

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT

Jahrgang 2019

## **Der Einfluss der Gruppendynamik auf die theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen, insbesondere im Setting Schule**

Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Myria Schwitzgebel

Eingereicht am 29.07.2020 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

} theaterwerkstatt heidelberg

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abkürzungsverzeichnis  | 01 |
| 1. Einleitung  | 01 |
| 2. Gruppendynamik  | 02 |
| 2.1 Gruppenentwicklungsmodelle nach Tuckman/ Bernstein und Lowy,<br>sowie nach Bennis/ Sheppard                        | 03 |
| 2.2 Rollen in einer Gruppe und Gruppenstrukturmodell mit rangdynamischen<br>Positionen                                 | 06 |
| 3. Jugendliche als Individuen und in Gruppen   | 09 |
| 3.1 Entwicklung, Identität, Werte, Bildung   | 10 |
| 3.2 Gruppenzusammenhänge Jugendlicher und deren Bedeutung,<br>v. A. innerhalb des Schulsystems                         | 12 |
| 4. Relevanz der Gruppendynamik in der Theaterpädagogik   | 15 |
| 4.1 Verhalten der Spielleitung zur Gruppe  | 16 |
| 4.2 Umgang mit der Gruppe während den Phasen nach Tuckman  | 18 |
| 4.3 Worauf gruppenspezifisch bei einer Stückentwicklung zu achten ist  | 20 |
| 4.4 Einfluss der Gruppendynamik auf theaterpädagogische Arbeit   | 23 |
| 4.5 Wirkungsvolle Theaterformen und Methoden für<br>den gruppenspezifischen Verlauf in der theaterpädagogischen Arbeit | 25 |
| 5. Auf Gruppendynamik fokussierte theaterpädagogische Arbeit im Setting Schule   | 27 |
| 5.1 Worauf es bei theaterpädagogischer Arbeit in Bezug<br>auf die Gruppendynamik im Setting Schule ankommt             | 27 |
| 5.2 Der Mehrwert theaterpädagogischer Arbeit für die Institution Schule<br>und für die Gruppendynamik in Klassen       | 30 |
| 6. Fazit   | 33 |
| 7. Quellenverzeichnis  | 36 |
| Selbstständigkeitserklärung  | 39 |

## Abkürzungsverzeichnis

- Gd: Gruppendynamik/en  
SL: Spielleitung  
TN: Teilnehmende, Teilnehmer\*in  
tpA: theaterpädagogische/r Arbeit

### 1. Einleitung

Der Grund, warum ich mich dem Thema Gd in der tpA in meiner Abschlussarbeit widme, liegt in meinem vorigen Berufsfeld verankert. Als Sozialarbeiterin war ich als Bildungsreferentin mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Gruppenkontext tätig. Dort wurde mir bewusst, wie sehr das Gelingen einer Aufgabe von einer gut begleiteten und geführten Gd abhängt. Oft griff ich zur Gruppenbildung auf theaterpädagogische Übungen zurück. Bestätigend für die Verbindung zwischen pädagogischer und theaterpädagogischer Arbeit empfinde ich die Aussage, dass Theater gerade deshalb in der Sozialen Arbeit als Methode verwendet wird, weil dessen gruppendynamischen und kommunikativen Prozesse eine große Vielfalt im sozialarbeiterischen Handeln bieten (vgl. Knitsch, 2009, S. 7). Nun in der Ausbildung zur Theaterpädagogin hängt die erfolgreiche tpA ebenfalls stark von der Gd ab. Ich frage mich: „Was würde ich jedem\*r Theaterpädagog\*in an Wissen über Gd zur Ensemblebildung wünschen, damit theatrale, ästhetische Prozesse gelingen?“. Sowohl in meinem vorigen pädagogischen Studium als auch in der Ausbildung zur Theaterpädagogin wünsche ich mir noch mehr an *Input* aus diesem Bereich. Daher soll diese Arbeit die Wissenslücke minimieren und zum besseren theoretischen Unterbau beitragen. Ich mache mich nun auf den Weg, zu entdecken, inwiefern die Gd durch tpA gestärkt werden kann. Dabei fokussiere ich mich auf die Zielgruppe Jugendliche, in einer schon bestehenden Gruppe wie der einer Schulklasse.

Zuerst werde ich für mich teilweise neue und teilweise bekannte Grundlagen der Gd beschreiben. Besonders empfehle ich dem\*r Leser\*in bei Themen wie „Rollen in Gruppen“ und den verschiedenen Phasen, die eine Gruppe durchläuft zu verweilen. Für die gewählte Zielgruppe Jugendliche gehe ich auf ihre Entwicklung, Bedürfnisse und Werte ein, um ihr Verhalten in und die Relevanz von Gruppenzusammenhängen für sie zu schildern. Im Mittelteil komme ich zu der Bedeutsamkeit von Gd Prozessen für die tpA. Zum einen betrachte ich das Verhalten der SL, deren Umgang mit der Gd und benenne Praxistipps. Zum anderen beschreibe ich die gegenseitige Beeinflussung von tpA und Gd. In Bezug auf einen Einfluss Gd Prozesse betrachte ich, worauf bei einer Stückentwicklung

zu achten ist und welche Theaterformen und Methoden sich besonders eignen. Im letzten Kapitel gehe ich wieder auf diese ein und schaue sowohl auf den Mehrwert der auf gd fördernde ausgerichtete tpA für TN, als auch für die Institution Schule. Es lassen sich Ratschläge für SL finden, die der Gd ebenfalls eine hohe Priorität einräumen. In der Arbeit schreibe ich oft im „wir“. Damit sind die SL gemeint, womit ich all jene Personen einschlieÙe, die in irgendeiner Form theaterpädagogisch arbeiten.

## 2. Gruppendynamik

Bevor die Dynamiken einer Gruppe behandelt werden können, sollte zuerst einmal der Begriff der Gruppe definiert werden. Nicht jede Zusammenkunft an Menschen beschreibt man als solche. Viele Zuschauer eines Konzertes beispielsweise bezeichnet man als Menge oder Masse (vgl. Hauschildt 2014, S. 220).

In Anlehnung an Rosenstiel, Molt und Rüttinger (1995) wird eine Gruppe als Vielzahl an Personen beschrieben, die bei stabilem Kontakt in direkter Interaktion stehen, differenzierte Rollen einnehmen, gemeinsame Regeln konstituieren und bei einem gemeinsamen Ziel/ Thema ein „Wir-Gefühl“ entwickeln (Anklam 2018, S. 18f.).

Ab einer Gruppengröße von ungefähr 25 Personen spricht man von einer Großgruppe. In Kleingruppen hingegen kennt sich die geringere Anzahl an Mitgliedern persönlich und steht meist in Kontakt. Es wird in altershomogene und altersheterogene Gruppen unterschieden (vgl. Hauschildt 2014, S. 221).

Eine soziale Gruppe lässt sich klar definieren, diese

*umfasst eine bestimmte Zahl von Mitgliedern, die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich. (Schäfers 1999, S. 20f.)*

Ich empfinde Gd, um mit Theodor Fontanes Worten aus Effi Briest zu sprechen als „ein weites Feld“ (Fontane 2004, S. 47). Denn ich erlebe sie als vielschichtig, bei Unwissen als mysteriös und undurchschaubar, bei Wissen aber auch als verständliche und in jedem Falle hochinteressante Dynamik.

Als „Begründer“ der Gd, sofern man den Begriff in diesem Kontext überhaupt nennen kann, ist Kurt Lewin bekannt. Weitere Namen, die damit verbunden werden sind Jacob Moreno, Raoul Schindler und in aktuellen Schriften Annelise Heigl-Evers.

Man kann sich mit vielen Aspekten beschäftigen. Kann die Gd doch als Phänomen, Methode und auch als wissenschaftliche Disziplin gesehen werden (vgl. König/Schattenhofer 2006, S. 12 f.). Es existieren nämlich verschiedene Modelle zum sozialen Lernen und der Motivation von Gruppen. Die psychodynamischen Vorgänge, das Verständnis von Identität und Gruppenzugehörigkeit, sowie die Kommunikation, die Handlungsfreiheit und Autorität in einer Gruppe kann man genauer betrachten. Kommt die Frage nach der Gruppensteuerung auf, kann man die Gruppe zum einen aus systemtheoretischer Perspektive in Kombination mit der angewandten Gd als sich selbst steuerndes, reflexives System verstehen. Vergessen sollte man zum anderen nicht den Einfluss der SL auf eine Gruppe und die Bedeutung des Führungsstils.

In dieser Arbeit werde ich mich explizit zwei Gruppenentwicklungsmodellen, einem Gruppenstrukturmodell, sowie dem Modell zum Rollenverhalten von TN in der Gruppe widmen. Damit ist das Oberthema „Gd“ an verschiedenen Ecken angeschnitten, es bleibt gleichzeitig noch Appetit auf eine Vertiefung des Themas.

## **2.1 Gruppenentwicklungsmodelle nach Tuckman/ Bernstein und Lowy, sowie nach Bennis/ Sheppard**

In der Forschung sind viele Modelle und Theorien vorhanden, um das Verhalten von Gruppen und die Beziehungen untereinander einordnen, transparent machen und Hilfestellungen für die Anleitung geben zu können.

Das Phasenmodell von Tuckman von 1965 ist in der Pädagogik wohl das bekannteste, wird es doch in der theaterpädagogischen Ausbildung gelehrt und in vielen anderen pädagogischen Kontexten aufgegriffen. Sein Modell wurde schon vielfach weiterentwickelt, umbenannt nach verschiedenen Autoren (z. B. Bernstein/ Lowy) und kehrt schlussendlich doch auf den Kern zurück: Die fünf Phasen, in die wir das Verhalten von Gruppen einordnen können. Auf eine abgewandelte Form des Modelles werde ich mich in Kapitel 4.2 noch beziehen.

Das zweite Modell, von dem ich vor dieser Recherche noch nicht gehört hatte und es deswegen unbedingt in dieser Abschlussarbeit vertreten haben will kommt von Bennis und Sheppard von 1956 und befasst sich mit dem Aspekt von Abhängigkeit in Gruppen: das Interaktionelle Phasenmodell.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Auf ein anderes, soziologisch orientiertes Gruppenentwicklungsmodell von Rehtien von 1997, werde ich nicht weiter eingehen. Dies geht von fünf Phasen des Gruppenprozesses aus, der Fremdheit, der Orientierung, der Vertrautheit, der Konformität und der Auflösung (vgl. Majce – Egger 1999, S. 106 f.). Es erinnert mich stark an das Phasenmodell von Tuckman/ Bernstein und Lowy, hat mit seinem soziologischen Blickwinkel allerdings einen anderen Professionshintergrund.

Das **Fünf-Phasenmodell nach Tuckman** gibt es von unterschiedlichen Autoren in leicht veränderten Formen, inhaltlich verstehe ich diese als recht kongruent. Tuckman hat in seinem Ursprungsmodell vier Phasen aufgestellt, die jede Gruppe unabhängig von ihrer Aufgabe durchläuft. Diese Phasen werden von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich lange und intensiv durchlebt: „Forming“(Gruppenbildung), „Storming“(Auseinandersetzung), „Norming“(Wertebildung), „Performing“(Leistung). Von Fatzer wurde dieses Modell um die Phase des „Informing“ (Arbeitsfähigkeit und Kontaktaufnahme zu anderen Gruppen) ergänzt (vgl. ebd., S. 105). Das Modell wie es weitläufig bekannt ist, schließt die Informing-Phase aus, bzw. verortet diese Gruppenmomente in der Performing-Phase und endet mit dem „Adjourning“ (Auflösung). Statt mit Tuckman wird dieses Modell meist mit **Bernstein und Lowy** (von 1975) verbunden, auf welches ich nun eingehen werde (vgl. Hauschildt, 2014, S. 236 f.).

In der ersten Phase „Forming“ ist sich die Gruppe fremd und muss sich noch orientieren. Die TN sind neugierig aufeinander, stellen erste Kontakte her, vertrauen sich noch nicht und sind daher in ihrem Verhalten unsicher.

Während der zweiten Phase „Storming“ findet ein Wettkampf um die Macht und die eigene Rolle innerhalb der Gruppe statt. Beziehungen und Untergruppen entwickeln sich, Spannungen entstehen und die Funktionen, Normen und Positionen der Gruppe werden verhandelt.

Die dritte Phase „Norming“ wird als „Vertrautheits- oder Wir-Phase“ beschrieben. Da die Normen und Rollen sich immer mehr festigen und die Gruppe an vielen Punkten auf einen Nenner kommt, kann sie langsam anfangen, miteinander zu arbeiten und zu kooperieren. Gleichzeitig werden fremde Meinungen kaum noch zugelassen.

In der vierten „Performing“-Phase, der „Differenzierungsphase“ ist die Gruppe entspannt miteinander. Nach außen hin wird zusammengehalten und innerhalb der Gruppe können sich TN freier verhalten. Konflikte können in dieser Phase benannt und bearbeitet werden. Das Wachstum und das Leistungspotenzial der Gruppe sind hier an ihren Höhepunkten angekommen.

Zum Schluss löst sich die Gruppe in der fünften Phase „Adjourning“ voneinander ab und bereitet sich auf ihre Trennung vor. Das Gruppenziel wurde erreicht. Bei manchen TN stellt sich starker Abschiedsschmerz ein und sie klammern, andere wiederum lockern ihre Beziehungen innerhalb der Gruppe.

Das **Interaktionelle Phasenmodell von Bennis und Sheppard** geht von den Phasen der Dependenz und der Interdependenz aus, welche sich jeweils in drei Teilphasen untergliedern lassen (vgl. Majce - Egger 1999, S. 104 ff.). In den Dependenzphasen liegt der Fokus auf der Beziehung zur SL, auf Autoritäts- und Machtfragen. In den

Interdependenzphasen verschiebt sich dieser Fokus zunehmend hin zu den Beziehungen der TN untereinander.

Eine Gruppe entwickelt sich von einer unreifen zur reifen und somit arbeitsfähigen Gruppe. Es finden zwischenmenschliche Lernschritte statt. Nach den Erfahrungen in der Dependenzphase kann die Gruppe sich auf die Interdependenzphase und das Thema des Miteinanders innerhalb der Gruppe einlassen.

Dependenz- und Interdependenzphase sind Zonen der inneren Ungewissheit. Während dieser Phasen fällt die Kommunikation anfangs schwer. Je weiter die Gruppe entwickelt ist, desto besser läuft die Kommunikation. Beide Phasen hängen zusammen, denn Haltungen zueinander sind auch mit Autoritätsstrukturen verknüpft.

Wenn Probleme um Macht und Liebe in der Gruppe gelöst sind, wird den TN mehr Handlungsspielraum und eine größere Rollenflexibilität offenbart.

Gruppen entwickeln ihre Strukturen erst aus einem undifferenzierten und dann aus einem differenzierten Zustand, woraufhin dieser stabilisiert wird.

In der Praxis variiert die Dauer der Phasen, aber vor allem deren Reihenfolge stark. Es kommt selten vor, dass eine Gruppe alle sechs Phasen durchläuft.

Um die Phasen mit ihren Themen und Vorgängen klarer darzustellen, habe ich diese Tabelle erstellt:

| Phase  | Subphase  | Geschehen in der Gruppe  |
|--|---|--|
| <b>Dependenz</b><br><br><u>Zone:</u><br>Autoritäts-orientierung<br><u>Fokus:</u><br>Macht      | 1: Abhängigkeit   | Wunsch um Zustimmung und Verantwortung der SL  |
|  | 2: Gegenabhängigkeit                                    | werden die Erwartungen an die SL von dieser enttäuscht, wird SL bekämpft und für alles schief laufende als verantwortlich betrachtet |
|  | 3: Unabhängigkeit und Interaktion                       | SL - Erfahrungen wurden gesammelt: deren Kompetenzen können eingeschätzt und genutzt werden  |
| <b>Interdependenz</b><br><br><u>Zone:</u><br>persönliche Beziehungen<br><u>Fokus:</u><br>Liebe | 4: Intimitäts – Freundlichkeit<br><i>läuft parallel</i> | Wunsch von TN nach starker Nähe, idealisieren die Gruppe;  |
|  | 5: Intimitäts – Feindlichkeit                           | andere TN leisten Widerstand und zweifeln Wert der Gruppe an   |
|  | 6: Konsensus – Bildung                                  | Erfahrungen wurden gesammelt: realistische Einschätzung der Beziehungen möglich  |

## 2.2 Rollen in einer Gruppe und Gruppenstrukturmodell mit rangdynamischen Positionen

„Der einzelne Mensch wird in der Gruppe Teil eines neuen Ganzen, dessen Charakter von den Eigenschaften der Gruppenteilnehmer bestimmt wird. Jedes ich in der Gruppe nimmt etwas vom anderen und gibt etwas her.“ - Adolf Friedmann (Fallenstein 2014, S. 1)

Dieser Aspekt der Abschlussarbeit reizt mich besonders. Wie kann es sein, dass Menschen, die wir bereits in anderen Kontexten erlebt haben, uns in einem neuen Gruppenkontext wie eine andere Person vorkommen? In meiner Praxiserfahrung als Bildungsreferentin ist es oft vorgekommen, dass in Einzelgesprächen genau dies von TN selbst reflektiert wurde. Es fielen Sätze wie „Ich kann da nichts für, ich war schon in der Schule immer der Klassenclown.“ - Marius, oder „Ich kann einfach nicht mit ansehen, wenn nichts passiert. Das halte ich nicht aus.“ - Annalena. Marius, der in Einzelgesprächen auf persönlicher Ebene als nahbar, ehrlich und auch ernsthaft wahrgenommen wurde, fiel es im Kontext der Gruppe schwer, länger als 10 Minuten in einem ruhigen Verhalten zu bleiben und sich nicht auf humorvolle Art zu präsentieren: *Der Clown*. Annalena, zeigte engagiertes und die Gruppe anleitendes Verhalten, wurde von der SL als dominant wahrgenommen: *Die Anführerin*.

Aus meiner Erfahrung liegt in jeder neuen Gruppe ein wahnsinniges Potenzial. Jede\*r kann sein, wer er\*sie will. Dies meine ich im Bezug auf das Sozialverhalten, das Zeigen von Stärken, Schwächen, Charaktereigenschaften, den (Kleidungs-)Stils und schlussendlich auch in den Rollen, die jede\*r in einer Gruppe einnimmt. Meist können Schüler\*innen innerhalb ihrer Schullaufbahn kaum aus ihren Rollen ausbrechen. Je stringenter der Bildungsweg innerhalb einer Schule abläuft, desto schwieriger die Veränderung. Vielen Menschen - auch mir persönlich - hat ein Schulwechsel, der aus den unterschiedlichsten Gründen vollzogen werden kann, geholfen. Nachdem ich die Schule gewechselt habe - ich war 16 Jahre alt - merkte ich, dass ich nun anziehen konnte und mich geben konnte, wie ich wollte. Niemand hatte ein vorgefestigtes Bild von mir im Kopf, niemand kannte meine Teenagerzeit. Was für eine Herausforderung, was für ein Wandel, was für ein Neuanfang! Daher ist es mir ein Anliegen, wo immer ich in einer Leitungsposition stehe, Menschen ihr Entwicklungs- und Veränderungspotenzial aufzuzeigen. Das ist vorhanden, wir sehen es nur meist nicht. Aus Beobachtung kann ich berichten: Es ist arbeitsintensiv, doch möglich, sich innerhalb einer schon bestehenden Gruppe eine neue Rolle anzueignen. Annalena kam in der Mitte eines Gruppenprozesses zu mir und klagte, dass sie erschöpft vom ewigen Antreiben der Gruppe sei, ihr lief es zu langsam. Während des Gespräches steckte sie sich das Ziel, sich weniger einzubringen



und zu schauen, was passierte. Was geschah: Nach einigen kurzen Irritationsmomenten nahm eine andere Person die Rolle der Anführerin an. Annalena hat ihre Sozialkompetenz der Führung erhalten und gleichzeitig erlebt, dass sie diese Fähigkeit nicht in jeder Gruppe ausleben muss. Gruppen sind organisch und autopoetisch, das heißt, sie erhalten sich selbst. Rollen werden meist automatisch neu besetzt, fällt ein\*e Rollenträger\*in weg.

Doch was sind genau diese **Rollen in Gruppen**?<sup>2</sup>

Rollen und Positionen werden in Gruppen schnell eingenommen werden geprägt von Erfahrungen, Eigenschaften, Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der TN.

Funktionen und Rollen in einer Gruppe können TN aktiv annehmen oder zugeschrieben bekommen. Je länger ein\*e TN ein bestimmtes Verhalten zeigt, desto mehr Erwartungen stellen andere TN diesbezüglich an sie und er\*sie nimmt eine soziale Rolle und damit eine Position in diesem sozial ausgehandelten Gefüge ein. Die Rolle ist also abhängig von der eigenen Persönlichkeit und den Erwartungen anderer und kann den Rollenträgern Sicherheit im Verhalten schenken.

Es werden sechs verschiedene Positionen von Gruppenmitgliedern unterschieden (vgl. Hauschildt 2014, S. 230f.):

Anführer\*in, Mitläufer\*in, Opponent\*in, Außenseiter\*in, Sündenbock und der Clown.

- Der\*die **Anführer\*in**, verfügt oft über Beliebtheit in der Gruppe, oder über Fähigkeiten, die ihn\*sie für diese Rolle qualifizieren. Die individuelle Ausstrahlung und das Sozialverhalten von diesen Rollenträgern haben großen Einfluss auf die Gruppe, (was sich sowohl positiv, als auch negativ auf das Gruppenklima auswirken kann). Die Aufgabe dieser Rolle ist es, die Ziele der Gruppe zu koordinieren und die Gruppe als Ganzes zusammenzuhalten.

- Der\*die **Mitläufer\*in** ordnet sich gerne unter und will weder anecken, noch auffallen. Eine Meinung vertritt diese Rolle meistens nicht, sondern variiert in dieser stark, sich je nach Situation flexibel dem\*der Anführer\*in, oder der Gruppenmehrheit zuordnend. Das Selbstbewusstsein von Mitläufern\*innen ist meist gering und sie übernehmen ungerne die Verantwortung

- Der\*die **Opponent\*in** fällt auf, da er\*sie sich schwer unterordnen kann und in den Widerstand geht. Mit dem\*der Anführer\*in befindet er\*sie sich oft in Machtkämpfen um die Führung, die er\*sie gerne inne hätte. Wenn es in der Gruppe zu sozialen Konflikten kommt war er\*sie häufig deren Auslöser\*in.

---

<sup>2</sup> Es sind je nach Quelle unterschiedliche Definitionen und Erweiterungen der Rollenbezeichnungen vorhanden.

- Der\*die **Außenseiter\*in** ist dadurch erkennbar, dass er\*sie von den anderen abgelehnt und ignoriert wird und insgesamt nicht in das Gruppengeschehen integriert wird. Der Status dieser Rolle ist niedrig. Durch seine\*ihre Position außerhalb der Gruppe kann er\*sie sich gut als z.B. Berater\*in eignen.
- Der **Sündenbock** hat von allen Gruppenmitgliedern die schwächste Position inne. Für Frustrationsmomente aus dem Gruppenerleben wird er\*sie oft als schuldig erklärt und Aggressionen werden vermehrt auf ihn\*sie projiziert.
- Der **Clown** hat oft Probleme damit sich an Grenzen zu halten und ruhig zu bleiben. Er\*sie albert viel herum, was die Gruppe sowohl erheitern, als auch stören kann. Dadurch bekommt er\*sie zum einen viel Aufmerksamkeit und Anerkennung, versteckt aber auch seine\*ihre wahren Gefühle.

Innerhalb des Unterrichtes an der Theaterwerkstatt Heidelberg haben wir ein Handout „Rollen in der Gruppe“ bekommen. Daraus will ich folgende Rollen ergänzen:

- Der\*die **Beliebte\*r** ist der\*die emotionale Mittelpunkt der Gruppe und hält diese zusammen. Für Leitungsaufgaben ist er\*sie ungeeignet, da Strenge nicht zu seiner\*ihrer Charaktereigenschaft gehört.
- Der\*die **Tüchtige** verfolgt mit Eifer die Gruppenziele und ist meist mittelmäßig beliebt.

Diese Rollen können in einer Gruppe mehrfach, müssen aber je nach Gruppenklima auch nicht alle vertreten sein. Gruppenabhängig können TN in den Rollen variieren und/oder mehrere gleichzeitig einnehmen, oft hängen diese auch zusammen. So werden Außenseiter\*innen häufig zum Sündenbock gemacht. Auf den ersten Blick sind die Rollen nicht immer klar erkennbar.

Die SL hat eine besonders wichtige Aufgabe inne, ein gewaltfreies Klima zu unterstützen und TN nicht in Rollen zu drängen und sie in diesen zu stigmatisieren. Sie kann die Gruppe zur Selbstreflexion anregen, die Situation analysieren und sie in ihrem Rollenverhalten positiv beeinflussen.

Des Weiteren will ich das **Rangdynamik-Modell** nach Raoul Schindler (vgl. domendos consulting) anschneiden. Hier werden Rangdynamische Positionen beschrieben, die sich auf Macht innerhalb der Gruppe beziehen. Es handelt sich um ein Interaktionsmodell, in dem die charakteristischen Positionen innerhalb einer jeden Gruppe zueinander in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen.

„**G**“ steht für die Gruppenaufgabe, auf welche sich die Gruppe ausrichtet.

„**Alpha**“ bezeichnet den\*die Anführer\*in, durch dessen\*deren Fokus die Gruppe „G“ betrachtet.

„**Beta**“ nennt sich der\*die Experte\*in einer Sache und ist in der Funktion als Berater\*in von Alpha tätig. Beta hat die Macht, Alpha zu stürzen und kann somit in einer ambivalenten Haltung zu Alpha stehen.

„**Gamma**“ ist ein einfaches Gruppenmitglied, dass in Gruppen oft mehrfach vorkommt und die Knochenarbeit verrichtet. Ohne Gammas würden die Hauptaufgaben innerhalb einer Gruppe nicht erledigt werden.

„**Omega**“ stellt den Gegenpol zu Alpha dar und leistet ihm\*ihr Widerstand. „G“ wird von Omega anders/als etwas anderes gesehen. Durch diese Position werden Gruppendefizite transparent und verhandelbar. Im Falle eines Umsturzes könnte Omega die Rolle von Alpha einnehmen.

Schindler geht davon aus, dass eine Gruppe nicht nur auf „G“, ihre Aufgabe fokussiert ist, sondern gleichzeitig noch mit dem Prozess der Gruppenidentität beschäftigt ist. In diesen Personalisationsphasen stellt sich eine soziale Ordnung in der Gruppe beständig neu her (Majce-Egger 1999, S. 107), wie in der Tabelle sichtbar wird. Abhängig von der Phase der Gruppenzusammengehörigkeit, werden Gruppenängste offenbart, oder sind gebunden. Je nach Rangstruktur fürchtet die Gruppe für sie als „Störfaktor“ wahrnehmbare Elemente.

| Phase       | Hauptmerkmal                 | Angst            | Furcht                          |
|-------------|------------------------------|------------------|---------------------------------|
| Menge       | kontaktloses Nebenher        | Gebunden         | vor den anderen, als Projektion |
| Prägruppal  | allgemeiner Alpha – Anspruch | viel freie Angst | vor Alpha                       |
| Gruppal     | dynamische Rangstruktur      | Gebunden         | vor Gamma                       |
| Institution | fixierte Rangstruktur        | Gebunden         | vor Omega                       |

Abb. 1: Personalisationsphasen, Edelweiss, Tanco Duque, Schindler (1964)

### 3. Jugendliche als Individuen und in Gruppen

Als jugendlich werden Menschen im Alter von dreizehn bis zwanzig Jahren bezeichnet. Die Adoleszenz stellt „den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter“ dar (Goodman 2016, S.224). Fend unterscheidet den Prozess der Adoleszenz in fünf Phasen: die Präadoleszenz von zehn bis zwölf Jahren, gefolgt von der frühen Adoleszenz von dreizehn bis fünfzehn Jahren, die mittlere, hauptsächliche Phase liegt zwischen fünfzehn bis siebzehn Jahren, zwischen achtzehn und zwanzig wird dann die späte Adoleszenz

verortet, um mit der Postadoleszenz zwischen einundzwanzig und fünfundzwanzig zu schließen (Fend 2001, S. 91). Zu unterscheiden ist diese Festlegung vom Beginn der Pubertät, der bei Mädchen ab elf Jahren und bei Jungen ab zwölf Jahren liegen kann (vgl. Schwab 2011, S. 151).

### 3.1 Entwicklung, Identität, Werte, Bildung

Entwicklungstechnisch gesehen besteht die Hauptaufgabe Jugendlicher nach Erikson darin, eine Identität zu bilden. Dies stellt eine Herausforderung dar, weil in dem Alter unterschiedliche Rollen ausprobiert werden, die in das Selbstbild eingebaut werden müssen. Konflikte innerhalb der Rollen können entstehen. Schafft es der\*die Jugendliche eine innere Sicherheit aufzubauen, kann auch die nächste Entwicklungsstufe bewältigt werden (vgl. Erikson 1974, S. 56 f.).

Dabei hängt das Gefühl von Identifikation mit sich selbst mit der Interaktion zu anderen, vor allem Gleichaltrigen zusammen. Dadurch entsteht Selbstvertrauen, was wiederum das Gefühl stärkt, Herausforderungen gewachsen zu sein (vgl. Schwab 2011, S. 156 f.).

Jugendlichen wird von der Gesellschaft meist suggeriert, dass sie mit Fleiß alles erreichen können. Sind jedoch die Perspektiven des Individuums gegebenenfalls eingeschränkt, kann diese Annahme zu Identitätskonflikten führen. Dies kann zu einer Beschädigung des Selbstwertgefühles, zu delinquentem Verhalten und generell Auflehnung gegen Regeln führen.

Die kognitiven Fähigkeiten Jugendlicher befinden sich in Teilbereichen auf dem gleichen Entwicklungsstand von Erwachsenen. Jugendliche werden in ihren Handlungsmöglichkeiten allerdings stärker reglementiert. Dies führt zu Spannungen, da Jugendliche ein hohes Bedürfnis nach Autonomie verspüren. Um mit diesen Spannungen und andere Stressoren wie beispielsweise Beziehungskonflikten umgehen zu können benötigen Jugendliche adaptive Konfliktlösungsstrategien (vgl. Goodman 2016, S. 225 ff.).

In dieser Identitätsfindungsphase fragen sich Jugendliche, wer sie sind und entwickeln Vorstellungen davon, wie sie von anderen wahrgenommen werden wollen. Dabei variiert die Absicht, wie sie gesehen werden wollen in den Bereichen Familie, Schule und Clique. (vgl. Eckert 2012, S. 11).

Sie fokussieren sich auf der einen Seite auf die Erforschung von Gefühlen und Kompetenzen. Auf der anderen Seite suchen sie nach Momenten von Anerkennung, wobei Anerkennung wiederum als starker Motor und Einflussfaktor auf Gefühle und den Erwerb von Kompetenzen dient. Der intensive Prozess des Aushandelns von

Anerkennung suchen/ andere anerkennen und Abgrenzung erfahren/ sich abgrenzen stellt einen weiteren Aspekt in der Identitätsfindung dar (vgl. ebd. S. 35).

Um über Werte und Bildungsprozesse Jugendlicher schreiben zu können, beziehe ich mich im Folgenden auf die aktuellste, die 18. Shell Studie über Jugendliche von 2019. Die Shell Studie wird jährlich erhoben und bietet einen guten Überblick über verschiedene Aspekte im Leben von 12 bis 25 Jährigen.

Viele Jugendliche sind idealistisch und postmaterialistisch eingestellt. Dies passt zu einem in den letzten Jahren zunehmenden Umweltbewusstsein. Die Bedeutung eines hohen Lebensstandards und die Durchsetzung eigener Bedürfnisse hingegen verlieren an Bedeutung. Die überwiegend wichtigsten Werte speisen sich aus dem sozialen Umfeld Jugendlicher: „quality time“ mit guten Freunden, innige Partnerschaften, sowie ein intaktes Familienleben liegen im Ranking auf den vordersten Plätzen (vgl. Albert, Info - Flyer zur Shell Jugendstudie, 2019, S. 4).

Was die Bildung betrifft ist ein Zuwachs an Schüler\*innen an der gymnasialen Schulform mit ungefähr der Hälfte aller Schüler\*innen, ein Großteil davon weiblich, zu verzeichnen. Bei der Haupt- oder Realschule dagegen ist mit ungefähr einem Viertel aller Schüler\*innen ein starker Rücklauf sichtbar. Stattdessen nehmen integrierte Schulformen mit dem Besuch von einem Viertel aller Schüler\*innen mehr Raum ein.

Obwohl ein Zuwachs an Gymnasiasten\*innen aus bildungsfernen Schichten erkennbar ist, schaffen es mit 71% immer noch deutlich mehr Jugendliche aus der oberen Schicht auf diese Schulform. Die soziale Herkunft hat somit weiterhin einen starken Einfluss auf Bildung und ihren Erfolg. Durch einen Zuwachs an Schüler\*innen, welche die Abschlüsse von Fachhochschulreife/Abitur anstreben, verlängern sich Bildungswege. Jugendliche schauen mehrheitlich optimistisch auf das Erreichen ihrer Bildungsziele. Dieser Optimismus ist bei Schüler\*innen signifikant geringer ausgeprägt, die schon kritische Bildungsereignisse erlebt haben, oder Unsicherheiten in Schulphasen erwarten (vgl. Albert, Info - Flyer zur Shell Jugendstudie 2019, S. 5; Zusammenfassung Shell Jugendstudie 2019, S. 26 - 27).

Die Dauer von (Aus-) Bildungszeiten verlängert sich zusätzlich durch eine größere Vielfalt an Berufsmöglichkeiten, die in unserer „Multioptionalgesellschaft“ (Ingold 2019) vorhanden sind und angeboten werden. In diesem Zeitraum befinden sich Jugendliche hauptsächlich unter Gleichaltrigen. Dadurch wächst die Phase zwischen dem Zustand der Kindheit und Erwachsenenzeit, in der sich Jugendliche der „Sozialisation in eigener Regie“ (vgl. Eckert 2012, S. 10, Tenbruck 1962) widmen können und müssen. Zusätzlich befinden sie sich heutzutage durch eine Fülle von und Verflechtung der Medien in einer

Kultur, in welcher der Radius ihrer Aktivitäten nicht mehr ausschließlich innerhalb ihres Lebensraumes stattfindet und sie dort verhaftet, sondern durch „Angebot und Nachfrage“ international ausgeweitet ist. Daraus entsteht bei ihnen das Bedürfnis nach neuen Verhaltensmustern.

Für die Theaterpädagogik erkenne ich den Bedarf an lebensweltorientierten Angeboten für Jugendliche. Dies schließt beispielsweise das Aufgreifen von biografischen Themen wie Beziehungen, dem thematisieren ihres Wertekanons, sowie den Umgang mit Leistungsdruck, langen Bildungswegen, bzw. dem Erleben von Misserfolgen ein. Was die Gd betrifft, sollten wir uns als SL bewusst sein, dass sich Jugendliche voraussichtlich gerne innerhalb ihrer Altersgruppe aufhalten werden und wir daraufhin unsere Angebote ausrichten können. Gleichzeitig dürfen wir ebenso den Einbezug mehrerer Generationen für die Ermöglichung von Perspektivwechseln in Betracht ziehen. In Kapitel 4 und 5 werde ich auf einige in diesem Kapitel beschriebenen Aspekte eingehen.

### **3.2 Gruppenzusammenhänge Jugendlicher und deren Bedeutung, v. A. innerhalb des Schulsystems**

Die für diese Arbeit relevanten und besprochenen Gruppenzusammenhänge Jugendlicher sind die Clique/ die Peer Group und die Schulklassen.

Cliquen und Freundeskreise Jugendlicher werden als informelle Gruppe beschrieben. Dort sind Regeln meist nicht vorhanden, eine Leitung kristallisiert sich im Gruppenprozess heraus, Rollen entwickeln sich spontan und Ziele, sowie Normen der Gruppe existieren zwar, sind gleichzeitig aber nicht deutlich erkennbar. Als Clique, oder Peer Group wird ein Gruppenzusammenhang Jugendlicher beschrieben, die ähnlich alt sind, sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden und freundschaftlich zueinanderstehen (Hauschildt 2014, S. 222). Während sich Jugendliche von ihren Eltern mehr und mehr distanzieren und der Einfluss der Familie abnimmt, nimmt der ihrer Peer Group zu. Dort bilden sich Einstellungen aus, das eigene Verhalten wird ausgetestet und Grenzen werden eruiert. Da Jugendliche sich an Gleichaltrigen orientieren, finden in Peer Groups viele wichtige Sozialisationsmomente statt. Sehr viel, was in Peer Groups geschieht ist entwicklungsstechnisch unumgänglich für Jugendliche: Sie sprechen dort über Persönliches und bekommen Anerkennung, was ihr Selbstwertgefühl stärkt. Nähe, Orientierung und ein Gefühl von Sicherheit können ihnen innerhalb dieser Gruppe gegeben werden. Zusätzlich können Jugendliche hier ihre Identität erforschen, weil sie in der ihren Lebensstil explorieren, sowie Sinn und Werte für sich herstellen (vgl. Hauschildt

2014, S. 225 f.).<sup>3</sup>

Schulklassen werden im Gegensatz zu Cliques als formelle Gruppe beschrieben. In diesen gibt es klare Richtlinien, organisatorische Rahmenbedingungen und Ziele, sowie Normen. Eine Leitung gibt es in Form von Lehrpersonal schon und wird innerhalb der Klasse beispielsweise in Form von Klassensprechern\*innen frei gewählt, somit ist die Rollenverteilung bestimmt (vgl. ebd. S. 222).

Gruppen haben diverse Auswirkungen auf Jugendliche. Vorteile können sein: Ein Schutz nach außen, das vermittelte Gefühl von Stärke und daraus resultierender Mut, sowie gemeinsam vertretene Interessen und ausgelebte Vorlieben.

Negative Seiten von Gruppenzugehörigkeit können Erfahrungen von Erniedrigung, Spott, Unverständnis, Gruppenzwang, Schwierigkeiten bei einem Ausstieg und ein höheres Gewalt- und Kriminalitätsrisiko sein. (vgl. Fallenstein 2014, S. 1 f.).

Die Selbstsozialisation Jugendlicher vollzieht sich in hohem Maße über Gruppenbildung (vgl. Eckert 2012, S. 195), Gruppen stellen also bedeutende Entwicklungsorte für Jugendliche dar.

Durch diesen Fokus aufeinander bleiben Jugendliche in ihrer eigenen Lebenswelt, erstellen sich ihre eigene Realität und füllen diese mit Werten, die sie untereinander und unter Einfluss der Medien, welche einen Teil ihrer Lebensrealität darstellen, aushandeln. Dadurch wird der Radius an Vorbildern kleiner und noch altershomogener. Ein Perspektivwechsel wird weniger einfach möglich. Genau hier kann die Theaterpädagogik mit ihren Möglichkeiten ansetzen und bereichernd wirken – aber dazu später mehr.

Um auf den Begriff der Anerkennung zurückzukommen: Diese kann in einer Gruppe schnell, selbstständig und recht unabhängig von Erwachsenen hergestellt werden. Das gilt ebenso für Respekt. Damit stehen Anerkennung und Respekt aus der Gruppe im Gegensatz zu anderen Quellen von Selbstwert, wie der Status in der Schule und im Beruf. Die Clique besitzt für Jugendliche also umso mehr Relevanz, je unsicherer diese in ihrer Persönlichkeit sind und je mehr Erfahrungen von Demütigungen gemacht wurden. Hierbei vollzieht sich das Buhlen um Anerkennung subtil und oft unbewusst während Aktivitäten der Clique. In Subkulturen gibt es meist ungesagte Verhaltensrichtlinien und ein Verständnis dafür, was angesagt ist und was nicht. Inoffizielle Status- und Machtkämpfe sind dort an der Tagesordnung. Da der Wettbewerb unter Jugendlichen ohnehin sehr ausgeprägt ist, befinden sich Cliques also in permanenter Unbeständigkeit (vgl. ebd., S. 51ff.).

---

<sup>3</sup> Zur besseren Lesbarkeit werde ich im Folgenden einheitlich den Begriff der Clique verwenden.

Freunde werden vor allem innerhalb der Schulzeit gefunden. Durch die Freundeswahl in der Schule bilden sich auch Cliques. Dies findet hauptsächlich in der Sekundarstufe 1 statt (vgl. ebd., S. 197). Somit ist die Cliquesbildung abhängig von den Gleichaltrigen, die Jugendliche in der Schule treffen. Nachbarschaftliche Freundschaften haben relational weniger Einfluss auf Cliquesbildung und können auch von den Schulfreundschaften verdrängt werden. Deshalb wird die Schule als „Zuteilungsapparatur“, sowohl für „Lebenschancen“ (ebd. S.197; Schelsky), als auch für Gruppenbeziehungen benannt.

Die schon erwähnten nicht „erfolgszuversichtlichen“ Schüler, die auch aus Auswahlmechanismen in der Schule zu solchen geworden sind, verarbeiten ihre Ausschlusserfahrungen häufig zusammen (vgl. ebd., S. 11). Durch die zunehmende Abwanderung an leistungsstarken Schüler\*innen an Gymnasien entsteht mehr Delinquenz bei den übrig gebliebenen Schülern\*innen. An Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen ist ein guter Boden für die Angst vor Misserfolg, aggressives Verhalten und depressive Stimmung gesät worden, aus der „Sitzenbleiber“ und „Absteiger“ wachsen können. Die aus dem schulischen Auswahlverfahren entstandenen Klassensituationen stellen also eine Ursache für Jugenddelinquenz dar (vgl. ebd., S. 163). Da die Clique für Jugendliche der wichtigste Ort ist, an dem sie eben diese Lebenssituationen gemeinsam verhandeln können (vgl. ebd. S. 11) schließe ich daraus, dass sich Jugenddelinquenz auch durch ebendiese eng verbundenen Gruppen potenziert.

Andererseits hängt der erfolgreiche Umgang von Jugendlichen mit Misserfolgen und Gefühlen wie Wut und Hass auch davon ab, ob sie es in ihrem gesellschaftlichen Rahmen schaffen, folgende Aktivitäten zu entwickeln: „in denen sie (1) biographische Probleme bearbeiten können, (2) persönliche Kompetenzen austesten und (3) einen Zugang zu Szenen und Institutionen finden, in denen soziale Anerkennung verteilt wird“ (ebd., S. 170). Daher bergen Cliques an diesem entscheidenden Momentum gleichzeitig ein hohes Potenzial, mindestens einen dieser Resilienzfaktoren zu erfüllen und so zu einem gelingenden Umgang mit Misserfolgen beizutragen.

Im Setting Schule wird die Selbststeuerung von frei gewählten Gruppen tendenziell behindert. Denn die Selbstbildung in Gruppen steht im Wettbewerb zum schulischen Bildungsauftrag von Gruppen. Diese selbstgebildeten Gruppen sind nämlich im Unterschied zum Kontext Schule gewollt schwer zugänglich für Menschen von außen, um sich die eigene „street credibility“ zu bewahren (vgl. ebd. S. 191 - 205). Diese Behinderung selbstgewählter Gruppen stellt einen paradoxen Kontrast zum pädagogischen Auftrag dar, wenngleich Schulen zuerst einmal ihren Bildungsauftrag erfüllen wollen. Nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch haben Jugendliche nämlich ein Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und



gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Dafür benötigen Gruppen eine Leitung, die das Gruppengeschehen in bester Absicht für die Gruppe begleitet und unterstützt (vgl. Hauschildt 2014, S. 221). Hier stellt sich wohl die Frage, in welcher Absicht Lehrer\*innen und SL agieren, wollen sie vermutlich oft schon bestehende Gruppen im Unterricht aufbrechen, um die gesamte Klasse zu verbinden und neue Lernsituationen zu schaffen. Eigenverantwortlich wäre gleichzeitig jedoch die eigenständige Gruppenbildung Jugendlicher.

Es heißt, dass die eigene Stigmatisierung auch immer eine Bestätigung für sich selbst ist (vgl. ebd. S. 40). Dieser Prozess kann sich auch in Cliques vollziehen. Aus meiner Praxiserfahrung kann es innerhalb einer Gruppe für die Identität dieser förderlich sein, wenn sich die Gruppe selbst stigmatisiert und somit in ihrer Identität als Gruppe bestätigt und festigt. Wenn ein Teil der Gruppenidentität davon abhängt, dass eine Gruppe sich als nicht so gut in bestimmten Bereichen, z.B. in der Schulleistung sieht, wird es umso schwerer für außenstehende Lehrpersonen dieses Muster zu durchbrechen. Würde dies geschehen, müsste die Gruppe sich wieder neu definieren und ihren verbindenden Inhalt neu aushandeln.

Da sich durch die Freisetzung von Kreativität die Chance auf Erfolgserlebnisse erhöht (vgl. ebd. S. 195), sollte die Institution Schule es sich auch als Ziel setzen und ihre Ausgangslage an vorhandenen Gruppen nutzen, um kreative Gruppenprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Die Theaterpädagogik sollte ebenfalls an diesem Ziel anknüpfen.

Des Weiteren sollte das Bildungssystem dazu beitragen, dass Verantwortung von Jugendlichen gefördert wird, Werte ausgehandelt und vorgelebt werden und Demokratie nicht nur ein Begriff ist, sondern ein Gefühl von Teilhabe an dem demokratischen Raum, an Politik, an der Gesellschaft zugänglich und möglich wird (vgl. S. ebd. 177ff.).

#### **4. Relevanz der Gruppendynamik in der Theaterpädagogik**

In der pädagogischen Arbeit werden Gruppen als (sozialer) Lernort für die Teilnehmenden genutzt und für die tpA werden Gruppen als Grundvoraussetzung beschrieben. Hier wird Bezug auf den von Peter Brook (1983) geprägten Begriff des „leeren Raumes“ genommen. Dieser wird dann zur Bühne, wenn jemand anderer dem Geschehen im leeren Raum zusieht. Zugleich wird die Gruppe als „Interaktionsraum“ für individuelles und soziales Lernen benannt, womit sie eine Ressource für Bildung und Lerngeschehen darstellt (Anklam 2018, S. 18 f.).

Der Theaterpädagoge Norbert Knitsch beobachtete die Dynamik von Gruppen, mit denen er theaterpädagogisch arbeitete. Dabei betont er die ganz eigene Dynamik innerhalb von

Gruppen, die sich aus dem Prozess gemeinsamer Arbeit ergibt. Es ergeben sich Nähe, Vertrauen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit, wenn sich die Gruppe in ihrer sozialen Interaktion aufeinander eingestimmt hat. Gerade bei der Erarbeitung einer Inszenierung als Ensemble verstärkt sich der Effekt, zusammenzugehören, weil sich die Gruppe mit ähnlichen Inhalten und Problemen beschäftigt und diese gemeinsam löst. Gewissermaßen sind die Mitglieder einer Gruppe somit voneinander abhängig, wodurch sie Verantwortung untereinander erleben (vgl. Knitsch 2006, S. 142 f.). Durch eine Aufführung entwickelt sich so „ein positives Selbstwertgefühl sich selbst, der Situation und der Gruppe gegenüber“ (Martens 1986, S. 13).

Da Ensemblespiel immer Vertrauen untereinander benötigt, sollte eine positive Gd als Notwendigkeit für tpA verstanden werden.

Generell und unabhängig von bestimmten Theaterformen fördert das Theaterspiel viele Kriterien der Teamarbeit, wie Kooperation und Interaktion, da ohne dies keine gemeinsame Arbeit möglich ist. Szenen und Stücke leben im Entstehungsprozess genau davon. Egal ob Übungen zu zweit, oder in der Gesamtgruppe stattfinden, sie bringen die gruppenspezifischen Prozesse einer Gruppe stark voran und wirken positiv auf die eigene Kompetenz, sich im Team zu verhalten (vgl. Eberhardt 2005, S. 15).

#### **4.1 Verhalten der Spielleitung zur Gruppe**

Die Haltung von Theaterpädagog\*innen wird oft als entscheidend für das Gelingen theaterpädagogischer Prozesse deklariert. Genau hier will ich eine Brücke bauen zur Gd. Hängt diese doch entscheidend davon ab, wie und in welcher Haltung ich mich als SL zur Gruppe positioniere und wie aktiv/ passiv ich das Geschehen steuere/ laufen lasse. Schon vor der Durchführung eines Projektes sollten wir uns als Theaterpädagog\*innen fragen: „Was braucht die Gruppe?“, „Wo könnte sie zu einem bestimmten Zeitpunkt möglicherweise stehen?“, „Wie gehe ich als SL adäquat mit diesem Zustand um?“. Diese Fragen und Gedanken zur Gd werden in Veröffentlichungen von Theaterpädagog\*innen aus meiner Wahrnehmung heraus oft nicht explizit genannt. Für mich schlussfolgere ich daraus, dass diese Basisfragen schon absolut in das tägliche Handeln unserer Profession einfließen und integriert sind. SL scheinen diese Fragen schon soweit verinnerlicht zu haben, dass sie es nicht mehr explizit erwähnen müssen. Im Folgenden werde ich die generellen Anforderungen an SL in tpA analysieren.

Zuallererst sollten wir als SL die Eigendynamik der Gd nutzen, anstatt uns gegen sie zu sträuben. Da die Eigendynamik von GD sehr hoch ist, kann diese auch nur teilweise beeinflusst werden. Unsere eigentliche Arbeit kann von dieser Eigendynamik auch aufgehalten und vom eigentlichen Ziel abgebracht werden. (vgl. Reiss 2011, S. 4).

SL sollten bedürfnisgerecht auf die Gruppe als Ganzes und auf Einzelne eingehen können. In Gruppen kann es zu Spannungen kommen, Cliques können sich bilden und Einzelne isoliert werden. Durch aufmerksames Verhalten können sowohl Konflikte innerhalb einer Person als auch zwischen mehreren Gruppenmitgliedern aufgefangen werden. Eine professionelle SL kann so zur vertrauensvollen Gruppenatmosphäre und Harmonie beitragen (vgl. Knitsch 2006, S. 84, 142 f.).

Besonders bei emotionalem Erleben fällt das Selbstschutzbedürfnis einzelner TN unterschiedlich aus. Da es dazu in tpA stets kommen kann, liegt es an der SL, dies ggf. mit Ruhemomenten oder Reflexion aufzugreifen (vgl. Knitsch 2002, S. 20).

Wir als SL handeln als Vertreter der Rechte Jugendlicher, die zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten gebildet werden sollen (vgl. Kapitel 3.2), wenn wir eine partizipative tpA anbieten.

Die Anleiter\*innenrolle und deren Vorbildfunktion, besitzt eine hohe Relevanz für die Steuerung einer Gruppe. Das Lernen von Teamfähigkeit wird nämlich vor allem durch eine vorbildliche Haltung der Anleitung ermöglicht (vgl. Eberhardt 2005, S. 45).

Eine Erkenntnis aus dem Austausch mit anderen Theaterpädagogen\*innen aus der Ausbildung war für mich: „Die SL prägt die Gruppe, aber auch die Gruppe prägt eine SL.“ Wir thematisieren oft unseren Einfluss auf die Gruppe, mit der wir arbeiten. Gleichzeitig sollten wir nicht vergessen, dass auch wir beeinflusst werden vom Potenzial, individuellen Eigenarten der TN und somit der Gruppe an sich und deren Interaktion. Durch die Anzahl der TN und deren Alter, Geschlechterverteilung, Erfahrungsschatz, körperliche Voraussetzungen, ihre Motivation und die kulturelle Diversität schafft und bietet die Gruppe einen Orientierungsrahmen sowohl für uns als SL, als auch für die TN selbst (vgl. Reiss 2011, S. 4). Wir beeinflussen uns gegenseitig. Keine Gruppe ist wie die andere, auch wenn Muster erkennbar sind. Dies sollten wir uns und dies will ich mir in der zukünftigen Arbeit immer wieder bewusst machen. Sowohl, um der Gruppe gerecht zu werden, aber auch um mir selbst einen inneren Spielraum einzuräumen. Unterschiedlich auf Menschen und Gruppen zu reagieren ist menschlich. Ich sollte es nur reflexiv betrachten, um nicht das Leistungsdenken „Da hast du besser gearbeitet.“ zuzulassen, sondern es mit „Daraus hast du...gelernt.“, „Die Gruppe hat das von dir gebraucht.“ zu ersetzen. Unsere Arbeit empfinde ich schließlich nicht als Fließbandarbeit, sondern, sofern wir es zulassen, als sich wandelnd, offen und prozesshaft.

Für die Gruppe ist die SL in vielen Funktionen relevant, als Anleitung und Unterstützung bei der Selbstfindung, Themen- und Stückwahl, ästhetischen Gestaltung und der Projektaufführung. Während der szenischen Arbeit fungiert die SL als Koordinator\*in, wer wann vor wem spielt und mit welchem Fokus Feedback gegeben wird. Gerade bei

Dramaturgie- und Besetzungsentscheidungen sollte die SL das *Timing* im Blick haben, Ergebnisse festhalten und zu passenden Zeitpunkten mit neuen Aufgaben fortfahren. In ihrer Managementfunktion können SL ihren möglicherweise existierenden Anspruch überall in der Gruppe zu agieren, herunterschrauben und stattdessen Multiplikatoren\*innen für Einzelschritte innerhalb der Gruppe ausbilden (Reiss 2011, S. 4ff.).

Die SL sollte eine Besetzung oder eine Stückwahl keinesfalls aus egoistischen Motiven treffen („Ich wollte das schon immer mal so inszenieren“), sondern stattdessen die Auswirkungen solcher Vorgänge auf die Gd beachten. Eine SL kann im pädagogischen Sinne auf das Potenzial aller einzelner TN der Gruppe schauen und es im theaterpädagogischen Prozess erkunden, anstatt einzig das optisch Perfekte in Inszenierungen miteinzubeziehen. Ist es ein Ziel, die TN ästhetisch zu bilden, stellt die Würdigung von Einzigartigkeiten einen Anfang dessen dar (vgl. Debour 2011, S. 8). Langfristig ist es nachhaltig gedacht, die Gruppe zur Selbstständigkeit hinzuleiten. Vor allem bei großen Gruppen ist es für die SL sinnig, die Gruppe in die selbstständige Arbeit zu führen, damit ein „produktives Chaos“ entstehen kann (Reiss 2011, S. 6).

#### **4.2 Umgang mit der Gruppe während den Phasen nach Tuckman**

Beispielhaft für den Einbezug gruppenspezifischer Prozesse in die Planung theaterpädagogischer Prozesse mit dem Ziel ästhetischer Ergebnisse sind die Gedanken von Sandra Anklam, Verena Meyer und Thomas Reyer. In ihrem Buch „Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik“ gehen sie während der Planung von einzelnen Abschnitten des szenischen Vorgehens immer wieder auf die fünf Phasen (in Kapitel 2.1 erläutert) von Tuckman ein (vgl. Anklam 2019, S. 19). Diese will ich auf den Handlungs- und Wissensbedarf von SL prüfen. Die folgenden didaktischen Überlegungen, Hypothesen, sowie unterstützende methodisch – didaktische Prinzipien für jede einzelne Phase wurden sowohl für mit Theater arbeitenden Lehrer\*innen, als auch für Theaterpädagogen\*innen verfasst. Auf diese, aus einer systemischen Haltung gedachten Ausführungen will ich nun exemplarisch Bezug nehmen, geben sie schließlich praxisnahe Tipps für alle SL.

##### Forming-Phase

In dieser Phase ist sich die Gruppe noch unsicher und benötigt von der SL Sicherheit, einen Spielraum innerhalb einer angstfreien Atmosphäre und die Botschaft des „Schöner Scheiterns“. Alle TN wollen hier gesehen, gemocht und verstanden werden, haben ein eigenes Tempo und wollen sich wohl fühlen und kooperieren. Wir SL sollten deshalb

Momente des gemeinsamen Lachens und generell gemeinsame Erlebnisse schaffen. Alle miteinbeziehend bietet sich die Kreis - Form für das Zusammenkommen an. Wir können durch einen einfachen Start einen vertrauten Rahmen für alle schaffen, in dem wir zu diesem Zeitpunkt die Gruppe nur wohldosiert überfordern (vgl. Anklam 2018, S. 32 f.).

### Storming-Phase

Während sich in der Gruppe die Dynamiken ihren Weg bahnen, dürfen wir SL uns darauf und auf den Prozess in der Gruppe einlassen und diesen analysieren, Es ist eine passende Zeit, einzelne TN noch besser kennenzulernen. Wenn Störungen auftreten sind wir gut beraten diesen genug Raum zu geben, ob kreativ inszeniert, oder in der gemeinsamen Reflektion.

Die TN wollen in ihrer Individualität, in ihren Ansichten, Erwartungen und Grenzen bezüglich der Gruppe und des Theaters ernst- und angenommen werden und sich einbringen können. Als SL sollten wir uns orientieren an den Ressourcen der TN und ihnen Struktur und Transparenz bieten. Wiederholungen und identitätsstiftende Rituale können der Gruppe helfen. Wettkampfspiele und Übungen, die ein „sich innerhalb der Gruppe messen“ ermöglichen, können beim spielerischen Austragen von Macht- und Statuskämpfen unterstützen. Unser Blick auf Störungen sollte offen und unsere Haltung dazu mutig sein. Denn Störungen können auch Wärme in der Gruppe hervorbringen (vgl. ebd., S. 75f.).

### Norming-Phase

Für die künstlerisch freie Arbeit ist nun ein vertrauensvoller Raum entstanden, die Gruppe ist zu einem „Wir“ geworden und kann auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. In der Anleitung sollten wir uns unserer inneren Haltung bewusst sein und klar kommunizieren, damit ein angstfreier Möglichkeitsraum geschaffen ist. In diesen dürfen für den künstlerischen Prozess alle TN Material einbringen. Im Miteinander als Ensemble und auch künstlerisch gesehen entwickelt sich eine gemeinsame Sprache. Hierzu empfiehlt es sich als SL, den TN theater – ästhetisches Wissen zugänglich zu machen und darüber in den Austausch zu gehen, um gemeinsam künstlerisch produktiv arbeiten zu können. Nun ist es außerdem an der Zeit, das Ensemble und die Produktion zu betiteln und einen verbindlichen Konsens über die zukünftige gemeinsame Arbeitszeit herzustellen (vgl. ebd., S. 100).

### Performing-Phase

Innerhalb unserer SL Rolle dürfen wir uns nun der Regie widmen und als Korrektiv wirken, während wir der Gruppe zunehmend Verantwortung zugestehen. Unseren Fokus widmen wir dem Produkt. Die prozesshafte Phase des wilden Ausprobierens ist nun beendet und

das Prinzip „Kill your darlings“ sollte umgesetzt werden. Die Gruppe ist gemeinsam sehr stark in ihrer Selbstverantwortung, ihrer Frustrationstoleranz und ihrer Kooperationsfähigkeit. Dies sollten wir nutzen und die Gruppe herausfordern, indem wir sie z.B. in die Übungsauswahl mehr einbeziehen und ihnen mehr Zeit für eigene Vorbereitungen einräumen. Es ist von Vorteil die Gruppenrituale vermehrt durchzuführen. Von der Gruppe können wir nun transparent Absprachen und die Verbindlichkeiten von Terminen einfordern. Unser Lob gilt der Gruppenleistung und jedem\*r einzelnen TN, die wir aufrichtig als wertvoll für das Ergebnis/ Produkt deklarieren. Währenddessen sollten wir eine Legitimation in der Gruppe für Unterschiede, z.B. im Umgang mit Stress schaffen (vgl. ebd., S. 140).

#### Adjourning-Phase

Nun wird aus dem „Wir“ wieder ein „Ich“ und das erzeugt starke Emotionen. Als SL sollten wir uns bewusst machen, dass als Zeichen von Abschied und damit verbundenem möglicherweise auftretendem Widerstand bei den TN oder uns selbst, die unterschiedlichsten Emotionen hochkochen können. Ein „After show Blues“ kann auftreten, ebenso der Wunsch von einigen, dass es „weitergeht“. Auf all dies sollten wir gefasst sein und um es aufzufangen „Gefäße“ dafür bereitstellen, wie z. B. passende Methoden anwenden, Rituale einführen, oder uns Zeit für Fragen nehmen. Eine weitere Aufgabe von uns SL ist die Organisation von Premieren- und Dernierenfeiern, um das gemeinsam Geschaffte zu würdigen. Wichtig ist, transparent mit diesem Übergang umzugehen und die Arten von Abschied, Abgrenzen, Loslassen als SL zuzulassen und zu begleiten. Ein Nachtreffen zum Austauschen und zum Reflektieren bietet sich an und gibt uns auch Raum, um auf weitere zukünftige Projekte hinzuweisen (vgl. ebd., S. 148).

### **4.3 Worauf gruppenspezifisch bei einer Stückentwicklung zu achten ist**

Im Folgenden werde ich erläutern, was gd bei einer Stückentwicklung und generell im Prozess tpA gd zu beachten ist.

Zu Beginn eines Theaterprojektes sollte die SL Beziehungsarbeit innerhalb der Gruppe leisten, damit eine Identifikation der TN mit der Gruppe stattfindet. Diese sollte sowohl von den TN zu ihren angehörenden Teilgruppen als auch zu der Gesamtgruppe passieren. Voraussetzungen für ein gut funktionierendes Projekt sind die gegenseitige Anerkennung der TN und dass Andersartigkeiten und daraus entstehende Konflikte der Gruppe von der Gruppe selbst moderiert werden. Weiterhin kommt es darauf an, dass die TN losgelöst von persönlicher Wellenlänge zu anderen TN (Körperlichkeit, Sprache, Stil, Temperament) Spaß beim gemeinsamen Spielen haben.

Ist in der Gruppe Respekt und Offenheit vorhanden, eröffnet dies der ganzen Gruppe den inneren Freiraum sich auf der Bühne grenzenlos in Rollen zu bewegen und sich seiner Schwächen nicht zu schämen, wodurch das Selbstvertrauen bestärkt wird (Debour 2011, S. 10). Nichtsdestotrotz genießen die TN neben individuellen Bühnenmomenten auch das Gemeinsame, den Spaß und die „Deckung“ der Gruppe (vgl. Reiss 2011, S. 4).

Am Anfang wird sich also dem Gruppenfindungsprozess gewidmet, bevor es sich dann um den Inhalt des Stückes drehen kann. Innerhalb dieser Anfangsphase lohnt sich der verstärkte Einsatz von Bewegungs- und Vertrauensspielen inklusive deren Reflexion. Debour beschreibt praktische Übungen, die zur Gruppenbildung taugen. Er nennt theatrale Kennenlern- und Wahrnehmungsübungen, Nähe und Vertrauen fokussierende Übungen und solche, die Gruppenrhythmus und Achtsamkeit füreinander anstreben (vgl. Debour 2011, S. 11 f.). Hier werden wohl viele SL selbst Lieblingsübungen mit der Zeit entwickeln/entwickelt haben, die sich für diesen Zweck eignen. Während dieser Bewegungs- und Vertrauensspiele werden Körper und Geist aktiviert, sowie der Körperkontakt verstärkt. Aus dem gemeinsamen Spiel in Aufwärmspielen können sich schon Themen ergeben. Wenn die SL hier das Potenzial einzelner TN betrachtet, kann dies in kleinen Inszenierungsideen aufgegriffen, aufgeführt, besprochen und reflektiert werden. Auch mit Schwächen der TN kann v. A. durch den Zugang durch körperbetonte Vertrauensübungen produktiv ästhetisch gearbeitet werden.

Während in der Gruppe jede\*r TN mit jeder\*m TN in Interaktion, ins Gespräch und in die Improvisation kommt und Themeninteressen verhandelt werden, „arbeitet sie (die Gruppe) gleichzeitig an der Bildung von Vertrauen und an der Gd, an ihren künftig wirksamen inneren Beziehungen und Strukturen“(Reiss 2011. S. 6).

Dies wird durch die Aussage Eberhardts bestätigt, dass ein interaktives Warm-up die gruppenspezifischen Kompetenzen fördert und Vorbehalte innerhalb der Gruppe mindert (vgl. Eberhardt 2005, S. 35).

Damit dies geschehen kann lohnt sich der Einsatz von körperbetonten Warm-ups und permanentes Wechseln der TN in Übungen, nach dem Zufallsprinzip und auf Impulse der SL hin. Schon zu Anfang sollten Regeln, u. A. auch zum Umgang mit Feedback vermittelt werden (in der Forming-Phase), sodass Feedback zuerst in Kleingruppen und anschließend in der Gesamtgruppe funktionieren kann. Zur Themenfindung, bei der letztendlich ein Konsens entstehen soll, bietet sich ein „konzentrisches Verfahren“ an. Bei diesem werden von der Partnerarbeit bis hin zur Gesamtgruppe Stück für Stück Themen gefunden, aussortiert und fokussiert. Schlussendlich werden diese Themen in Form von beispielsweise Improvisation, Bewegungsetüden, oder Standbildern für die weitere Bearbeitung theatral festgehalten.

Während der Arbeit mit Standbildern bauen die TN ihre Scheu ab, in den Körperkontakt zu gehen und erleben sich selbst als Gestalter von ästhetischem Ausdruck einzelner TN oder der Gruppe (vgl. Debour 2011, S. 10).

Abhängig von den Angeboten, welche die Gruppe der SL machen, fällt das Gruppenthema, der Stil und die Art der Nutzung theatraler Zeichensysteme aus (v. A. in der Norming-Phase). Wie in dieser Arbeit schon beschrieben, ist jede Gruppe unterschiedlich, z.B. in der Länge, in der sie die Phasen durchleben und in ihren Rahmenbedingungen. Die Diversität einer Gruppe beeinflusst uns als SL immer wieder neu. Ebenso bedingt die Gruppe das Inszenierungsthema, dessen Tiefe und eine glaubhafte Besetzung. Die szenischen, dramaturgischen und gestalterischen Ideen aus der Gruppe kann man als Schätze betrachten, identifizieren sich die TN schließlich mit diesen und zeigen durch diese Vorschläge eine proaktive Haltung gegenüber der Stückentwicklung. Im Arbeitsprozess werden Impulse aus der Gruppe entstehen, ebenso wird die Gruppe Entscheidungen treffen. Maßgeblich von der Motivation, Ablehnung, Ideengebung oder Verweigerung der Gruppe z. B. gegenüber den Inszenierungsideen der SL wird die Inszenierungsprozess beeinflusst (vgl. Reiss 2011, S. 4f.).

Wenn von vorneherein für die TN klar ist, dass das entstehende Stück von ihrem Einfluss und ihrer Mitarbeit lebt, fördert es in ihnen das Gefühl der Unersetzbarkeit und des für das Stück gebraucht Werdens. Wenn Szenen ohne sie nicht gespielt werden können, wissen sie: ich bin wichtig für die Gruppe und werde für das Stück gebraucht. Dies kann ein sehr sinnstiftendes Gefühl hervorbringen. Daraus wird ein höheres Verantwortungsgefühl für die Gruppe entstehen (vgl. Debour 2011, S. 11). Daher ist eine, die Gruppe in die Selbstständigkeit und Verantwortung führende SL Haltung hilfreich und angebracht. Bei großen Gruppen ist es für die SL sinnig, körperbetonte, Spaß machende Übungen anzuleiten und der Gruppe klare und niedrigschwellige Aufgaben zu geben. Auf diese Weise ist es der SL möglich, die Gruppe in die selbstständige Arbeit führen und ein „produktives Chaos“ kann entstehen.

Während der Figurenarbeit, lohnt es sich für die SL einmal intensiv mit einzelnen TN an ihrer Figur zu arbeiten, anstatt überall gleichzeitig und nirgends richtig zu sein. So können diese TN in anderen Kleingruppen ihr Wissen um den Arbeitsvorgang multiplizieren. Szenenproben kann die SL zeitversetzt ablaufen lassen, um dann nach der Vorführung von Teilergebnissen gezielt Feedback von der Gruppe einzuholen. Nun kann die SL mehr in die Managementfunktion gehen, und sich von den Kleingruppe Schlüsselszenen vorspielen lassen, anhand derer an Stil und Gestaltung gearbeitet wird. So können die TN mit dieser Beispielszene modellhaft selbstständig an weiteren Szenen arbeiten, bis auch dazu Feedback eingeholt wird.



Bei der gemeinsamen Improvisation und am Umgang mit szenischen Entwürfen, Inszenierungsideen und Probenentwürfen wird dann von außen sichtbar, ob die Gruppe letztendlich als Einheit agiert (vgl. Reiss 2011, S. 4ff.). Ist dem nicht so, kann der Fokus erneut auf die Beziehungsarbeit des Ensembles gelegt werden. Ich persönlich empfehle bei einem weit entwickelten Gruppenprozess Vertrauensübungen und solche, die auf Synchronizität und einen gemeinsamen Rhythmus abzielen.

Es empfiehlt sich, den Zeitplan für Proben, Probenwochenenden und Aufführungstermine früh zu erstellen und mit der Gruppe zu teilen. Ein Bezug zur Außenwelt, also zu Menschen, die die Produktion in mannigfaltiger Weise mittragen und unterstützen können ergibt sich aus den Kontakten der Gruppe heraus (vgl. Reiss 2011, S. 4f.). Die Produkt- oder Ergebnisorientiertheit in der Arbeit, das „Ziel“, stellt ebenso einen Bestandteil für einen funktionierenden und Verlauf dar, insbesondere in der Performing-Phase. Der Weg zum Ziel, die Arbeit an der Gd und Gruppenbildung eingeschlossen ersetzt die Aufführung, schließlich nicht. Zuletzt setzt es auch ein klares Zeichen für den Wert der Gruppe, wenn diese als gesamtes Ensemble den Aufführungsapplaus geschlossen annimmt (vgl. Debour 2011, S. 10).

Auf den besonderen Wert des Ensembles wird immer wieder hingewiesen, auch in Bezug auf die Ergebnisse auf theatraler Seite. Im Gegensatz zu dem, was auch an Theatern den theatralen Prozess erschweren kann, nämlich „Solistenverhalten und Konkurrenzdenken“, kann ein gut eingespieltes Ensemble genau diese „Falle der Vereinzelung“ aufheben. Denn die Chance eines Ensembles besteht darin, dass eine „kreative Verschworenheit“, entsteht, durch die Themen und die Spieler in Selbstreflexion genauer unter die Lupe genommen werden. Dies ist eine gute Voraussetzung für die Entstehung faszinierender Ergebnisse (Kurzenberger 2009, S. 12).

Andersherum können auch genau durch diesen Prozess des Aufführens wiederum gruppensdynamische Prozesse stattfinden. Je nach Zielgruppe gewichtet sich dies unterschiedlich stark.

#### **4.4 Einfluss der Gruppendynamik auf theaterpädagogische Arbeit**

Nun werde ich beschreiben, wo sich die Theaterpädagogik und die Gd gegenseitig beeinflussen und was dort an Voraussetzungen, Chancen und generellem Wissen für uns als SL zu erwähnen ist.

Gd haben immer das Potenzial, vielseitig auf ihre TN zu wirken. Da Jugendliche stark auf ihre Cliques fokussiert sind (vgl. Kapitel 3.2) empfinden sie das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Nähe zu diesen.

Im besten Fall können im Gruppenprozess auch Freundschaften entstehen. Außerdem können sich Gruppenmitglieder, vom gegenseitigen Vertrauen angefeuert, trauen, etwas von ihrer Persönlichkeit zu zeigen und sich darzustellen (vgl. Knitsch 2006, S. 84). Dies wiederum dient der Identitätsbildung. Denn um innerhalb der Rollendiffusion Klarheit zu erlangen müssen Jugendliche erst einmal unterschiedliche Rollen ausprobieren. Dies können sie u. A. im Kontakt mit Freunden tun (vgl. Hölzle 2011, S. 36). Im Theaterspiel zählt dies genauso durch die Übernahme fiktiver Rollen. Diese Voraussetzung wäre innerhalb einer positiv verlaufenden Gd gegeben. Allerdings kann man die Wirkung von Übungen auf die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe nicht vorhersagen. Jede Person nimmt Situationen subjektiv wahr und erlebt diese individuell. (vgl. Knitsch 2002, S. 20).

In Bezug auf die beschriebenen Phasen der Dependenz und Interdependenz (vgl. Kapitel 2.1) ergibt sich für die TN auch innerhalb des Theaterspiels eine größere Rollenflexibilität, wenn die Phasen weitgehend durchlaufen sind. Wenn also die Dependenz- und Interdependenz-Phase durchlaufen wurden und die Probleme und Kämpfe um Macht und Liebe gelöst sind. Ein gutes Zusammenspiel wird möglich, in dem die TN sich gegenseitig annehmen und realistisch einschätzen, sowie wenn Machtfragen innerhalb der Gruppe nicht mehr zu klären sind. Zu diesem Zeitpunkt gewinnen die TN dann auch eine große Flexibilität innerhalb ihrer Gruppe, aber auch in sich und im Spiel. Dies wird sich in der Aufführung, der Organisation und dem generellen Miteinander bemerkbar machen. Dies kann uns als SL Hoffnung geben in den Momenten, beispielsweise in der Storming-Phase, wenn die TN noch nicht so erfolgreich miteinander in Kontakt sind.

Vielleicht müssen wir als SL gar nicht festlegen, in welcher Personalisationsphase unsere TN zu welchem Grad effektiv arbeiten. Ich vermute, dass dies in Institutionen mit einer fixierten Rangstruktur notwendig ist, nicht aber in der flexiblen Struktur der tpA.

Letztendlich ist ein Wissen um diese Personalisationsphasen allemal hilfreich, um Klarheit zu schaffen. Als SL werden wir Wirbel, Stürme und Veränderungen oder Erstarrungen innerhalb unserer Gruppen erleben. Bevor wir uns überlegen, was der Gruppe an Interventionen hilft und ob es einer solchen überhaupt benötigt, können wir mit diesem Wissen aber unsere Einschätzung schärfen. Warum verhält sich die Gruppe gerade auf ihre Art und Weise, wessen Widerspruch vermeidet und wen fürchtet sie?

Wissenswert für uns als SL, wenn wir die Dynamiken und Spannungen, z.B. bei Entscheidungs- und Reflexionsmomenten in der Gruppe erleben, sind die Rollen in der Gruppe. Wir schaffen den Rahmen für die Arbeit mit unserer Haltung. Wenn wir einzelne TN in Rollen erleben, sollten wir ihre Haltungen und Äußerungen und der Gruppe gegenüber zum einen nicht persönlich nehmen. Falls wir von Einzelnen jedoch getriggert werden sollten, ist es von professioneller Bedeutung für uns, an unserer emotionalen

Handlungsregulation zu arbeiten. Zum anderen dürfen wir uns bewusst machen: Kämpfen wir gegen TN und ihre Rolle an, ist es wahrscheinlich, dass andere TN in ihrer individuellen Art und Weise die frei gewordene Rolle einnehmen. Erkennen wir als SL die Bedeutungen und Funktionen der Rollen, fällt es uns leichter, TN anzunehmen und typisches Verhalten in Rollen als weniger störend wahrzunehmen. Zudem können wir den TN bedürfnisgerechter entgegenzutreten und sie darin fördern, wo sie Unterstützung benötigen. Nehmen wir das Gegebene an und verstehen wir es, werden wir handlungsfähiger und agieren in unserer Leitungsfunktion statt nur zu reagieren.

#### **4.5 Wirkungsvolle Theaterformen und Methoden für den gruppenspezifischen Verlauf in der theaterpädagogischen Arbeit**

Im Folgenden werde ich noch auf einige spezifische Theaterformen und Methoden eingehen, die für den gd Verlauf tpA in der Literatur als relevant betrachtet werden. Doris Eberhardt beschreibt 2005 konkrete Elemente und Methoden tpA, deren Einfluss sich auf gruppenspezifischer Ebene vielschichtig zeigt. Dabei geht sie vor allem auf das Aufwärmen und das Improvisationstheater ein. Zusätzlich beschreibe ich später noch das biografische Theater, sowie den Wert von Kooperationsübungen für die Gd.

Zum interaktiven Warm-up: Neben den gruppenspezifischen Kompetenzen soll es die Bereitschaft zur Kooperation stärken. Die Übungen wollen Leistungs- und Berührungssängste vermindern. Vorbehalte untereinander innerhalb von festen Gruppenkonstellationen sollen durch die „spielerische Begegnung“ (Eberhardt 2005, S. 35) abgebaut werden.

Das Improvisationstheater als Theaterform verfolgt in diesem Kontext die Absicht der Prozessförderung, statt den Spielinhalt zu fokussieren. Es kann genutzt werden, um die Bedingungen für gelingende Gruppenarbeit durch die Erfahrung dessen zu verdeutlichen. Zum einen kann das Thema Gd in der Improvisation aufgegriffen und somit die Aspekte von Teamarbeit in Szene gesetzt werden. Es kann eine Klarheit für das eigene Erleben und die eigene Haltung zu Teamarbeit entstehen. Zum anderen löst das Spielen an sich etwas aus, nämlich das Realisieren, wie wichtig eine Offenheit für fremde Vorschläge und das eigene Partizipieren ist, um überhaupt improvisieren zu können. Aspekte des Improvisationstheaters sind mit denen der Teamarbeit vergleichbar, der Transfer ist gegeben. Wenn sich die Spieler\*innen bemühen, Lösungen für die Situationen jedes\*r einzelnen zu finden, wird praktische Zusammenarbeit gelebt, und möglicherweise wahrgenommen. Erlebt sich die Gruppe als Einheit, starten gd Prozesse, befassen sich TN mit ihrer Rolle in der Gruppe (vgl. Kapitel 2.2) und eine Atmosphäre, gefüllt von

Konstruktivität und Wertschätzung entsteht. Diese Atmosphäre begünstigt das Lernen an sich, sowie das Einlassen auf folgende theatrale Prozesse auch für Neulinge im Theaterspiel. Bestenfalls können zu diesem Prozess auch konstruktive Rückmeldungen gegeben werden, sodass das Wissen hierüber inkorporiert und mitgenommen wird. (vgl. ebd., S. 45 f.). Neben dem Warm-up steht das Improvisationstheater bereit, Theaterprozesse, auch im Sinne der gelingenden Gd voranzutreiben.

Gd haben innerhalb des Theaters, z.B. im biografischen Theater auch eigene Nachwirkungen. Bringen TN ihre Biografientwürfe in den Prozess ein, werden diese zum einen von der SL und deren Impulsen geformt, aber auch von den interaktions- und gruppenspezifischen Prozessen beeinflusst. Auf dieser Basis kann eine Theaterprobe auch zum Biografiegenerator an sich werden (vgl. Köhler 2010, S. 129). Das bedeutet, dass sich durch die Beeinflussung und Impulse der Gruppe die eigene Sichtweise auf biografisch eingebrachtes Material verändert. Somit kann durch die tpA ein Teil der eigenen Biografie neu „generiert“ werden.

Durch das Mitwirken von Gd kann das Theater also Einfluss auf die Biografie und auf das Leben der TN haben. Bestenfalls ist somit auch ein anderer, wertschätzender Blick auf die eigene Biografie möglich. In Bezug auf die Systemik lässt sich sagen, dass unser Leben von der eigenen Bewertung dessen abhängt. Für Jugendliche in ihrer Phase der Identitätsfindung sehe ich hier eine große Chance. Im Hinblick auf die SL Haltung wird mir hier wieder bewusst: Mit theaterpädagogischem Handeln kommt auch eine gewisse-, ich betrachte sie als wertvolle-, Verantwortung einher.

Aus eigener Erfahrung empfehle ich schlussendlich noch theaterpädagogische Kooperationsübungen. Hier können wir uns als SL herausfordern, uns bekannte Kooperationsübungen auf eine theaterpädagogische Weise umzuwandeln. Denn diese Übungen machen Spaß und beschleunigen den gruppenspezifischen Prozess offensichtlich. In Kombination mit theaterpädagogischen Elementen lassen sich hier Spielfreude, Kooperationsbereitschaft, Rücksicht und Wahrnehmung schulen.

Ich halte fest: Theater wird durch die Gd beeinflusst und der Prozess davon mitgesteuert (vgl. Köhler 2010, S. 129). Gd werden andererseits auch vom Theater, beziehungsweise von theatralen Elementen selbst geformt (s. Eberhardt). Theater kann nach Zweck-Mittel Relation eingesetzt werden, als autonomes, selbstwirksamkeitsbildendes und didaktisches Mittel. Soll durch Theater gelernt werden, hängt der Erfolg stark von Gd und Gruppenklima ab (vgl. Bergmann 1996, S. 85). Die Gd ist also bei tpA im Lernort Schule relevant.

## **5. Auf Gruppendynamik fokussierte theaterpädagogische Arbeit im Setting Schule**

Worauf sollten wir als SL achten und welche Theaterformen und Methoden bieten sich besonders für die gd Prozesse in Schulen an? Welchen Nutzen hat es für Schüler\*innen im Hinblick auf gd Prozesse und ihre Bedürfnisse theaterpädagogisch zu arbeiten? Diesen Fragen werde ich mich in diesem Kapitel widmen.

Es ist innerhalb dieser Arbeit die Rede von TN. In diesem Kapitel sind damit gleichzeitig explizit Schüler\*innen gemeint, mit denen theaterpädagogisch gearbeitet wird. Bei der SL ist hier nun dementsprechend von den jeweiligen Lehrpersonen/Theaterpädagogen an der Schule die Rede. Passenderweise werde ich mich in diesem Kapitel hauptsächlich auf Texte aus der Fachzeitschrift Schultheater (2011/4) beziehen, in der tpA grundsätzlich im Schulkontext und in dieser Heftausgabe auf das Thema Gruppe hin verhandelt wird.

### **5.1 Worauf es bei theaterpädagogischer Arbeit in Bezug auf die Gruppendynamik im Setting Schule ankommt**

Der Startpunkt und das Ziel tpA in Schule werden wie folgt beschrieben: „Am Anfang jeder Theaterarbeit – und eine solche findet im Grundkurs Theater, ob im Wahlpflichtunterricht oder im Pflichtunterricht der gymnasialen Oberstufe, laut Lehrplan statt (...)“ (Reiss 2011, S. 5) muss ein spielfähiges Ensemble geschaffen und deren Thema gefunden werden. Die Theatergruppe wird geformt durch Spiel, Gestaltung, Kommunikation und Reflektion. Harmonie sollte dabei keinen Eigenzweck haben, sondern geschaffen werden, um die Gruppe in einen arbeitsfähigen Zustand zu versetzen und sie in Bezug auf Theater leistungsfähig zu machen. Dieses Ziel sollte hinter allen Übungen stehen.

Schülertheater ist dann erfolgreich, wenn die Kooperation gelingt und die Identifikation mit der Gruppe, der SL, dem Arbeitsprozess und dem Produkt gegeben ist. Kooperation ist hierbei gleichermaßen Voraussetzung und Ergebnis des Projektes und entwickelt sich an dem Produkt und aus der Gruppe heraus. Dementsprechend sind Erfolg und Qualität der Aufführung nicht von Einzelperformances abhängig, sondern davon, ob alle TN leistungsunabhängig motiviert und involviert werden können (vgl. Reiss 2011, S. 4).

Die Grundlagen für Darstellende Kunst, welche als Präsenz, Offenheit, Improvisationsfähigkeit, Flexibilität, Wahrnehmung und Reaktion beschrieben werden, müssen und werden mit und in der Gruppe aufgebaut (Reiss 2011, S. 4). Diese Aussage deckt sich mit der von Debour, der sagt, dass es für eine lebendige, kraftvolle Bühnenwirkung der Gruppe schlussendlich auch auf die „körperliche und personale Präsenz sowie spielerische Freiheit“ des\*r Einzelnen ankommt (Debour 2011, S. 10).

Theaterformen und Methoden, deren Einsatz sich v. A. aufgrund des gruppenspezifischen Einflusses im Schulkontext anbieten, sind das biografische Theater, das Forumtheater, interaktive Warm-ups und Improvisationstheater, welche größtenteils bereits im letzten Kapitel thematisiert wurden.

Das biografische Theater, unterstützt stark den Prozess der Identitätsfindung, TN lernen sich besser kennen, bauen Vorurteile ab und können sich gegenseitig mehr annehmen. Dies wiederum wirkt sich wohltuend auf das Klassen- und das allgemeine Lernklima aus. In Bezug auf die in Kapitel 3.2 beschriebene Verhandlung biografischer Themen als Faktor für erfolgreichen Emotionsumgang bietet sich das biografische Theater an. Gerade in Klassen, in denen Schüler\*innen Schwierigkeiten damit haben, kann Theater somit zu einem Ausgleichsventil werden. Besonders solche Jugendliche, die Hass oder Wut ausagieren wollen benötigen einen erfolgreichen Umgang mit Misserfolgen. Als Lösung dafür wurde die Bedingung genannt, dass Jugendliche Aktivitäten „entwickeln, in denen sie (1) biografische Probleme bearbeiten können, (2) persönlich Kompetenzen austesten und (3) einen Zugang zu Szenen und Institutionen finden, in denen soziale Anerkennung verteilt wird“ genannt (Eckert 2012, S. 170). Hier lässt sich im Setting Schule perfekt anknüpfen, weil genau dies, bei ausreichend angestellten Theaterpädagogen\*innen, oder Theaterlehrer\*innen geleistet werden kann. Die Schule könnte solch ein Ort, eine Institution mit diesem Angebot an relevanten Aktivitäten werden.

Die in Kapitel 4.5 beschriebene Funktion biografischen Theaters als Biografiegenerator (vgl. Köhler 2010, S. 129), durch den die eigenen Biografieentwürfe eventuell neu bewertet werden können, scheint v. A. für delinquente Jugendliche und Schulabbrecher von Bedeutung zu sein. Gerade die TN, die sich im Unterricht als „Versager\*in“ fühlen und erleben, könnten sich bestenfalls durch das biografische Theater anders positionieren.

Jugendliche benötigen Konfliktlösungsstrategien, um mit Spannungen und Stressoren umzugehen und diese bestenfalls zu bewältigen (vgl. Kapitel 3.1). In tpA kann auch dies geschehen, z. B. im Forumtheater nach Augusto Boal. Im Forumtheater werden konfliktreich erlebte Situationen eingebracht und nachgespielt. Die TN haben als Zuschauer der Szene die Möglichkeit, in die Rolle des Problemstellers zu schlüpfen, alternative Handlungsalternativen auszuspielen und im Improvisationsspiel auf ihre Wirksamkeit zu testen (vgl. Boal 1979). Im Schulkontext wird diese Theaterform zwar selten eingesetzt, würde eine aktive und selbstwirksame Haltung der TN jedoch fördern.

Das in Kapitel 4.5 beschriebene interaktive Warm-up lohnt sich auch im Klassenverband. Da sich Meinungen gegenüber Mitschüler\*innen in Schulklassen oft über Jahre verfestigen und teilweise auch Mobbing stattfindet ist der Einsatz von interaktiven Warm-ups in

ausgiebiger Form zu empfehlen, da sie bestehende Cliques durchmischen, Vertrauen im Klassenverband fördern und die Kooperationsbereitschaft der Gesamtgruppe stärken.

In Kapitel 3.1 wurde der Wunsch Jugendlicher nach neuen Verhaltensmustern beschrieben, welcher sich auch durch ausgeweitete Lebensräume und somit höhere Ansprüche an die individuelle Flexibilität erklären lässt. Mit dem Improvisationstheater lässt sich auch hier wieder ein Bogen zur Theaterpädagogik spannen, wird im Improvisationstheater doch stark die Spontaneität, Offenheit und Flexibilität gefördert. Ich wage hier die Behauptung, dass es Menschen, die erfahren im Improvisieren sind leichter fällt, sich neue Verhaltensmuster anzueignen und sich an Menschen und Gruppen anzupassen. Die TN werden somit im Umgang mit anderen Menschen unterstützt. Je eher Jugendliche diese Kompetenzen erwerben, desto besser. Und wo wären alltagsrelevante Lerninhalte besser aufgehoben als im Kontext Schule?

Für die tpA in Schulen wird von vielen Theaterpädagogen\*innen empfohlen, die Gruppe in dem Mittelpunkt zu stellen und keine „Hauptrollen“ zu vergeben, sodass kein typisches Casting genutzt werden muss. Hierzu ist es von Nöten, ein Umdenken der TN anzustoßen: weg vom Gedanken des naturalistischen Verkleidungs- und Rollenspiels einzelner Spieler\*innen hin zur Gruppenchoreographie. Dabei kommen abstraktere Spielformen und Rollensplitting z. B. Mehrfachbesetzung einer Figur, Neutralisierung der rollenspezifischen äußeren Erscheinung durch Gruppenkostümierung, abstrakte Figuren- und Requisitengestaltung in flexibler Verwendung, reduzierte Accessoires, die die Figuren charakterisieren, Textbrüche oder -schnitte usw. zur Geltung. Mit diesen Mitteln werden im Erarbeitungsprozess dann während kleiner Inszenierungsansätze bei der Rollenbesetzung alters- und geschlechtsspezifische Probleme gelöst, indem sie den TN angepasst werden. Innerhalb des Prozesses der Figurenerarbeitung sollte der Einsatz individueller Eigenarten weiterhin reflektiert werden. Zählt das Kollektiv, verändert dies auch die Ästhetik des Stückes. Dies beeinflusst offensichtlich das Ergebnis auf der Bühne und stärkt die Gruppenbildung (vgl. Debour 2011, S. 10 f.). Nicht nur Debour lehnt klassische Casting-Prozesse v. A. im Schultheater ab (vgl. Debour 2011, S. 8f.), auch Köstler-Kilian äußert sich sehr kritisch dazu (vgl. Köstler – Kilian 2011, S. 7 und 13). Stattdessen verweisen beide auf postdramatische Theaterverfahren verwiesen (z. B. Rollensplitting, chorisches Theater, alle stehen gleichzeitig auf der Bühne). Als Alternative zum Casting wird auch eine geheime demokratische Wahl durch die TN angeboten. Als hilfreich und notwendig für dieses Verfahren empfiehlt sich eine intensive Vorbereitungsphase, in der sich TN in unterschiedlichsten Rollen ausprobieren und präsentieren können. Zudem können sie hier Spielangebote und ihr Interesse an verschiedenen Rollen erproben. Dies kann die Grundlagenarbeit für Szenen darstellen.

Dem Aspekt der Gruppenbildung kommt im Schulkontext v. A. dann eine große Rolle zu, wenn TN zum Teil erstmal überredet werden müssen, am Theaterspiel teilzunehmen. Situationsabhängig kann dies von vorneherein in Klassen passieren, wenn der Theaterkurs ein „kleineres Übel“ im Vergleich zu anderen Wahlmöglichkeiten an Schulfächern war. Es kommt aber auch vor, dass TN zwar motiviert sind, aber dennoch eine Scheu vor dem Spiel haben, weil sie sich z. B. schämen, Angst vor dem Unkontrollierten haben und sich je nach Gruppensituation nicht blamieren wollen.

## **5.2 Der Mehrwert theaterpädagogischer Arbeit für die Institution Schule und für die Gruppendynamik in Klassen**

### Welchen Mehrwert hat die tpA für die Institution Schule selbst?

Wie auch bei Eberhardt gesehen, kann mit tpA und daraus resultierend eingespielter Gd ein exzellentes Lernklima geschaffen werden, sowie Elemente der Theaterpädagogik als Lernmittel genutzt werden.

Eine konstruktive, wertschätzende Atmosphäre, wie sie beispielsweise durch Improvisationstheater entstehen kann (vgl. Kapitel 4.5 und 5.1; Eberhardt 2005, S. 45 f.) begünstigt die Lernatmosphäre, was wertvoll für den Schulkontext ist.

Wenn die TN mit klassischen Werken von Shakespeare, Goethe, Schiller u.v.a. durch theaterpädagogische Arbeit im Kontakt kommen, wie es in der Praxis auch oft der Fall ist, verändert dieser Zugang ihre spätere Offenheit für ebenjene Behandlung im (Fremd-)Sprachenunterricht. Hier ergänzen sich die Schulfächer, abhängig vom Lehrplan, bestenfalls automatisch.

Die Probenwochenenden sind aus 2 Gründen für die Gruppenbildung relevant. Zum einen kann dann die Gruppe für sich und ununterbrochen arbeiten, wodurch auch Prozesse in der Gruppe beschleunigt und vorangebracht werden. Zum anderen verliert die Schule ihren institutionellen Charakter und wird zum Freizeitort. Langfristig gesehen zeigt mir dies wieder, warum tpA auch für das Setting Schule einen Mehrwert sowohl für Schüler\*innen, als auch für die Einrichtung selbst jenseits von kultureller und ästhetischer Bildung hat (vgl. Debour 2011, S. 10).

### Welchen Nutzen hat die tpA mit Fokus auf die Gd für die TN und Klassengemeinschaft?

Für vielfältige Alltagssituationen heutzutage, ob in Projekten, in Schule, oder später in der Arbeitswelt benötigen Jugendliche kommunikative und soziale Kompetenzen, um in Gruppen, wie z. B. in Schulklassen miteinander erfolgreich interagieren zu können. Dazu gehören „Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kompromiss-, Konflikt- und Kritikfähigkeit“ (Hauschildt 2014, S. 222).



Theaterpädagogische Übungen, die zuallererst auf Trainingseffekte für Bühnenpräsenz und eine Glaubwürdigkeit im Rollenspiel abzielen, haben zugleich auch immer persönlichkeitsentwickelnde Effekte, sowie einen hohen Erwerb an persönlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen.

Dieser Kompetenzerwerb findet sich auch in den Zielen interaktiver Warm-ups (vgl. Kapitel 4.5) wieder, zu deren erweiterten Zielen die Verstärkung des Kontaktes in einer Gruppe, ein Vertrauensaufbau und insgesamt das Intensivieren des Gruppengefühls gehören. Wenn TN unabhängig von 'passender' Wellenlänge miteinander ins Spiel kommen können (vgl. Reiss 2011, S. 4) ist das eine hohe und für zukünftige Teamkonstellationen nicht zu unterschätzende zwischenmenschliche soziale Kompetenz.

Während der Performing-Phase (vgl. Kapitel 2.1 und 4.2) werden die TN zeitlich zwar stark gefordert und erleben Momente der Aufregung, vielleicht aber auch des Drucks und häufig des Zeitmangels. Durch eine erfolgreiche Aufführung und einen bedachten Umgang mit der Gruppe als SL können die TN dadurch jedoch auch einen besseren, konstruktiven und positiv besetzten Umgang mit Stress erleben. Da es an Leistungsdruck in der heutigen Schullandschaft meist nicht mangelt wird ihnen eine solche Erfahrung möglicherweise eine andere Haltung zu Stress ermöglichen.

Auch mit der Erfahrung gelungener und Prozesse als Bildungsereignis, sowie einer gelobten Inszenierung in tpA können wir TN Erfolgserlebnisse im Schulsetting erleben und somit optimistischer ihre Bildungsziele angehen. In Bezug auf die Aussage aus der Shell Studie, dass die soziale Herkunft, sowie Erlebnisse von Misserfolg in der Schule einen signifikanten Einfluss auf den Bildungsoptimismus und -Erfolg haben, scheint das Generieren von Erfolgserlebnissen v. A. für diese Schüler\*innen von hoher Bedeutung zu sein (vgl. Kapitel 3.1). Langfristig gesehen werden Jugendliche also zu erfolgreicheren Personen durch Theater und es können sich vielseitige Lerneffekte einstellen.

Es ist kein Geheimnis in der Theaterpädagogik, dass diese Selbstfindung, Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen angeregt (vgl. Petzold 2013, S. 457). Es erscheint offensichtlich, dass all dies Jugendlichen in Bezug auf ihre Bedürfnisse und Aufgaben in der Entwicklung zugutekommt. Auf rein pädagogischer Ebene legitimiert sich tpA dadurch in Kontexten wie Schule, da die Bedürfnisse Jugendlicher ernst genommen und damit gestillt werden können.

In der tpA ergeben sich stets neue Möglichkeiten der Gruppenkonstellationen und der freien Arbeit für Schüler\*innen. Schauen wir zurück in das Kapitel 3.1 auf die Dynamik

jugendlicher Gruppen, deren Selbststeuerung von der Institution Schule unterbunden wird (vgl. Eckert 2012, S. 191 ff.), so finden wir in der Theaterarbeit an Schule dazu einen erfrischenden Ausgleich. In der tpA werden die TN als Individuen und auch als Gruppe mit ihren Ideen ernst genommen und nach ihrer Meinung gefragt (Phase eins bis drei nach Tuckman, Kapitel 4.2). Um Partizipation, sowie Selbststeuerung werden sie gebeten und darin gefördert (s. fünfte Phase nach Tuckman, Kapitel 4.2). TN sind in der tpA ein wertvoller Teil des Prozesses, aktiv statt passiv konsumierend.

Jugendliche haben durch tpA die Chance des Perspektivwechsels. Die freigesetzte Kreativität, die sich in der tpA so oft ergibt, kann zu mehr Erfolgserlebnissen und einer gestärkten Selbstwirksamkeit führen (vgl. Kapitel 3.2).

Rückblickend auf den Aspekt der Anerkennung (vgl. Kapitel 3.1) ist es als SL nicht unwichtig, die TN sich gegenseitig anerkennen zu lassen, sowie ihr -sich abgrenzen-zuzulassen. Wenn wir unsere jugendlichen TN in ihrer Autonomie stärken und ernst nehmen durch partizipative theatrale Arbeit, dann dürfen wir nicht vergessen, dass die TN selbst entscheiden, was und wen sie gut finden und was nicht. Es ist wohl ein Aspekt der Wertschätzung und gelebter Partizipation, nicht zu kontrollierend auf die Gd und die Beziehungen einzuwirken und sich auf die theaterpädagogischen Mittel zu stützen. In unserem Auftrag sehe ich an dem Punkt die Moderation und das Treffen vieler, definitiv nicht aller Entscheidungen. Theaterpädagogik als Kunst kann nicht ohne ästhetisches Erforschen, inklusive subjektiver Empfindungen auskommen. Theaterpädagogik kann gleichzeitig ebenso wenig ohne pädagogische Haltungen wie Partizipation aller und Wertschätzung, in diesem Fall der „Lust am Scheitern“ als einer „Ermöglichungspädagogik“ bestehen. In der Schule ist gelebte Mitbestimmung auch deshalb so relevant, weil den Schüler\*innen dies durch Lehr- und Zeitpläne sonst weniger ermöglicht wird, der Prozess der Identitätsfindung aber nicht vor den Schulmauern aufhört. Jugendliche haben immerhin das Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit (vgl. Kapitel 3.2). Schaffen wir es als SL einen wertfreien Raum zu schaffen, gelingt die Suche nach Anerkennung der TN im Idealfall mit einer geringeren „Ellenbogenmentalität“. Das für Schüler\*innen alltägliche, darwinistische „der Stärkere gewinnt“, bzw. „der Klügere gewinnt“ könnte an der Stelle ausgehebelt werden. Somit würde allen TN ein Raum zur Entfaltung in ihrer Kreativität und in der Gruppe gegeben werden.

## 6. Fazit

Zum Schluss dieser Arbeit möchte ich noch einmal betonen, wie relevant eine klar positionierte und reflektierte SL Haltung gegenüber der Gruppe auf deren Dynamik wirkt. Man kann sich als SL wohl noch so viel theoretisches Wissen über Gd, Modell, Rollen, die Zielgruppe, und das Arbeitssetting aneignen, die theaterpädagogische Arbeit steht und fällt mit dem SL Verhalten.

Für mich ist eine Verbindung zwischen dem Setting Schule und den gruppendynamischen Prozessen manchmal nicht klar abzugrenzen zur generellen tpA. Dennoch konnte ich im 5. Kapitel einige Aspekte herausfiltern, die explizit für dieses Setting wichtig sind und uns als SL unterstützen können. In den Zusammenhängen unserer Arbeit ist Gd immer vorhanden und eine Voraussetzung dessen, was und wie es passieren wird.

Ich für mich nehme mit, wie wichtig es ist, Theorien der Gd stets präsent zu haben, um mich selbst in der Arbeit zu entlasten und gleichzeitig der Gruppe auch die bestmögliche SL zu sein. Gerade in der Storming-Phase scheint es wichtig, wie wir mit der Gruppe umgehen und dass wir genug Wissen haben. Aus eigener Erfahrung und aus der Literatur lässt sich sagen, dass Gruppen in diese Phase zurückkehren können. Deshalb ist gerade dort eine intensive, aufmerksame Begleitung, eine Haltung und ein Vorwissen um diese Prozesse relevant, um für uns und die Gruppe produktiv damit umzugehen. Insgesamt sollten wir, die Phasen beachtend, verschiedene Theaterformen nutzen. Es bietet sich an, interaktive Warm-ups, Improvisationstheater und biografische Elemente miteinzubeziehen, um eine gute Gruppenbildung zu gestalten. Während wir die Gd als Chance sehen, können wir uns gleichzeitig der „Gefahr“, wie in Kapitel 4.1 beschrieben bewusst sein, die deren Eigendynamik mit sich bringen kann. Wenn wir um die ausgelebten Rollen in den Gruppen und deren Zweck für die Gruppe wissen, sind wir in der Lage die TN individuell herauszufordern, sich auf Neues einzulassen. Somit können wir die Strukturen in der Gruppe wohlwollend provozieren.

Dabei sind wir als SL gut beraten partizipativ zu arbeiten und die Gruppe zur Selbstständigkeit zu motivieren, womit wir den gd Prozess automatisch anfeuern werden. Den Ensemblegedanken sollten wir hoch priorisieren und z. B. Formen wie Gruppenchoreografien nutzen, um diesen umzusetzen.

Welche Chance haben wir im Bereich des Schultheaters und warum ist es gerade dort von solcher Relevanz auf die Gd zu achten? TpA eröffnet Schüler\*innen Erfahrungsräume, die sie auf diese Weise im Setting Schule sonst kaum erleben würden: Räume der Selbsterfahrung, der ästhetischen Bildung, der Spielerfahrung und der Erfahrung des Selbst als TN in der Gruppe. Der hohe Nutzen und positive *Outcome* von funktionierender Gd für eine Theaterproduktion ist offensichtlich und wirkt sich

grundlegend, sowohl auf die TN, als auch auf das ästhetische Ergebnis aus. Abgesehen davon haben wir als SL die Chance, einen neuen Raum für unsere TN zu schaffen und somit ihre weiteren Erfahrungen im teilweise auch sehr starren Setting Schule langfristig positiv zu prägen.

Da es sehr relevant ist, Jugendliche mit Misserfolgserlebnissen zu stärken und ihnen Partizipation zu ermöglichen, ergibt sich für mich daraus ein Plädoyer für die theaterpädagogische Arbeit v. A. an integrierten Schulformen, sowie Haupt- und Realschulen. Das gilt insbesondere, da die gd Auswirkungen unserer tpA auf die Klassengemeinschaft einen optimierenden Einfluss haben.

Sehr oft fiel der Begriff von Identifikation in dieser Arbeit, als wichtiger Prozess von Jugendlichen zu sich selbst, aber auch mit dem theatralen Prozess und mit der Gruppe. Aus meiner Meinung heraus kann ich sagen, dass ein umfangreiches Wissen über gd Prozesse und die Annahme solcher eine tpA für SL erleichtert und für TN verbessert. Unsere Projekte stehen und fallen mit unserer Haltung zu unseren TN und mit unserer Lust am „Scheitern“, Ausprobieren und Einlassen auf die Gruppe. Gleichzeitig dürfen wir uns an der, meiner Meinung nach, wunderbaren Verantwortung erfreuen, die ein Gruppenprozess im Rahmen der tpA in uns und den TN auslösen wird. Gd ist an sich wertvoll, weil in jeder Gruppe individuell. Diesen Prozess (Macht, Rollen, Gruppe u. s. w.) auch kreativ umzusetzen schlägt Anklam (vgl. Kapitel 4.2, Storming-Phase) auch vor. Das heißt dieses Wissen kann uns und die Gruppe je nach Thema einer Inszenierung auch beflügeln und inspirieren. Somit kann es uns ins ästhetische Forschen bringen und unsere (Themen) Gestaltung in ihrer psychologischen und biografischen Dimension/Präzision voranbringen.

Ich sehe aus meiner Praxiserfahrung für mich als SL und für die Gruppe einen großen Gewinn darin, (je nach Zielgruppe in unterschiedlicher Art der Kommunikation) der Gruppe transparent zu zeigen, was gd gerade abläuft. Das ist hilfreich, um die Gruppe für sich selbst zu sensibilisieren. Daraus könnte jede\*r Einzelne bestenfalls neben dem, was die tpA sonst bei ihm\*ihr ausgelöst hat, auch ein Expertenwissen für sich selbst in Gruppen und für Gruppen allgemein bekommen. Somit liegt in unserer tp Arbeit auch die Möglichkeit versteckt, Menschen in ihrer Rolle als Gruppenteilnehmer\*innen zu stärken, sodass zukünftige Gruppen anderer Settings allein dadurch schon ein Stück kooperationsfähiger werden.

Leider bleibt die Literatur viel zu oft vage in ihrem Eingehen auf die gruppenspezifischen Prozesse, ob in der Theaterpädagogik allgemein, oder explizit im Setting Schule. Dort sehe ich noch Potenzial in der Zukunft, dass sich noch mehr mit dem Thema befasst wird. Nicht, um die Theaterpädagogik nur als Mittel zum Zweck einzusetzen, sondern um innerhalb unserer Profession der Theaterpädagogik unseren Nutzen und unseren *Output* klarzustellen und uns zu positionieren.

## 7. Quellenverzeichnis

Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Leven, Ingo/ Quenzel, Gudrun/ Schneekloth, Ulrich/ Utzmann, Hilde/ Wolfert, Sabine: Shell Jugendstudie 2019.

In: [www.shell.de](http://www.shell.de), Stand: 15.10.2019.URL: <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html> (letzter Abruf am 15.06.2020).

Info - Flyer zur Shell Jugendstudie: [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf)

Zusammenfassung Shell Jugendstudie: [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf)

Anklam, Verena/ Meyer, Verena/ Reyer, Thomas: Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch - Systemisch: Eine Frage der Haltung!?. Seelze: Friedrich 2018.

Bergmann, Susy: Zu einer Theaterpädagogik als Chance interkulturellen Lernens. Hamburg: Diplomica 1996.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.

Debour, Eckhard: Die Gruppe als Ziel: Gruppenbildung. In: Schultheater 2011, Heft 4, S. 8- 12.

domendos consulting: Rangdynamik Modell. Rangdynamik-Modell nach Raoul Schindler. In: die projektmanager, Stand: o. A.. URL: <https://dieprojektmanager.com/rangdynamik-modell/> (letzter Abruf am 17.06.2020).

Eberhardt, Doris: Theaterpädagogik in der Pflege. Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln. Stuttgart: Thieme 2005.

Eckert, Roland: Die Dynamik jugendlicher Gruppen: über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt. Weinheim (u.a.): Juventa 2012.

Erikson, Erik: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus. 2. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974.

Fallenstein, Isabell: Die gruppendynamischen Rollen innerhalb einer Gruppe. München: GRIN 2014.

- Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: UTB 2001.
- Fontane, Theodor: Effi Briest. Berlin: Suhrkamp 2004 (Erstausgabe 1896).
- Goodman, Robert: Kinder- und Jugendpsychiatrie. 3. Auflage. Stuttgart: Schattauer 2016.
- Hauschildt, Elke: Gruppenpädagogik. In: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld: Erzieherinnen + Erzieher. (Hg.) Silvia Gartinger, Rolf Janssen. Berlin: Cornelsen 2014, S. 2020 – 239.
- Hayward, Chris: Risiko- und Schutzfaktoren. In: Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Grundlagen. (Hg.) Wolf Erlbruch, Martin Holtmann. Göttingen: Hogrefe 2013, S. 173–186.
- Hölzle, Christina/ Jansen, Irma (Hg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2011.
- Ingold, Simon M.: In der Multioptionsgesellschaft steht alles zur Disposition. Sogar das Geschlecht lässt sich nach einer Umwandlung wieder zurückwandeln. In: Neue Zürcher Zeitung, Stand: 19.06.2019. URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/multioptionsgesellschaft-geniesst-leben-mit-zahllosen-moeglichkeiten-ld.1488701> (letzter Abruf am 15.06.2020).
- Knitsch, Norbert: Theater der Stille. Theaterpädagogik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Leer: Grundlagen und Praxis Wiss. Autorenverlag 2002.
- Knitsch, Norbert: Theaterarbeit im interaktiven Spannungsprozess zwischen Theaterpädagoge und psychosozial gefährdeten Kindern und Jugendlichen. Theaterpädagogisches Handeln in psychosozialen Prozessen als Gegenstand der Forschung. Leer: Verlag Grundlagen und Praxis Wissenschaftlicher Autorenverlag KG 2006.
- Knitsch, Norbert/ Auge, Gertrud: Die Kraft des Theaterspiels: ein TAG - Theater - Lesebuch. Leer: Grundlagen und Praxis, Wissenschaftlicher Autorenverlag 2009.
- König, Oliver/ Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl Auer Verlag 2006.
- Köhler, Norma/ Sting, Wolfgang: Irritation und Vermittlung Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Münster, LIT Verlag 2010.
- Köstler - Kilian, Sabine: Ein Casting hat im Schultheater nichts zu suchen. In: Schultheater 2011, Heft 4, S. 7.

- Köstler - Kilian, Sabine: Rollenverteilung. In: Schultheater 2011, Heft 4, S. 13.
- Kurzenberger, Hajo: Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Bielefeld, transcript 2009.
- Majce-Egger, Maria: Gruppentherapie, Gruppendynamik, dynamische Gruppenpsychotherapie: theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas 1999.
- Martens, Gitta: Therapeutische Möglichkeiten des Theaterspiels. In: Gruppe & Spiel 1986, S. 10 - 14.
- Myers, David G.: Psychologie. 2. Auflage. Heidelberg, Verlag 2008, S. 184 f..
- Petzold, Tobias (2013): Theaterpädagogik. In: Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven. (Hg.) Mike Corsa; Michael Freitag. Berlin: Barbara Budrich 2013, S. 457 – 460.
- Reiss, Joachim: Die Chance der Gruppe. In: Schultheater 2011, Heft 4, S. 4 - 6.
- Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte - Theorien - Analysen. 3. Auflage. Wiesbaden: Quelle & Meyer 1999.
- Schwab, Peter: Kohärenz- und Identitätsentwicklung durch biografische Arbeit mit kreativen Medien in der Adoleszenz. In: Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. (Hg.) Christina Hölzle; Irma Jansen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 151 - 172.
- Seiffge - Krenke, Inge: Gesundheitspsychologie des Jugendalters. Göttingen, Hogrefe 1994.
- Abb. 1: Edelweiss, Tanco Duque, Schindler (1964): Personalisationsphasen. In: Gruppentherapie, Gruppendynamik, dynamische Gruppenpsychotherapie: theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Majce-Egger, Maria. Wien: Facultas 1999, S. 107.



## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, den 29.07.2020

Myria Schwitzgebel