

Gruppendynamik und Theaterpädagogik im Dialog

Oder: Auf der Hinterbühne spielt es sich ab!

Sarah Mayr, Marlene Bauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
sarah1.mayr@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-01>

EINGEREICHT 27 FEB 2025

ÜBERARBEITET 09 MAI 2025

ANGENOMMEN 26 MAI 2025

Zwei soziale Felder im interdisziplinären Dialog. Im Fokus des Beitrags steht die Synthese theoretischer Perspektiven in Bezug auf den Begriff der „Rolle“ aus theaterpädagogischer und gruppendynamischer Sicht. Ausgearbeitet wird, inwiefern Konzepte aus der Gruppendynamik und der Theaterpädagogik Pädagog:innen unterstützen können, ihre eigene Rolle zu reflektieren und dadurch ihre professionelle Handlungskompetenz zu erweitern. Zwei Fallbeispiele im Kontext der Lehrer:innenbildung bzw. Schulentwicklungsberatung liefern hilfreiche praxisorientierte Ansätze. Das Interesse am Dialog zu diesem Thema ist in der langjährigen Zusammenarbeit der zwei Autorinnen verwurzelt. Beide eint die Arbeit in und mit Gruppen sowie die theoretische und praktische Beschäftigung mit dem Begriff der „Rolle“.

SCHLÜSSELWÖRTER: Theaterpädagogik, Gruppendynamik, Professionalisierung, Rolle, Rollenbegriff

1. Einleitung

„Man muss, beim besonderen Kunststück der Selbstreflexion, wie in der Muppet-Show, auf der Bühne stehen und singen und zugleich am Balkon sitzen und sich selbst dabei zusehen.“ (Seliger, 2018, S. 128)

Die Auseinandersetzung mit Theater ergab sich für uns als Lehrende und Forschende an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz aus unterschiedlichen Perspektiven: Während sie für die eine Autorin als Gruppendynamikerin, Organisations- und Schulentwicklungsberaterin aus privatem Interesse sowie durch Erfahrungen im Laien- und Improtheater entstand, ist sie für die andere als Theaterpädagogin ein zentraler Bestandteil ihrer beruflichen Praxis. Diese unterschiedlichen Zugänge bildeten die Grundlage für unseren gemeinsamen Austausch. Vertieft wurde die Zusammenarbeit in einem gemeinsam konzipierten Workshop zum Thema „Impulse der Theaterpädagogik – theatrale Prozesse und Spielräume“ 2022 im Rahmen der 37. Gruppendynamiktage der Fachsektion Gruppendynamik

und Dynamische Gruppenpsychotherapie des ÖAGG (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik) mit dem Titel „Auf welchen Bühnen stehen wir? Theater und Gruppendynamik ... die Kunst der Vertiefung“. Im Zentrum standen die auch zu diesem Beitrag passenden Überlegungen von Raoul Schindler: Inwiefern lassen sich theatrale Konzepte wie Bühne, Spiel und Szene nutzen, um gruppendynamische Prozesse zu reflektieren und gesellschaftliche Strukturen zu beschreiben? (Schindler, 2016, S.227f). Darauf basierend entstand die Frage, wie Begrifflichkeiten, die beide verwenden, in den theoretischen Ausarbeitungen verankert sind. „Dieses tägliche Drama im Team ist doch reine Inszenierung“, „da wurde meinem Kollegen wieder einmal die Bühne geboten“, „in Konflikten habe ich Angst aus der Rolle zu fallen“ und „auf der Hinterbühne spielt es sich bei uns ordentlich ab“ sind nur einige Beispiele dafür, wie sehr wir uns der Sprache des Theaters bedienen, um Situationen, Zustände und Sichtweisen im organisationalen Kontext zu beschreiben. Diese alltäglichen, oft unbewusst eingesetzten Theatermetaphern zeigen, wie tief theatrale Begriffe in unserem gruppendynamischen Erleben verankert sind. Sie bilden eine sprachliche Brücke zwischen den theoretischen Konzepten beider Disziplinen und machen sichtbar, dass sich sowohl verbindende als auch trennende Aspekte in einem gemeinsamen Erfahrungsraum entfalten – jenem sozialen Raum, in dem Rollen gespielt, Erwartungen verhandelt und Beziehungen gestaltet werden.

Die Arbeitsfelder Gruppendynamik und Theaterpädagogik eint die Arbeit in und mit Gruppen sowie die zentrale Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Rolle“. Im gemeinsamen Dialog und darauf aufbauender Literaturarbeit haben die Autorinnen untersucht, inwiefern Ansätze aus der Gruppendynamik und der Theaterpädagogik Lehrpersonen unterstützen können, ihre eigene Rolle zu reflektieren und dadurch ihre professionelle Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Der vorliegende Text behandelt diese Fragestellung, ist jedoch kein Versuch einer Vermischung oder Gleichmachung der beiden Felder, vielmehr einer der Vernetzung und des gegenseitigen Lernens. Dazu braucht es zunächst eine kurze Einführung in die Gruppendynamik und die Theaterpädagogik.

2. Einführung in Gruppendynamik und Theaterpädagogik

Was ist Gruppendynamik und womit beschäftigt sie sich?

Der Begriff „Gruppendynamik“ ist Teil unserer Alltagssprache. Dabei wird er häufig unpräzise oder missverständlich verwendet und sowohl mit einer spezifischen Art von Ordnung in einer Gruppe oder der spürbaren Atmosphäre in einer Gruppe assoziiert. Zum besseren Verständnis lohnt es sich daher, einen Blick auf die Entstehungsgeschichte und die Ursprünge der Gruppendynamik zu werfen.

Der Terminus „Gruppendynamik“ wurde vom deutschen, in die USA emigrierten, Psychologen Kurt Lewin (1890–1947) geprägt. Sein Forschungsinteresse stand ab den 1930er Jahren eng mit den politischen Ereignissen in Europa, insbesondere der faschistischen Massenbewegungen in Verbindung. Lewin und seine Mitarbeitenden befassten sich intensiv mit der Beforschung von Kleingruppen und gingen u. a. Fragen rund um Gruppenziele, Macht, Autorität und Führung, Gruppenkohäsion, Gruppendruck und Konformität nach (Brocher, 1979, S. 2f). Sie entwickelten unter anderem das als T-Gruppe (Trainingsgruppe) bekannte gruppendynamische Verfahren, bei dem Teilnehmende über Feedback zu wichtigen Erkenntnissen über ihr eigenes Verhalten und das Verhalten der Gruppe kommen können und dadurch Lernprozesse in Gang gesetzt werden (Lutz & Ronellenfitsch, 1971, S. 30ff).

Ungefähr zur selben Zeit entwickelte Jacob Levy Moreno, ein aus Wien stammender und in die USA emigrierter Arzt, Psychologe und Soziologe, das Gruppenkonzept „Psychodrama“. Moreno gilt als Begründer der Gruppentherapie, denn er erkannte die Kraft sozialer Beziehungen und richtete sein Augenmerk auf ihre positive Wirkung innerhalb der Gruppe (Budziat, 2023, S. 268). Er ließ Kinder und Erwachsene sozialer Randgruppen kleine Theatergruppen bilden und Stegreifspiele aufführen. Nach Moreno wird mittels der psychodramatischen Methode über den Umweg des Schauspiels eine Neuorientierung der Persönlichkeit und die Entstehung einer neuen Ich-Identität möglich. Moreno interessierte sich außerdem dafür, Gruppenprozesse und Interaktionen präzise zu erfassen und zu analysieren. Dafür entwickelte er die Methode des Soziogramms, die dazu dient, Hierarchien und Beziehungen in der Gruppe sichtbar zu machen (Fatzner & Jansen, 1980, S. 15f).

Die Forschungskonzepte Lewins und Morenos sind eng miteinander verwoben: Ursprünglich von Moreno beschrieben, entwickelt Kurt Lewin einen eigenständigen methodischen Ansatz und versteht diesen als „action research“, d. h. sozialwissenschaftliche Forschung, die auf der Verbindung von Theorie und Praxis durch Integration von Handeln und Reflexion beruht (Lutz & Ronellenfitsch, 1971, S. 30). Aktionsforschung ist somit ein Vorgehen, in dem eine Gruppe sich selbst sowohl als Forschungsobjekt als auch -subjekt untersucht. Aus diesen unterschiedlichen Entwicklungen lassen sich nach König und Schattenhofer (2020, S. 12) drei verschiedene Bedeutungen des Begriffs „Gruppendynamik“ ableiten:

- (1) die durch die Gruppe hervorgerufenen Kräfte, die ihre Wirkung nach innen und außen zeigen
- (2) die wissenschaftliche Erforschung von Gruppenphänomenen und -prozessen als Teil der Sozialwissenschaften
- (3) ein Verfahren sozialen Lernens, das soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll

Diese drei Aspekte dürfen nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

Ein zentrales Element der Gruppendynamik ist das „Hier-und-Jetzt-Prinzip“, das den Fokus in Gruppenprozessen auf das aktuelle Geschehen innerhalb der Gruppe legt. Statt über Vergangenes oder Zukünftiges zu sprechen, richtet sich die Aufmerksamkeit auf das, was gerade zwischen den Mitgliedern passiert – ihre Emotionen, Interaktionen und Beziehungen im Moment. Ein weiteres Prinzip der Gruppendynamik ist das Feedback. Darunter wird die Rückmeldung der Wahrnehmung des Verhaltens an eine andere Person verstanden. Dabei wird nicht nur etwas über die Feedback empfangende Person ausgesagt, sondern auch über die Feedback gebende Person. Wird das Verhalten des anderen beispielsweise als imponierend, nervig oder lächerlich wahrgenommen, gilt es, auch die Anteile des Senders zu reflektieren und sich darüber offen auszutauschen (König & Schattenhofer, 2020, S. 88).

Was ist Theaterpädagogik und womit beschäftigt sie sich?

Theaterpädagogik ist Theaterarbeit im sozialen Feld, vor allem mit nicht professionell ausgebildeten Schauspielenden und zeichnet sich durch eine Vielfalt von Methoden und Einsatzmöglichkeiten, Arbeitsfeldern und Ansätzen aus. In erster Linie ist Theaterpädagogik ein „kreativer sozialer Prozess“ (Hentschel, 2010, S. 106) und im Schnittbereich der drei Felder Theater, Pädagogik und Therapie zu verorten (Felder, Kramer-Länger, Lille & Ulrich, 2019, S. 36). Gemeinsam mit einer Gruppe wird sowohl künstlerisch als auch pädagogisch gearbeitet. Innerhalb dieser Lern- und Erfahrungsräume steht für Hentschel (2010, S. 106f) vor allem das Individuum mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten im Fokus rollenbezogener Interaktionen. Ein bedeutender Aspekt ist dabei das Kollektiv im Theater. Köhler (2017, S. 149f) nennt als Voraussetzung theatralen Lernens den damit verbundenen Gruppenprozess, der mitunter zur Auseinandersetzung und Reflexion der ästhetischen Lernerfahrungen führt und so unter anderem theaterpädagogische Inszenierungen entstehen lässt.

Im schulischen Bereich, ob mit mehr pädagogischer Ausrichtung oder mehr ästhetischem Fokus, hat sich die Theaterpädagogik in den letzten Jahren immer mehr als potenzialreiches Bildungsmittel etabliert. Hinsichtlich der theaterpädagogischen Zielsetzungen stehen je nachdem mehr der persönliche und soziale Prozess des theatralen Spiels (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kommunikation und Interaktion, Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungsthemen etc.) oder das theatrale Produkt künstlerischer Ausdrucksformen (Auftrittskompetenz, Inszenierungen, performatives Theater etc.) im Vordergrund (Felder et al., 2019, S. 11). Es gibt eine Vielfalt theaterpädagogischer Konzepte und Arbeitsweisen, die je nach Ansatz ihren Einsatz in der Schule finden, wie z. B. das „szenische Spiel mit pädagogischer Intention“ oder „Improvisation mit ästhetisch bildender Intention“ (Bidlo, 2006, S. 93, 104).

Insgesamt bietet die Theaterpädagogik für alle ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und emotional verbundenes, gemeinschaftlich inklusives Lernfeld (Felder et al., 2019, S. 82), in dem Bildung stattfindet. Für Plath (2009, S. 13), die sich der Theaterpädagogik im Berufsfeld Schule widmet, stellt Theater in der Schule ein „erfolgreiches Unterrichtskonzept“ dar, welches Schlüsselkompetenzen wie u. a. „Kreativität, Empathie, Spontaneität, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, konfliktlösendes Verhalten, Teamgeist sowie Beziehungsfähigkeit“ fördern und stärken kann.

Gruppendynamik in der Lehrer:innenbildung

In Beratungssettings berichten Lehrer:innen immer wieder darüber, dass die Einschätzung sozialer Situationen und ihrer Ursachen sowohl in der Schulklasse als auch im Konferenzzimmer sowie in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten als überfordernd erlebt wird. Oft wird nach Empfehlungen für „geeignete Methoden“ im Umgang mit den jeweiligen Bezugsgruppen gefragt. Anstatt nach isolierten Methoden zu suchen, könnte ein gruppenspezifisches Verständnis Lehrkräften und Studierenden helfen, wahrzunehmen und zu erkennen, was in und mit einer Gruppe geschieht. Damit sind nicht nur das Erkennen von Dynamiken zwischen einzelnen Individuen gemeint, sondern auch die Wechselwirkungen zwischen der Gruppe und dem Verhalten ihrer Mitglieder, die Lehrperson miteingeschlossen. Die Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Prozessen kann zu einer Verbesserung der Sensitivität für soziale Phänomene und der sozialen Handlungsfähigkeit führen (Spaller, 2024, S. 510). Dieser Perspektivwechsel mit Hilfe der „gruppendynamischen Brille“ schafft Raum für eine andere Sichtweise: Anstatt reaktiv auf Störungen zu reagieren, wird eine Haltung unterstützt, die es Lehrer:innen ermöglicht, die Steuerungsproblematik besser zu verstehen und offen für positive und nachhaltige Entwicklungen zu bleiben. Lehrpersonen beeinflussen die Lern- und Lehrumgebung folglich nicht nur durch ihr Handeln, sondern auch durch ihre Haltung und ihre eigenen unbewussten Muster. Finden Lehramtsstudierende und bereits im Schulwesen tätige Lehrpersonen über entsprechende Angebote für gruppendynamisches Erfahrungslernen Zugang zu den genannten Prinzipien und werden sie mit ihnen vertraut, kann dies wesentlich zur Stärkung ihrer professionellen Haltung, ihrer Selbstwahrnehmung in sozialen Prozessen sowie ihrer Handlungssicherheit im schulischen Alltag beitragen (Spaller, 2024, S. 514). Bereits Scala (1974, S. 190f) betont: „Gruppendynamische Schulung der Lehrer scheint mir die wirkungsvollste und beste Form von Demokratisierung des Schulwesens zu sein.“ Er verweist dabei auf zentrale Wirkungsbereiche gruppendynamischer Arbeit, etwa die Förderung kooperativer Lehrkulturen, den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen, die Verknüpfung von sozialem Lernen und Leistung sowie die kommunikative Öffnung des Fachunterrichts.

Theaterpädagogik in der Lehrer:innenbildung

In diesem Spannungsfeld der Theaterpädagogik „zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Wirksamkeit“, wie Köhler (2017, S. 25) es beschreibt, kann Lernen durch theatrale Erfahrungen auch im Kontext Hochschule gesehen werden. Ziel ist es, Freiräume für Erfahrungsprozesse zu schaffen. Köhler (2017, S. 134) erläutert dies in ihrer Untersuchung „Theatrale Wege in der Lehrer:innenbildung“ und kommt zum Schluss, dass theaterpädagogische Wege bereits innerhalb des Lehramtstudiums zum Aufbau pädagogischer Professionalität (z. B. Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Kooperation, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Professionsbewusstsein etc.) beitragen bzw. das Lehrer:innenhandeln unterstützen und die Vermittlungskompetenz fördern. Auch Lenakakis (2004, S. 214f) berichtet im Zuge seiner empirischen Ergebnisse von einer erweiterten Handlungskompetenz von Lehrer:innen mit spiel- und theaterpädagogischer Ausbildung.

Wildt (2014, S. 209) spricht von „Drama in Higher Education“ und sieht diesen Ansatz als Konzept des Lernens und Lehrens in der Lehrer:innenausbildung fest verknüpft mit dem hochschuldidaktischen Anspruch, forschendes und reflexives Lernen als Konzept in verschiedenen Fächern der Pädagog:innenbildung zu verankern. Nicht zuletzt gewinnt die Theaterpädagogik in der Hochschuldidaktik im Zuge weiterer hochschuldidaktischer Anliegen, wie dem „Shift from Teaching to Learning“ oder der emanzipatorischen Bildung, an Bedeutung.

Unter der Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen wird die Einbeziehung theatraler Verfahren des Spiels (wie z. B. die angewandte Improvisation) in verschiedene Bereiche des Lernens und Lehrens verstanden. Für Koch & Streisand (2003, S. 329) hat die „Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen den Vorzug, Analyse und Forschung mit Darstellung zu verbinden“. Im Kontext der Lehrer:innenbildung bedeutet dies, Themen, wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Berufsidentität bzw. der eigenen Lehrer:innenrolle, darstellerisch zu veranschaulichen bzw. komplexe Situationen zu simulieren.

3. Zum Rollenverständnis

Rolle im Spannungsfeld von Gruppe und Bühne

Der Rollenbegriff wurde von der Soziologie aus dem Theater entlehnt und hatte ursprünglich in der Antike die Bedeutung einer Schriftrolle, auf der die Handlungsanweisungen und der Text für die schauspielende Person festgelegt wurden (Felder et al., 2019, S. 40). Wie bereits näher erläutert steht in der Theaterpädagogik, anders als im professionellen Schauspieltheater, mehr der künstlerisch-gestaltende und pädagogische Aspekt im Fokus. Daher wird, abseits von vorgegebenen Textrollen, innerhalb der Theaterpädagogik weniger der Begriff der „theatralen

Rolle“, sondern eher der Begriff der „Figur“ und Figurenentwicklung verwendet. Der Begriff der „sozialen Rolle“ findet dennoch in der Theaterpädagogik seine Anwendung, u. a. in der Statuslehre nach Keith Johnstone. Johnstone (2016, S. 57) versteht unter Status das, was man tut und nicht den sozialen Status, den man hat. Johnstone (2016, S. 52) verwendet daher den Begriff „Status-Handlungen“, das heißt, es geht darum, wie jemand in seiner „sozialen Rolle“ handelt. Ob in der Theaterpädagogik oder im Schauspiel, es geht im Theater um „Als-ob-Situationen“. Felder et al. (2019, S. 64) erläutern dies so, dass Theaterspielen eine zweite Wirklichkeit erschafft, welche eine Differenz Erfahrung zwischen Spieler:in und Figur mit sich bringt. Innerhalb der Theaterpädagogik wird dieser Auseinandersetzung zwischen Darstellung und Dargestelltem, zwischen Publikum und Bühne viel Raum gegeben und somit eine ästhetische Theatererfahrung mit Blick auf unser Leben, unsere Welt und Gesellschaft und den verbundenen Rollen im Lebensalltag ermöglicht. In anderen Worten geht es in der Theaterpädagogik nicht nur um die Kunst des Theaterspiels, sondern vielmehr um den Menschen in seinen unterschiedlichen Rollen. Damit wird deutlich: Theaterpädagogische Prozesse greifen oft unbewusst auf gruppenspezifische Konzepte zu und könnten durch deren theoretische Fundierung eventuell noch bewusster und gezielter genutzt werden.

Aus gruppenspezifischer Sicht wird Rolle „als eine Art Tauschhandel zwischen Individuum und Gruppe“ (Antons, Ehrensperger & Milesi, 2019, S. 250) verstanden, um die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe zu gewährleisten, d. h. Möglichkeiten zu schaffen, dass eine Gruppe ihre bewussten und unbewussten Ziele erreichen kann. Dazu gehen Gruppenmitglieder Beziehungen ein, welche durch Erwartungen an das Verhalten der Rollenpartner:innen geregelt sind (Stockhammer, 1975, S. 121). Die konkrete Gestaltung einer Rolle gleicht einem situationsabhängigen Oszillieren zwischen den Anforderungen der Gruppe und den persönlichen Ressourcen des Individuums (Können, Wollen, Wünschen), denn keine Rolle wird ausschließlich durch die Gruppe bestimmt, noch ist jemand durch seine Persönlichkeitsstruktur dazu genötigt, stets dieselbe Rolle zu übernehmen. Wie eine Person ihre Rolle ausfüllt, zeigt sich in ihrem Verhalten, ganz im Sinne Lewins basaler Gleichung, dass Verhalten jeweils ein Produkt aus Person und Umwelt ist: $V = f(P,U)$ (Antons et al., 2019, S. 251). Erwähnenswert ist hier die Abgrenzung zur Persönlichkeitspsychologischen Typologie, bei der davon ausgegangen wird, dass jedes Gruppenmitglied seine eigene Rolle anhand der eigenen Persönlichkeit festlegt. Eine Sensitivität für Rollen und Rollenwechsel bei sich selbst und anderen innerhalb einer Gruppe zu haben, ist eine zentrale Kompetenz in der Arbeit in und mit Gruppen. Sie ist rein theoretisch nicht vermittelbar und kann nur über ergänzendes Erfahrungslernen erlangt werden. Eine Möglichkeit Rollensensitivität zu fördern, bietet der Einsatz gruppenspezifischer Übungen, durch welche der Blick für die verschiedenen Rollen und ihre Funktionen in einer Gruppe geschärft werden kann. Gruppenmitglieder können lernen, die Rollen der anderen zu ak-

zeptieren, auf sie einzuwirken, ihnen gegenüber die eigenen Erwartungen zu korrigieren, Projektionen zu erkennen und aufzulösen. (Buchinger, 1974, S.80). Ein wesentlicher Aspekt dabei ist es, anderen Menschen mittels Feedback offen mitzuteilen, wie sie auf andere wirken und wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen wird. Viele der hier beschriebenen gruppendynamischen Prinzipien – etwa die Arbeit im Hier und Jetzt, Feedback oder Rollenbewusstsein – lassen sich auch in theaterpädagogischen Prozessen wiederfinden. Dort treten sie nicht nur implizit auf, sondern werden durch das Spiel sicht- und erlebbar gemacht.

Die (veränderte) Berufsrolle Lehrer:in

In unserer heutigen Gesellschaft wird häufig von einem veränderten Bild von Lehrer:innen gesprochen. Gemeint ist die berufliche sowie soziale Rolle der Lehrperson, die sich in den letzten Jahren stark verändert hat, aufgrund zahlreicher, mitunter herausfordernder Entwicklungen im Bildungsbereich, wie z. B. Diversität, Inklusion und Heterogenität, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation, Digitalität, Nachhaltigkeit etc. Diese Veränderungen machen eine umfassende Professionalisierung im Berufsbild Lehrer:in unerlässlich. Lehrkräfte bewegen sich in einem vielschichtigen Spannungsfeld der Beziehungs- und Rollengestaltung zwischen Schulleitung, Kollegium, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten. An sie werden in diesem hochkomplexen, mehrdimensionalen Sozialsystem von unterschiedlichen Bezugspersonen jede Menge Verhaltenserwartungen herangetragen – was fehlt, ist der geschriebene Text in einem Drehbuch, der vorgibt, wie mit diesen Anforderungen umgegangen werden muss. Lehrpersonen sind demnach gefordert, selbst aktiv an ihrer Rollengestaltung zu arbeiten. Berater:innen können in unterschiedlichen Beratungssettings (wie Supervision, Coaching, Teamentwicklung etc.) eine aktive Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen unterstützen und eine Bewusstseinsklärung sowie Rollenabgrenzung fördern.

Auch innerhalb der Theaterpädagogik wird von einer grundlegenden veränderten Lehrer:innenrolle gesprochen. In erster Linie verändert sich die Rolle der Führung durch theaterpädagogische Lehr- und Lernprozesse im (Hoch)schulalltag. Im theaterpädagogischen Setting übernimmt die Lehrperson die Rolle der Spielleitung mitsamt ihren vielfältigen, essenziellen Aufgaben, wie zum Beispiel (Köhler, 2017, S.155f): Übernahme der Verantwortung für den gesamten Prozess; Planung und Vorbereitung des „dramaturgischen“ Ablaufs; Begleitung partizipativer Lernprozesse sowie Bereitschaft, selbstgesteuerte Lernprozesse zuzulassen; Schaffung einer konstruktiven Lernatmosphäre mit einer positiven Feedback-Kultur; zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gewisse Haltungen voraussetzen, wie z. B. ästhetische Kompetenz, Reflexionskompetenz, kommunikative Fertigkeiten für eine positive Beziehungsgestaltung und voran Empathie und Toleranz, um

sich in die Perspektiven der jeweiligen Lernenden hineinzuversetzen, um dementsprechend handeln zu können.

Um all diesen Aufgaben der Berufsrolle Lehrer:in gerecht zu werden, braucht es dringlich viele dieser Erfahrungsräume bereits innerhalb der pädagogischen Ausbildung an Hochschulen, wo sich Lehramtsstudierende mit ihrem Rollenbild, im besten Fall auf theaterpädagogische und gruppendynamische Weise, auseinandersetzen und gleichzeitig Selbstreflexion praktizieren und verinnerlichen. Es folgt daran anknüpfend ein Auszug an Beispielen aus unserer Praxis, um einerseits die Notwendigkeit der Verankerung an Pädagogischen Hochschulen nochmals zu verdeutlichen bzw. andererseits konkrete Beispiele für einen möglichen Einsatz zu geben.

4. Fallbeispiele

Fallbeispiel aus der Gruppendynamik: Teamentwicklung und Rollengestaltung in einem Schulkollegium

Einleitung

Dieser Fall beschreibt einen Beratungsprozess in einem Schulteam, bestehend aus dem Schulleiter und 13 Lehrer:innen. Der Schulleiter wandte sich an die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz um einen Entwicklungsprozess im Team anzustoßen. Der Fallverlauf illustriert die methodische Vorgehensweise, Herausforderungen sowie die erzielten Ergebnisse.

Ausgangslage

Der Schulleiter berichtete von einer schlechten Stimmung im Kollegium, mangelnder Verantwortungsübernahme und Eigeninitiative der Lehrer:innen. Zudem wurde eine auffällig hohe Krankenstandsquote festgestellt. Zur Unterstützung entschieden sich die zwei beauftragten Beraterinnen in Absprache mit der Schulleitung für ein formatives Teamentwicklungsverfahren mit mehreren Sitzungen, in die das gesamte Kollegium sowie die Schulleitung involviert wurden.

Diagnosephase

In der ersten Phase wurde durch kreative Reflexionsmethoden und strukturierte Gespräche erarbeitet, welche Hauptthemen das Team bewegen. Es stellte sich heraus, dass ein grundlegendes Vertrauensdefizit bestand und belastende Themen selten zur Sprache kamen. Die Gruppe beschrieb eine allgemeine ängstliche Grundstimmung. Ein Teil des Kollegiums nahm die Teamentwicklung offen an, während andere Lehrpersonen Widerstand zeigten. Dieser Widerstand wurde von den Beraterinnen als wichtige Ressource betrachtet und aktiv in den Prozess integriert.

Interventionen und Methodik

Hier werden exemplarisch einige der angewandten Methoden und Interventionen im Beratungsprozess beschrieben.

- **Vertrauliche Gespräche in Kleingruppen:** Persönlichkeitsreflektierende Fragen wurden in Gruppen von vier Personen beantwortet. Dadurch war ein geschützter Rahmen möglich, in dem sich alle Personen beteiligen konnten, auch diejenigen, die im Plenum als eher zurückhaltend und still wahrgenommen wurden. Die Erfahrung der Beraterinnen ist, dass, wenn Vertrauen in einer kleinen Runde aufgebaut wird, es den Teilnehmenden später leichter fällt, sich auch in größeren Gruppensettings zu öffnen, denn Vertrauen in Gruppen entsteht durch Kontakt, Austausch und gelebte Interaktion. Es zeigt sich sowohl in den Beziehungen der Mitglieder zueinander als auch im Vertrauen in die gemeinsame Entwicklungsfähigkeit.
- **Feedback in Paaren:** Die Lehrer:innen gaben sich gegenseitig Feedback, indem sie reflektierten, wie das Verhalten und die Ausstrahlung einer Person auf andere wirkten. Ziel war, die Selbstreflexion, das Verständnis für blinde Flecken und eine tiefere zwischenmenschliche Verbindung im Team zu fördern. Folgende Fragestellungen halfen den Teilnehmenden: *So wie du hier sitzt, nehme ich dich als ... wahr. Mir fällt bei dir immer wieder auf, dass Wenn du sprichst oder handelst, dann löst das in mir ... aus.* Die Person, die Feedback erhielt, sollte nicht in eine Rechtfertigungshaltung gehen, sondern konnte nachfragen und Verständnisfragen stellen. Abschließend reflektierten die Teilnehmenden für sich: *Was nehme ich für mich mit? Was hat mich überrascht? Was habe ich über mich erfahren (als Feedback gebende und nehmende Person)?*
- **Erstellung einer Rollenlandkarte** (Seliger, 2018, S.80): Dabei handelt es sich um eine visuelle Methode, die dem Erkennen von Erwartungen und Verhaltensmustern innerhalb eines Teams dient und hilft, unklare oder unausgesprochene Rollenerwartungen sichtbar zu machen. Dazu wurde von jeder Person zunächst in die Mitte eines Blattes Papiers „ICH“ geschrieben. Anschließend wurden alle Kolleg:innen sowie der Schulleiter als Kreise um das „ICH“ herum angeordnet. Die Nähe zur Mitte zeigte die Häufigkeit des Kontakts, die Größe der Kreise spiegelte die Bedeutung der Beziehung wider. Danach wurden Verbindungslinien zur Mitte gezogen und auf den Linien Erwartungen in der jeweiligen Beziehung notiert. Dort wo es möglich war, wurden Bezeichnungen für die Rollen vergeben (z. B. „Beschützerin“, „Zirkusdompteur“, „Arbeitstier“, „Krisenmanagerin“...). Im Anschluss wurden die Rollen bewertet: (+) Erwartungen sind klar, können und wollen erfüllt werden. (-) Erwartungen sind klar, aber ihre Erfüllung unmöglich oder ungewollt. (?) Erwartungen sind unklar. Durch diese Übung wurde für einige Teilnehmende erkennbar, dass es Austausch und Klärung hinsichtlich der Rollengestaltung im Team braucht.
- **Arbeit im Plenum:** Schließlich war es den Teilnehmenden möglich, in einen Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der Rollen im Team zu kommen und Unklarheiten, Unvereinbarkeiten und unterschiedliche Sichtweisen zu benennen. Durch gezielte Fragen wurde die Reflexion des Hier

und Jetzt gefördert, z. B. *Wie fühlen Sie sich jetzt gerade? Wer oder was hindert Sie daran, Unangenehmes anzusprechen? Gibt es hier Beziehungen, in denen es etwas zu klären gilt?* Besonders häufig wurde der Schulleiter adressiert und dessen Rollengestaltung thematisiert. Mehrere Lehrpersonen empfanden den Schulleiter als übertrieben streng und teilweise unberechenbar in seinem Führungsverhalten. Konkret wurde ihm rückgemeldet, dass er bei Konflikten wenig informell kommuniziere, sondern unmittelbar offizielle Instanzen einbeziehe, formale Prozesse aktiviere und dieses Vorgehen Angst und Unsicherheit auslöse.

- **Coaching:** Um seine Rolle konstruktiv weiterzuentwickeln, wurde der Schulleiter während des gesamten Prozesses in Einzelcoachings begleitet. Dabei wurden u. a. folgende Fragen bearbeitet: *Welche Werte leiten mich als Führungskraft? Welche Erwartungen habe ich an mich selbst und an meine Mitarbeitenden? Wie gehe ich mit unerfüllten Erwartungen um? Welche Entwicklungsziele möchte ich erreichen?* Durch diesen Prozess konnten innere Antreiber des Schulleiters identifiziert und bearbeitet werden. Er erkannte, dass er in seiner Führungsrolle mit zahlreichen Unsicherheiten konfrontiert war. Im Umgang damit entwickelte er einen stark autokratischen Führungsstil: klare Hierarchien, strikte Kontrolle und eine ausgeprägte Autoritätsausübung. Im Zuge des Beratungsprozesses gelang es ihm, mehr Achtsamkeit für die Dynamiken innerhalb des Teams aufzubringen und durch Selbstreflexion und Feedback von Mitarbeitenden die eigene Führungsrolle aktiv zu hinterfragen und zu gestalten.

Ergebnisse und Evaluation

Reflexionsgespräche und Beobachtungen zeigen, dass die Prozessziele erreicht wurden und sich das Teamklima deutlich verbessert hat. Die Mitglieder beschrieben eine positivere Kommunikationskultur und eine erhöhte Bereitschaft, Unangenehmes anzusprechen. Die Schulleitung reflektierte ihre Führungsrolle differenzierter und begann, gezielt auf eine stärkere Balance zwischen Struktur und informeller Kommunikation zu achten. Trotz der positiven Entwicklungen war es wichtig darauf hinzuweisen, dass Teamentwicklung einen fortlaufenden Prozess darstellt, an dem im Sinne der Nachhaltigkeit kontinuierlich und selbstgesteuert gearbeitet werden muss. Dazu wurden im Team konkrete Vereinbarungen getroffen, zum Beispiel häufigere aber kürzere pädagogische Konferenzen, um Themen zeitnaher besprechen zu können, Verlängerung der großen Pause für mehr Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrer:innen, freiwillige Angebote für gemeinsame Aktivitäten am Nachmittag. Es wurden auch ein Termin sowie ein strukturiertes Vorgehen für die Prozessevaluierung vereinbart.

Fallbeispiel aus der Theaterpädagogik: Arbeit am Status und der Lehrer:innenrolle mit Lehramtsstudierenden

Einleitung

Ein allgemein bekanntes und meist sehr beliebtes Format aus der Improvisation ist die „Parkbank“. Im Laufe meiner theaterpädagogischen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz habe ich diese Übung gemeinsam mit meinen Studierenden, je nach Ziel und ausgewählten Themen der Auseinandersetzung, weiterentwickelt. Im Folgenden möchte ich die kreierte Variation „Im Lehrer:innen-Konferenzzimmer“ vorstellen. Dabei geht es um das Thema Lehrer:innenrolle und die Statuslehre nach Keith Johnstone mit dem Ziel der Selbstreflexion des eigenen Rollenbildes.

Grundstruktur und Spielprinzip

Die Grundstruktur des Spieles funktioniert wie folgt: Es werden drei Sessel als „Parkbank“ aufgestellt. In der Variation „Im Lehrer:innen-Konferenzzimmer“ wird ein Tisch mit drei Stühlen hergerichtet. Die Gruppe nimmt davor im Halbkreis Platz. Sie ist Schauspielensemble und Publikum zugleich. Zu Spielbeginn wird eingezählt mit: 5, 4, 3, 2, 1 – los! Der Reigen an Geschichten nimmt seinen Lauf. Nach einer gewissen Spielzeit wird die Improvisation mit einer „Vorhang-zu“-Geste beendet. Erst nach dem Applaus folgt eine Reflexionsrunde, die ein bedeutsamer Teil dieser Übung ist und von der Spielleitung moderiert wird.

Das Spielprinzip geht so: Zwei Spieler:innen treten auf der Bühne in Dialog und spielen eine kurze improvisierte Szene (im Konferenzzimmer). Hierbei gilt folgende Regel: Eine erste Spielerin bzw. ein erster Spieler aus der Gruppe tritt als Figur (Lehrer:in etc.) auf die Bühne. Eine zweite Person kommt dazu. Innerhalb ihrer Rollen interagieren die beiden mit oder ohne Sprache. Die/der als erste/r aufgetretene Spieler:in geht innerhalb ihrer/seiner Figur begründet ab und eine neue Figur kommt dazu. Die Improszene wird fortgesetzt, wobei die/der Spieler:in, die/der auf der Bühne zurückbleibt, in ihrer/seiner Figur verweilt. Reihum treten nun alle Spieler:innen nacheinander auf die Bühne bzw. von der Bühne. Es dürfen auch bereits etablierte Figuren erneut auftreten. Spontane Verstöße gegen die Spielregeln werden als willkommene Angebote angenommen. Hier gilt das bekannte Prinzip „Scheiter heiter“ aus der Improvisation (Richter, 2022, S. 21ff).

Bei der Variation zum Thema Lehrer:innenrolle und Statuslehre nach Keith Johnstone erhalten die Studierenden bzw. Spielenden zusätzlich die Aufgabe, gemeinsam als Gruppe bzw. Ensemble im Zuge des Spiels immer wieder eine von vier bis sechs ausgewählten typischen körpersprachlichen Haltungen zum Hoch- und Tiefstatus sichtbar einzubauen. Diese Hoch- und Tiefstatusgesten werden mittels Wortkarten am Boden zwischen Bühne und Publikum gelegt. Sie dienen einerseits der Figurenentwicklung und andererseits der anschließenden Reflexion über unterschiedliche äußere und innere Haltungen von Lehrenden und deren Wirkung.

Mögliche Status-Handlungen für Auftragskarten

Typische Körperhaltungen für Hochstatus: Kopf gehoben und regungslos mit Blick geradeaus / breitbeinige Sitzpose / Arme und Hände weit geöffnet / ruhige Bauchatmung / etc.

Typische Körperhaltungen für Tiefstatus: Schultern verkrampft hochgezogen / Rücken nach vorne gebeugt / Hände in ständiger Bewegung im Gesicht und den Haaren / zu viel Mimik durch ständiges Lächeln / Stimme mit vielen „Ahs“ / etc.

Mögliche Fragen für das anschließende Reflexionsgespräch

Dabei gilt, dass alle Äußerungen wertschätzend und stärkeorientiert sein müssen.

- Was habt ihr gesehen? Was hat dich interessiert?
- Welche Auftragskarten wurden erfüllt bzw. welche äußeren Statushaltungen wurden von welcher Figur wann eingesetzt?
- Um welche Statusgesten handelt es sich (Hoch-/Tiefstatus)? Welche Körperhaltung lässt welche Statuswirkung entstehen?
- Wo war die Wirkung widersprüchlich?
- Wurden auch innere Statushaltungen sichtbar? Zum Beispiel: innen hoch und außen tief / innen tief und außen hoch?
- Wie wirken sich diese oder jene bzw. eventuell veränderte Körperhaltungen auf das Gegenüber aus? Erzeugen sie mehr Nähe oder Distanz?
- Gab es eine Statuswippe bzw. ein Statusgerangel zwischen zwei Figuren und warum?
- Welche Wirkung stellt sich bei den Zuschauer:innen ein? Sympathie? Mitleid? Distanz? Wann genau und warum?
- Was glaubt ihr, geht in diesen Lehrpersonen vor?
- Was hast du, als Spieler:in, in der Rolle dieser Lehrperson wahrgenommen?
- Hast du dich schon einmal in einer ähnlichen Situation im Berufsfeld Schule eingefunden? In welcher Rolle? Wie hat sich das damals angefühlt? Wie hast du damals reagiert? Wie würdest du eventuell heute reagieren?

Erkenntnisse

Im Zuge dieser Reflexionsrunden wurde bei Lehramtsstudierenden stets die Bedeutsamkeit der Statuslehre nach Keith Johnstone (2016) und im Besonderen deren Einsatz als Lehrperson im Schulalltag nach Maike Plath (2015, 2017, 2023) thematisiert.

Im theatralen Kontext bezeichnet Status ein Machtverhältnis in der Beziehung zwischen handelnden Figuren oder Gruppen, unabhängig vom sozialen, gesellschaftlichen Status (z. B. Beruf) gesehen. Nach Johnstone (2016, S. 56, 71, 92f) kann zwischen drei Statusspieler:innen unterschieden werden (Hochstatusspezialist:in, Tiefstatusspezialist:in, Statusexpert:in). Eine Person mit hohem Status nimmt viel Raum ein, macht sich breit, während eine Person mit tiefem Status sich möglichst klein macht, unterordnend ist. Statusexpert:innen können ihr Tun und Verhalten jederzeit anpassen, d. h. einen Statuswechsel vornehmen. Gelungene Kommuni-

kation basiert nach Johnstone auf diesem Geheimnis des ständigen Statuswechsels. Hierbei ist es wichtig, dass die Spieler:innen ihre Partner:innen gegenseitig wirklich wahrnehmen, um ihr Verhalten auf ihr Gegenüber genau abzustimmen (Johnstone, 2016, S. 52, 72).

Plath (2015, 2017, 2023) überträgt dies auf die Haltungen und Führungsweisen von Lehrenden. Dabei spricht Plath (2015, S. 57; 2023, S. 117–121) von vier Status-Führungstypen und unterscheidet zwischen äußeren und inneren Statushaltungen bzw. den verschiedenen Nuancen innerhalb dieser Statusskala:

- **Innen hoch und außen tief:** die/der Charismatiker:in. Diese Lehrperson wird gleichzeitig respektiert und als sympathisch empfunden. Sie löst Konflikte.
- **Innen hoch und außen hoch:** Diese Lehrperson erzeugt hohen Respekt, aber keine Sympathie, sendet Distanz und sucht Konflikte.
- **Innen tief und außen hoch:** die/der Kläffer:in. Diese Lehrperson tut so, als sei sie stark und verschärft Konflikte, erzeugt weder Sympathie noch Respekt.
- **Innen tief und außen tief:** die/der Teamplayer:in. Diese Lehrperson erzeugt hohe Sympathie, aber keinen Respekt, meidet Konflikte.

Lehramtsstudierenden wird bei alldem zunehmend klar, dass es beim Spiel mit dem Status immer auch um die innere Haltung geht und weder Tief- noch Hochstatus schlecht sind. Weiters trainieren sie in diesen „Als-ob-Situationen“ das Verlassen ihrer Status-Komfortzone und das bewusste Reagieren in stressigen Schulsituationen. Plath (2023, S. 102) betont, dass die Statuslehre hier nicht als Instrument dient, um zu „schauspieln“ im Sinne von etwas vorzutäuschen, sondern als Koordinatensystem, um eigene Verhaltensweisen und körpersprachliche Signale hinsichtlich deren Wirkung zu hinterfragen. Es geht darum, als Lehrperson sein eigenes Statusverhalten zu kennen, um Kommunikation und Beziehungen konstruktiv zu gestalten bzw. eine Lerngruppe verantwortungsvoll zu führen. Dieses Impro-Format der „Parkbank“ bzw. die Variation des „Lehrer:innen-Konferenzzimmers“ kann weiterführend durchaus eine theaterpädagogische Inszenierung auf der Bühne im Sinne einer Aufführung mit sich bringen.

Beide Fallbeispiele verdeutlichen, wie Prozesse der Rollenreflexion – ob durch dialogische Beratung oder durch theatrales Spiel – zu einer vertieften professionellen Handlungskompetenz beitragen können. Die Perspektiven ergänzen sich und laden zu einem ganzheitlichen Blick auf Lern- und Entwicklungsprozesse ein.

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit Gruppendynamik und Theaterpädagogik bietet wertvolle Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften. Zentral ist dabei der Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, eigene Haltungen und vorgefertigte Muster zu hinterfragen. Durch die Arbeit im „Hier und Jetzt“ sowie in „Als-ob“-Situatio-

nen können Pädagog:innen sowohl spontane als auch inszenierte Rollenprozesse reflektieren und neue Handlungsstrategien erproben. Besonders bedeutsam sind Feedback und Reflexionsrunden, die nicht isoliert, sondern immer innerhalb einer Gruppe im handelnden Tun stattfinden, sei es in der Ausbildung mit Lehrenden und Studierenden oder im Schulalltag mit Kolleg:innen. Dadurch entsteht eine erhöhte Sensibilität für Rollen und Rollenwechsel, sowohl in der eigenen Position als auch im Umgang mit anderen. Die bewusste Wahrnehmung von Rollenerwartungen, Rollengrenzen und der aktiven Rollengestaltung trägt dazu bei, das eigene pädagogische Handeln weiterzuentwickeln und flexibel auf gruppenspezifische Prozesse zu reagieren. Fehler und Scheitern sind dabei wertvolle Bestandteile des Lernprozesses, die nicht blockieren, sondern zu neuen Handlungsspielräumen und Professionalisierung führen sollten (Albert, 2016, S. 44).

In den neuen Curricula für die Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurden in vereinzelt Modulen beide Felder fix verankert. Bislang spielten die beiden Bereiche Gruppendynamik und Theaterpädagogik eher Nebenrollen innerhalb der Lehre. Es besteht jedoch großes Interesse, den vernetzten Diskurs weiterzuführen und zu vertiefen, um neue Perspektiven zu erschließen und zukünftig gemeinsame Lernprozesse auch auf der Hauptbühne zu fördern. Eines der Themen für die weitere interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte die Frage sein, welche Beiträge Gruppendynamik und Theaterpädagogik etwa zur Demokratiebildung leisten können. Beide Disziplinen eröffnen Räume für partizipative Prozesse, fördern die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Rollen und Perspektivenvielfalt und ermöglichen es, demokratische Prinzipien im gemeinsamen Handeln erfahrbar zu machen. Ein vertiefender Austausch dazu innerhalb der Lehrer:innenbildung könnte spannende Impulse für neue pädagogische Konzepte und die praktische Arbeit mit Gruppen liefern.

Literaturverzeichnis

- Albert, S. (2016). Die Bedeutung der reflexiven Selbstforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(4), 35–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25693>
- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oldib.
- Brocher, T. (1979). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung: zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen* (14. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Buchinger, K. (1974). Die Schule zwischen Spiel und „Ernst des Lebens“. In G. Schwarz (Hrsg.), *Gruppendynamik für die Schule* (S. 63–86). Wien-München: Jugend und Volk.

- Budziat, R. (2023). Gruppendynamik erkennen und wirksam damit arbeiten. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 22(2), 267–280. <https://doi.org/10.1007/s11620-023-00723-x>
- Fatzer, G. & Jansen, H.-H. (1980). *Die Gruppe als Methode: Gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren und ihre Wirksamkeit*. Weinheim: Beltz.
- Felder, M., Kramer-Länger, M., Lille, R. & Ulrich, U. (2019). *Studienbuch Theaterpädagogik: Grundlagen und Anregungen* (4. Aufl.). Bern: hep.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Uckerland: Schibri.
- Johnstone, K. (2016). *Improvisation und Theater* (13. Aufl.). Berlin: Alexander.
- Koch, G. & Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri.
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrerinnenbildung*. München: kopaed.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2020). *Einführung in die Gruppendynamik* (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens: erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.
- Lutz, M. & Ronellenfitsch, W. (1971). *Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Plath, M. (2009). *Biografisches Theater in der Schule: mit Jugendlichen inszenieren. Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Plath, M. (2015). *Spielend unterrichten und Kommunikation gestalten: Mit schauspielerischen Mitteln für Unterricht begeistern* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Plath, M. (2017). *Befreit euch. Eine Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis*. Norderstedt: BoD.
- Plath, M. (2023). *Das Veto-Prinzip. Die sieben Säulen gleichwürdiger Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Richter, D. (2022). *Improvisationstheater. Band 1: Die Grundlagen* (2. Aufl.). Berlin: Theater der Zeit.
- Scala, K. (1974). Gruppendynamik und Schulreform. In G. Schwarz (Hrsg.), *Gruppendynamik für die Schule* (S. 63–86). Wien-München: Jugend und Volk.
- Schindler, R. (2016). „Pars pro Toto“ als Funktion in Gruppendynamischer Sicht. In C. Spaller, K. Wirnschimmel, A. Tippe, J. Lamatsch, U. Margreiter, I. Kraft-Ebing & M. Ertl (Hrsg.), *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften* (S. 221–229). Psychosozial Verlag.
- Seliger, R. (2018). *Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spaller, C. (2024). Gruppendynamik und Schule. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55, 509–516. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00770-4>

- Stockhammer, H. (1975). Rolle, Kreativität und Gruppe. In De Gruyter (Hrsg.), *Gruppe und Bildung* (De Gruyter Studienbuch, S. 113–131). Berlin: De Gruyter.
- Wildt, B. (2014). Drama in Higher Education. Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule. In E. Hildebrandt, M. Pessel, M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 188–212). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

