



prozessintervention.ch

Mathias Schwab
 Fauggersweg 46 3232 Ins
 info@prozessintervention.ch
 031 382 92 66 • 079 631 02 65

Leseheft TZT®

Das Wichtigste in Kürze	2
Menschlich Lernen.....	2
Was ist TZT?	2
Wo wird TZT eingesetzt?	2
Wozu dient TZT?	2
Wie funktioniert TZT?	2
Woher kommt TZT?	3
Warum TZT einsetzen?.....	3
Was steckt hinter dem TZT?	4
Das dialogische Prinzip	4
Dialogische Führung und Gruppenleitung	5
Didaktisch-methodische Instrumente des TZT	6
Die Einstiege – abholen und in Bewegung kommen	6
Die Gruppenbildungen – Gruppenmitglieder in Verbindung bringen	7
Welche Gruppenbildung wann einsetzen?	8
Die Situationen – spielend Freiraum fürs Ausprobieren schaffen	8
Die Realisationen – Herausforderung Realität.....	13
Die Improvisationen – Fantasie in Fluss bringen	14
Die Ausstiege – beenden und loslassen.....	14
Das stoffimmanente Thema – vom Wissen zum Können.....	16
Beispiele	16
Das Gruppenthema – von der Aussenhaut zum motivationalen Kern	17
Motivation und Motive	17
Leitmotive in Gruppen.....	18
Das Gruppenthema im TZT	19
Das Gruppenthema diagnostizieren	20
Eine TZT-Arbeitseinheit planen, umsetzen und auswerten.....	30
TZT-Publikationen	36
Das Basisbuch	36
TZT-Impulse-Reihe	36
ICH-DU-WIR-Kartensets.....	37

Das Wichtigste in Kürze

Menschlich Lernen

„Was ich gehört habe, vergesse ich. Was ich gesehen habe, weiss ich. Was ich getan habe, kann ich.“ (chin. Sprichwort)

Was ist TZT?

TZT bedeutet Themenzentriertes Theater und ist ein umfassendes und sehr flexibles, gruppenpädagogisches Lernsystem, dessen methodischen Werkzeuge einer Gruppe ermöglichen, Lernstoffe erlebnisorientiert, handelnd und somit wirkungsvoller als ausschliesslich im Gespräch zu bearbeiten. Im TZT wird zudem berücksichtigt, dass jede Gruppe einmalig und dass die Befindlichkeit der Gruppenmitglieder für den wirksamen Lernprozess eine entscheidende Rolle spielt. TZT ermöglicht tief greifende und verhaltenswirksame Lernprozesse, lässt nachhaltige Entwicklungen und Veränderungen zu und bindet die Beteiligten als eigenverantwortliche Menschen in die Arbeit ein.

Themenzentriertes Theater (TZT) ist beim Schweizerischen Institut für geistiges Eigentum eingetragene Marke von Heinrich Werthmüller, TZT-Begründer, Meilen/Schweiz.

Wo wird TZT eingesetzt?

TZT wird seit bald 40 Jahren erfolgreich eingesetzt für Schulungen, Trainings, Coachings und Supervision, Teamentwicklung und Gesundheitsförderung, in der gruppenbezogenen Sucht- und Gewaltpräventionsarbeit und bei Kriseninterventionen in Institutionen, der Privatwirtschaft, im Gesundheitswesen, in der Erwachsenenbildung sowie im täglichen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen. TZT kann nahezu allen Gruppensettings angepasst werden.

Wozu dient TZT?

TZT bedeutet:

- **Lernen, was persönlich bedeutsam ist, und damit sowohl kognitive als auch emotionale Intelligenz erweitern.**
- **Auf eine Art lernen, die alle geistigen, körperlichen und mentalen Ressourcen nutzt.**
- **Beim Lernen den Einzelnen fördern und erkennen, was sich in der Gruppe abspielt.**
- **Diese Energie mit sachlichen Aspekten des Lernstoffes verbinden und konstruktiv in den Arbeitsprozess einweben.**
- **Die übliche Konsumentenrolle mit der einer (Inter-)aktiv-Handelnden tauschen: dadurch nachhaltig und verhaltenswirksam lernen.**

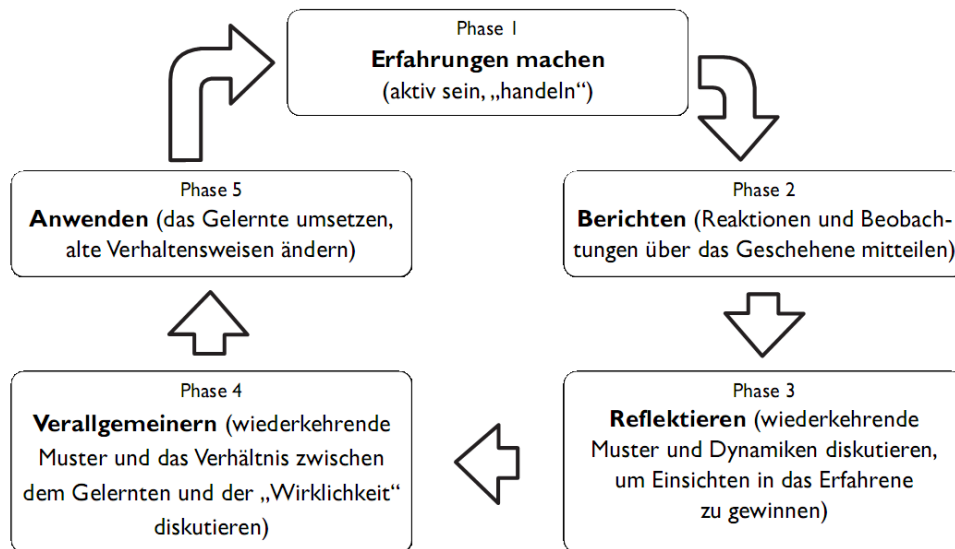
Wie funktioniert TZT?

Pädagogische Leitlinien der TZT-Arbeit

- **Körperintegrierender Ansatz:** Körperliche Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen sind zentrale Ressourcen. Auslauf haben, sich bewegen, sich und andere physisch erleben, Kraft einsetzen, alle Sinne wach halten und das Erleben von Anstrengung und Entspannung soll in den Lernalltag einfließen.
- **Erlebnisgeprägter Ansatz:** Erwachsene und Kinder/Jugendliche wollen Gefühle spüren dürfen, zeigen können, gestalten lernen. Sie wollen Erfahrungen machen, kollektive, individuelle, widersprüchliche, eigene. Sie wollen selber entdecken können, was andern schon lange bekannt ist.
- **Gruppenbezogener Ansatz:** Dem Zwischenmenschlichen in der Gruppe Raum, Zeit und Struktur geben, Gruppenerlebnisse ermöglichen, Projekte anbieten, die das Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz ausloten. Den Blick für gruppendynamische Zusammenhänge und Entwicklungen fördern und bewusst dosiert Führungsaufgaben übergeben.

- **Beziehungsorientierter Ansatz:** Einfühlungsvermögen und Phantasie entwickeln helfen, Widersprüchlichkeiten und Schattenseiten aushalten, konstruktiv streiten lernen, das labile Gleichgewicht von Selbstsein und Einordnung in die Gruppe ertragen, Selbst- und Sozialkompetenz entwickeln.
- **Unmittelbarer Ansatz:** Lernen auf Vorrat trägt zur Entfremdung vom Leben bei: Das Erleben soll nicht auf später verschoben werden. Hier und jetzt, zwischen dir und mir soll etwas geschehen, soll mir etwas zum Lerngegenstand und damit zur Erfahrung werden.

Lernzyklus der TZT-Arbeit



Woher kommt TZT?

TZT ist eine Vernetzung verschiedener Disziplinen miteinander. Massgeblich beteiligt sind Impulse aus der Regiearbeit, dem Improvisationstheater und der Theaterpädagogik, Modelle aus der humanistischen Psychologie (Gestalttherapie, Psychodrama, Bioenergetik, Themenzentrierte Interaktion u.a.m.), Grundsätze und Haltungen der Antroposophie, Aspekte der Wahrnehmungs- und Kommunikationspsychologie, die sich mit Instrumenten des Theaters (im weitesten Sinne) lern- und erfahrbar machen lassen sowie Erkenntnisse bezüglich der Kräfte, die in Gruppen wirksam sind, der Gruppendynamik und konstruktivistischen und systemischen Ansätzen. TZT wird laufend weiter entwickelt und öffnet sich immer wieder neuen Erkenntnissen und umsetzbaren Erfahrungen.

Warum TZT einsetzen?

Menschen besitzen nicht nur ein Kopf-Gedächtnis, sondern auch ein Körper-Gedächtnis und ein Seelen-Gedächtnis. Dies muss didaktisch und methodisch berücksichtigt werden.

Verhaltenswirksames Lernen geschieht durch konsequente Vernetzung materieller, psychologischer und sozialer Perspektiven eines Lehrstoffes. Dies vollzieht sich im Lernprozess dadurch, dass einerseits die Interessen und die Befindlichkeit des Individuums berücksichtigt werden und andererseits dieses Individuum in einer Lerngruppe eingebettet ist.

Daraus erwachsen konstruktive Mitsprache in der Stoffwahl, eigene Lernmotivation, ein Höchstmass an Kommunikation untereinander und die Fähigkeit, Gelerntes für sich und andere in Handlung umzusetzen.

Stoffspezifische Anwendungen werden unmittelbar in der Realität eingesetzt. Ihre reflektierten Resultate sind Ausgangslage zur weiterführenden Wissensaufnahme.

Die Idee in 100 Wörtern

(Quelle: Werthmüller, 1993)

Was steckt hinter dem TZT?

Am ersten Tag eines neuen Schuljahres erhielten die Lehrpersonen einer Privatschule von ihrem Schulleiter folgenden Brief: „Liebe Lehrerinnen und Lehrer, ich habe ein Konzentrationslager überlebt. Meine Augen haben Dinge gesehen, die kein menschliches Auge je erblicken sollte: Gaskammern, erbaut von gebildeten Ingenieuren; Kinder, vergiftet von wissenschaftlich ausgebildeten Ärzten; Säuglinge, getötet von erfahrenen Krankenschwestern; Frauen und Kinder, erschossen und verbrannt von ehemaligen Oberschülern und Akademikern. Deswegen traue ich der Bildung nicht mehr. Mein Anliegen ist: Helfen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, menschlicher zu werden. Ihr Unterricht und Ihr Einsatz sollte keine gelehrten Ungeheuer hervorbringen, keine befähigten Psychopathen, keine Eichmanns. Lesen, Schreiben und Arithmetik sind nur wichtig, wenn sie dazu beitragen, unsere Kinder menschlicher zu machen.“
(Quelle: Werthmüller u.a., 1993)

Hinter dem Prinzip „Menschlich Lernen“, das dem TZT zugrunde liegt, steht ein einfaches Menschenbild. Der Mensch wird gesehen als Ganzheit von Seele, Geist und Körper und als ein soziales Wesen, das sich stetig zum Besseren hin zu entwickeln vermag, wenn diese Ganzheitlichkeit ausgewogen berücksichtigt wird. Daraus erwächst „Inwendig-Lernen“ statt das verbreitete Auswendig-Lernen und führt zu einer Art Lernen, die Lernende aus sich heraus im Lebensalltag handlungsfähiger werden lässt. Wird ein lernender Mensch auf seinen Verstand reduziert, hat das viele Nachteile: Körper und Seele werden abgespalten und blockiert und reine Erkenntnis wird als das Ganze erachtet. Dabei liegt ein grosses Potenzial brach, das für fördernde Lernprozesse genutzt werden könnte. Dies sind einige Vorteile von „Menschlich Lernen“:

- **Motiviertes** Lernen: da die menschliche Neugier und die Suche nach dem Sinn der Lerninhalte einbezogen wird.
- **Erfolgreiches** Lernen: Weil das neue Wissen laufend im realen Lebenskontext erprobt wird;
- **Selbstsicherer** werden Lernende, weil sie ihre Lernerfolge erleben und etwas immer besser können – nicht nur kennen.
- Lerninhalte werden exemplarisch und **praktisch anwendbar** und führen zu konkreten Handlungen im Alltag.
- Durch den Zugang zu verschiedensten Lern- und Arbeitstechniken das eigene **Lernen lernen**;
- Durch das Schaffen einer Lernatmosphäre, die frei und mutig macht, können auch **schöpferische** Fähigkeiten und Phantasie erschlossen und ausgebaut werden.
- Der stetige Kontakt zu den Mitlernenden fördert **kommunikative und soziale Kompetenzen** wie: eigene Ansichten vertreten, genau zuhören, Ideen anderer aufnehmen, gezielt sprechen.
- **Zusammenhänge** werden erkannt, weil gemachte Erfahrungen systematisch reflektiert werden. Dadurch werden das analytische Denken und die intuitive Phantasie geschult.
- Weil Lernende ihr eigenes Gespür dafür, was für sie „richtig“ und „falsch“ ist, entwickeln können, werden sie **unabhängiger** davon, was die grosse Masse für richtig oder falsch hält.
- Damit **ganzheitlich** Lernen keine Floskel bleibt, werden alle menschlichen Ressourcen und Möglichkeiten gezielt für den Lernprozess nutzbar gemacht.

Das dialogische Prinzip

Das dialogische Prinzip ist eine zentrale Grundhaltungsbasis des kommunikativen Prozesses im TZT. Sinnhaftes und sinnstiftendes Kernelement davon ist die authentische, echte menschliche Begegnung, da Verhalten und Kommunikation Synonyme darstellen. Reaktionen der Leitungsperson sind „Verhaltens-Antworten“ in der Interaktion mit der Gruppe. Diesem Verständnis liegt das dialogische Prinzip der existenziellen Beziehungsphilosophie Martin Bubers (1878 – 1965) zugrunde. Jedoch ist hier mit „Dialog“ keineswegs nur ein simples „Miteinander-reden“ gemeint, sondern ein „Sich-einander-zuwenden“ aus einer bestimmten Haltung heraus, ein Wandel vom bloss faktischen zum möglichen, wirklichen Leben.

Buber sieht die Existenz des Menschen in Beziehungen – „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Quelle: Buber, 2006, S. 15) – und unterscheidet zwei unterschiedliche Qualitäten von Beziehungen. Beide Haltungen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und werden je nach Erfordernis der Situation gewählt:

1. Die Ich-Es-Haltung bezeichnet die „sachliche“, „normale“ und alltägliche Beziehung des Menschen zu Dingen und Objekten. Das Gegenüber kann dabei auch ein Mensch sein, der distanziert, kühl, wie eine Sache, ein Stück Umwelt, eingeschmiedet in Kausalketten, gesehen wird.
2. Die Ich-Du-Haltung entspricht einer Hinwendung zum Anderen auf gleicher Ebene, bei der das Gegenüber in seiner Einzigartigkeit wertgeschätzt wird, ohne einen bestimmten Zweck zu verfolgen. Der Mensch geht mit seinem innersten und gesamten Wesen in eine solche Begegnung und gibt Reserviertheit und Voreingenommenheit auf, was in einem „echten“ Gespräch beide Partner vollziehen: *„Im echten Gespräch geschieht die Hinwendung zum Partner in aller Wahrheit, als Hinwendung des Wesens also. (...) Jeder aber muss entschlossen sein, sich nicht zu entziehen...“* (Quelle: Buber, 2006, S. 293, 296). Für Buber ist jedoch die Begegnung mit einem andern Menschen – oder der Umwelt – in einer Ich-Du-Beziehung nur der Abglanz der Begegnung des Menschen mit Gott.

Dialogische Führung und Gruppenleitung

Der Erfolg einer Gruppe oder Organisation wird zunehmend im Zusammenhang mit ihrer Betriebskultur gesehen. Der Grund dafür liegt in jedem einzelnen Gruppenmitglied und Mitarbeiter. Denn das Individuum will von der Leitung/ Führung *wirklich* ernst genommen werden, nicht nur zum Schein, sonst ist er weder allein noch in einer Gruppe leistungsfähig und leistungsmotiviert. Die zentralen Fragen dabei sind:

- Wie werden die einzelnen Mitarbeitenden initiativ und selbständig tätig?
- Wie entwickeln die initiativen Einzelnen eine fruchtbare Zusammenarbeit?

Die dialogische Art der Führung will diesen Fragen gerecht werden und ist nicht zuletzt der Versuch, eine Antwort auf drängende Zeitfragen zu finden, denn gute Zusammenarbeit ist – auch im Kontext ökonomischer Überlegungen – mehr und mehr eine Überlebensfrage. Die Zahl der Arbeitsplätze, die Kooperations- und Teamfähigkeiten voraussetzen, steigt in den letzten Jahren deutlich an. Die Arbeitszufriedenheit hängt immer weniger von materiellen Werten wie z.B. hohem Einkommen ab, sondern immer häufiger davon, dass der Einzelne seine Arbeit als sinnvoll erlebt, die Möglichkeit hat, seine eigenen Fähigkeiten umfassend einzubringen, zu entwickeln und sich in seiner Abteilung, Gruppe oder Organisation akzeptiert fühlt.

Führung und Gruppenleitung hat in diesem Verständnis die Aufgabe, anstelle der oft üblichen Einwegkommunikation und totalen Information seitens der Leitung (= Monolog vor der Gruppe) einen offenen, interaktiven, individuellen und kollektiven Lernprozess zu organisieren (= Dialog mit der Gruppe). Dabei gehören auch die Führenden selbst zu den Lernenden. Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit und Widerständen zu vermitteln und einen Rahmen zu schaffen für vertrauensgestützte Formen der Kooperation ist somit eine Schlüsselkompetenz für Leitungspersonen – auch im TzT.

Der Dialog (griech. logos = sinnvolles Wort)...

- ... ist ein zentraler Eckpfeiler für die Entwicklung lernender Gruppen und Organisationen;
- ... ist die Kommunikationsform, in der sich die Beteiligten gegenseitig helfen, eigene Einsichten und Initiativen zu entwickeln;
- ... kann ein wirkungsvolles Instrument sein, um die selbstorganisierte kollektive Intelligenz von Gruppen zu nutzen und den kollektiven Prozess der Erkundung sowohl zu erweitern als auch zu vertiefen;
- ... ermöglicht als ein innovativer, alternativer Ansatz koordinierte Handlungen in Gruppen;
- ... eröffnet Möglichkeiten für einen wichtigen Umbruch in der Art und Weise, wie Menschen sich selbst wahrnehmen und verwirklichen.

In jüngerer Zeit haben zwei gruppenpädagogische Richtungen aufgezeigt, wie Gruppenthemen dialogisch aufgenommen und weiterentwickelt werden können:

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn fordert die LeiterInnen im Sinne des Mottos „Störungen haben Vorrang“ auf, das Thema zu formulieren und in der Gruppe zur Diskussion zu stellen, damit, was bisher unbewusst wirkte, zum Unterrichtsgegenstand und damit veränderbar wird. Die Gruppe setzt sich so bewusst mit ihrer Beziehungsebene auseinander. Es hat sich gezeigt, dass dieses Vorgehen sich vor allem in Gruppen eignet, deren Mitglieder über eine gut entwickelte Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion verfügen. Die leitmotivische Arbeit, wie sie von Büchler / Schäfer und Fritz vorgeschlagen wird, weist in die gleiche Richtung und

bezieht sich in erster Linie auf Supervisions-/ Interventionsgruppen und differenziert zudem je nach Entwicklungsstand der Gruppe die Tiefe der emotionalen Schicht, die es den Mitgliedern gerade noch erlaubt, den motivationalen Kern der Gruppe konstruktiv zu thematisieren. Das hier umrissene Themenzentrierte Theater (TZT) nach Werthmüller geht einen wichtigen Schritt weiter, denn das Gruppenthema wird auf eine neue Erfahrungsebene gebracht, damit sich die Gruppe interagierend, handelnd und erfahrend mit ihrem eigenen Thema auseinandersetzen kann. Bedürfnisse, Wünsche, Interessen, Motive – auch Widerstände – erhalten dadurch einen „geschützten“ Raum, können erlebt und ausgelebt werden. Die Dialogische Führung erfolgt also direkt auf der Handlungsebene. Die Erfahrungen werden anschliessend reflektiert und im Transfer auf die Realität bezogen. Auf diese Weise können sich Gruppenthemen wandeln und die Gruppe kann sich weiterentwickeln.

Didaktisch-methodische Instrumente des TZT

Die Einstiege – abholen und in Bewegung kommen

„Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.“ Aristoteles

Auf etwas Neues, Unbekanntes bin ich einerseits neugierig und voller guter Hoffnung, andererseits hege ich auch Befürchtungen und bin etwas unsicher. Diese Vorstimmungen führen dazu, dass ich nicht ins Neue hineingeworfen werden, sondern Zeit haben möchte, mich dem Neuen in meinem Tempo nähern zu können und mich einzugewöhnen. Im TZT heisst das: Die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen – also zunächst dorthin zu gehen. Wichtig ist dabei, dass ich mich auf eine langsame Art jemandem oder etwas vertrauter machen und meinen Verhaltensspielraum in jeder Richtung abschreiten kann, ohne mich oder mein Gegenüber dabei zu frustrieren, weil meine Absichten falsch eingeschätzt wurden oder nicht klar sind. Es geht beim Einstieg um dieses sachte Einpendeln und Auffinden gemeinsamer Absichten, ohne dass ich mich allzu sehr auf die Äste hinauswagen muss.

Die TZT-Einstiege sind daher gekennzeichnet dadurch, dass alle Gruppenmitglieder ohne Zuschauende gleichzeitig etwas Ähnliches tun, ohne Zuschauenden ausgestellt zu sein. Gleichzeitig ist es von Vorteil, wenn diese Aktivitäten bereits eine Annäherung an den Stoff, den Inhalt des Gruppenanlasses ermöglichen. Das Ziel ist, eine erste, stimulierende Berührung und das Schaffen einer angstfreien Atmosphäre, die lebendiges Lernen erst möglich macht. Einstiege sind somit Aktivitäten, die weder beurteilt werden, noch allzu hohe Anforderungen an den Einzelnen und die Gruppe stellen, dabei jedoch berücksichtigen, dass sowohl der Verstand, wie der Körper und die Seele im Raum, im Stoff und in der Gruppe ankommen und sich einpendeln können.

<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">E</div>	<p>Einstiege</p> <p style="text-align: center;"><i>Sicherheit bekommen</i></p>	<p><i>Abholen und in Bewegung kommen</i></p> <p>Wichtigstes Merkmal aller Einstiegs-Anlagen ist der Umstand, dass sich die ganze Gruppe gleichzeitig mit Gleichem beschäftigt. Dadurch ist niemand vor andern übermässig exponiert, was den Einstieg in einen neuen Stoff oder eine neue Gruppe erheblich erleichtert.</p> <p>Viele Einstiege sind Bewegungs- oder Wahrnehmungsanlagen, die gekoppelt sind mit einer Vielzahl kleiner und selbstverständlicher Interaktionsmöglichkeiten unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.</p> <p>Nicht beweisbar, aber wahrscheinlich ist, dass sich dadurch die Energiefelder der Beteiligten schneller miteinander verbinden als bei einer Gruppe, die „da hockt“ und als einziges Interaktionsmittel die Sprache zur Verfügung hat.</p> <p>Bei Bewegungsanlagen erhalten alle Beteiligten Zeit, das nahe Umfeld, sich und die andern wahrzunehmen und mit ihnen in Beziehung zu kommen. Dabei wächst langsam die Sicherheit, sich auszudrücken und sich damit zu exponieren; kurz: hier wird der Boden geschaffen, auf dem eine angstfreie Lernatmosphäre wachsen und gedeihen kann.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001)

Die Gruppenbildungen – Gruppenmitglieder in Verbindung bringen

„Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei.“ 1. Mose 2,18

Wann immer ich etwas plane oder verwirkliche, stellt sich mir automatisch die Frage, ob ich es allein oder mit anderen zusammen mache. Heisst die Antwort „mit anderen“, erwächst daraus die Frage: mit welchen anderen? Die Antwort darauf hängt auch von der Art des Vorhabens ab: Wenn ich bauen will, werde ich mich um einen Architekten kümmern. Ich werde versuchen herauszufinden, welcher für mein Bauvorhaben der Geeignetste ist. Andere Beispiele sind leicht zu finden: Ich wähle mir Bekannte, Freunde, meine Partnerin. Oft wähle ich selber – manchmal werde ich auch gewählt – oder leider nicht. Schliesslich habe ich mit Menschen zu tun, bei denen keiner von beiden wählen kann: Schulklasse, Arbeitsplatz, Nachbarschaft.

Jedes Mal stellt sich jedoch die Frage: wer ist mein Partner, was will oder kann ich mit ihm? Die Antwort darauf ist brisanter als auf Anhieb ersichtlich. Oft hängt das Gelingen einer Aufgabenlösung davon ab, mit wem ich sie angehe. Dadurch kann ich mich verleiten lassen, alles, was ansteht nur noch mit den mir sympathischen Personen abzuwickeln und weiche den Unsympathischen regelmässig aus. Je grösser der Bogen jedoch wird, den ich um sie mache, desto fremder werden sie mir. Diese Entwicklung kann in Klassen immer mehr zu abgeschotteten Gruppen führen und Mobbing begünstigen. Mittels bewusst eingesetzten Gruppenbildungsstrukturen kann solchen Mechanismen vorgebeugt werden. Damit werden mehr Möglichkeiten für Kontakte und gemeinsame Erfahrungen geschaffen, und das Potenzial der ganzen Gruppe bleibt für alle nutzbar.

G	Gruppen- bildungen	<i>Gruppenmitglieder in Verbindung bringen</i> Vieles im TZT geschieht in Untergruppen. Dem Einzelnen steht so mehr Freiraum für eigenes Agieren zur Verfügung und auch grosse Gruppen werden übersichtlich. Die Anlagen zur Gruppenbildung dienen dazu, allen Mitgliedern die Zusammenarbeit mit allen anderen zu ermöglichen. Dadurch wird der Beziehungsfluss unter allen Teilnehmern gefördert, weil das Potential eines jeden Einzelnen in der Gruppe von allen andern zeitweilig aufgenommen und genutzt werden kann.
----------	-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001)

Objektive Gruppenbildung

Das Zusammenführen der Parteien geschieht durch objektive Kriterien, bei denen die eigene „Wahl“ gleich null ist:

- Gegenstände ziehen: gleiche Gegenstände bilden eine Gruppe;
- Logische Reihe bilden nach bestimmten Kriterien (z.B. Geburtsdatum): Die 2 nebeneinander bilden eine Gruppe, oder es werden abwechselungsweise links und rechts der Reihe die Mitglieder abgezählt.

Imperative Gruppenbildung

Die Leitung bestimmt, wer mit wem in einer Gruppe ist. Die Wahl ist ebenfalls gleich null, aber die Leitung stellt sich dadurch selber in Frage, weil sie für dafür die Verantwortung trägt:

- „Du, Du und Du!“
- „Wer in der Pause zusammen war, kann gleich zusammen bleiben.“

Spontane Gruppenbildung

Wahl durch einen Entscheid „ohne langes Hin und Her“ hier und jetzt. Die Spontaneität entsteht dabei meist aus einer Aktion heraus. Die eigene Wahl ist eingeschränkt, weil nicht mehr wählen kann, wer bereits gewählt wurde:

- „Pack zwei in deiner Nähe an der Hand, so dass 3er-Gruppen entstehen.“
- „Die zwei, die sich beim Herumgehen als nächstes begegnen, bilden eine Gruppe.“

Komparativ-komplementäre Gruppenbildung

Gruppenbildung nach dem Prinzip „gleich und gleich gesellt sich gern“ oder „Gegensätze ziehen sich an“. Grundlage bilden Kriterien wie in der objektiven Gruppenbildung. Sie sind jedoch subjektiv gewählt, breiter interpretierbar und müssen verhandelt werden. Der eigene Anteil an der Wahlentscheidung wächst und damit der Freiraum und die Verantwortung dafür:

- JedeR denkt sich eine Speise aus. Aus den Speisen sollen nun „passende“ Mahlzeiten zusammengestellt werden, so dass 4er-Gruppen entstehen.
- JedeR hat eine Energiegewinnungsform gewählt (Atom, Solar etc.). Zwei Energieformen, die nicht zusammen passen, bilden eine Gruppe.

Subjektive Gruppenbildung

Dies ist die anspruchsvollste Art und sollte erst eingesetzt werden, wenn die Gruppe fähig ist zur nötigen Offenheit, Ausdauer und dem Umgang mit widerfahrener Ablehnung, sonst „behefen“ sich die Personen mit einer der obigen Art.

- „Für die nächste Aufgabe braucht es 5er-Gruppen: handelt aus, wer mit wem Lust hat, diese Arbeit auszuführen“;
- „Bildet 6 Gruppen.“

Welche Gruppenbildung wann einsetzen?

Diese Strukturen unterscheiden sich dadurch, dass sie unterschiedliche Abstufungen der eigenen Wahl und Verantwortung dafür bedeuten. Wie ein Komponist Töne virtuos zu Musik kombiniert, können Gruppenbildungen kombiniert werden, so dass die Gruppenmitglieder optimal zum „Klingen“ kommen. Dabei muss die aktuelle Gruppendynamik und die jeweils bevorstehende Art der Aufgabe beachtet werden. Wenn sich z.B. Untergrüppchen verfestigt haben, sollte die Wahl für eine aufwändige Gruppenarbeit nicht dem Zufall überlassen werden. Eher wäre eine komparativ-komplementäre Struktur angezeigt, die den Untergruppen die Möglichkeit gibt, zusammen zu bleiben. Für eine kürzere Aufgabe kann genau das Gegenteil angesagt sein: objektiv oder imperativ schaffe ich allen Anwesenden die Möglichkeit zu neuen Erfahrungen. Die kleinste Chance, mit „Unsympathischen“ zusammenzuarbeiten, ist sinnvoll und hilft Mobbingtendenzen vorzubeugen. Mein Empfinden jemandem gegenüber drückt ja nicht nur etwas über ihn, sondern über mich selber aus, und das sind wertvolle Informationen. Für die Entwicklung der in der Berufswelt zunehmend geforderten Teamfähigkeit ist es von zentraler Bedeutung, dass ich die sozialen Kompetenzen dafür habe trainieren können.

Die Situationen – spielend Freiraum fürs Ausprobieren schaffen

„In diesem Welttheater ist der totale Mensch, der ‚kosmische Mensch‘, Spieler und Schöpfer, dem nicht nur Leib, sondern auch Seele, Vernunft und Geist, das gesamte Ich zum Handeln zur Verfügung steht.“ (L. Moreno, Gründer des Psychodramas)

Spielend Freiraum zum Lernen schaffen

Bei den Situationen handelt es sich dabei um Ausgangslagen für kurze selbstgespielte Theaterszenen. Diese haben im Lernprozess eine ganz besondere Funktion: sie schaffen den Freiraum, um mich im Lernfeld zu tummeln, sogar auszutoben - ohne immer darauf bedacht zu sein, ob ich es jetzt schon „richtig“ oder noch immer „falsch“ mache. Der Grat, auf dem ich beim Lernen sonst immer ängstlich wandere, indem ich lieber nichts sage oder mache als etwas Falsches, wird dadurch zu einer komfortablen Hochebene, auf der ich imitieren, experimentieren, spiegeln, wagen - eben lernen - kann. Eine solch sinnvolle „Laborsituation“ schafft (abgesehen von den millionenteuren Flugsimulatoren, in denen die Swissair-Piloten - nach dem gleichen Prinzip - lernen, ihre Maschinen in den Griff zu bekommen) einzig das improvisatorische Theaterspiel mit seiner eigenen Mischung von Fiktion und Realität.

Situationen S

Angstfrei
ausprobieren

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001)

Wenn ich vor einem Problem stehe, das es zu lösen gilt, wünsche ich mir öfters grössere Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensfähigkeiten, als sie mir unmittelbar zur Verfügung stehen. Gleichzeitig spüre ich manchmal, dass da durchaus grösseres Verhaltenspotential vorhanden wäre, aber ich traue mich kaum, es einzusetzen, weil ich kaum Erfahrungen damit gemacht habe und mich das Verlassen des ausgetrampelten, bewährten Handlungspfades allzusehr in unsicheres Gelände führen könnte. Das Verhaltensrepertoire, das mir zur Verfügung steht, ist natürlich nicht unabhängig vom Umfeld und meiner Identität, respektive meiner Vorstellungen davon. Vielleicht können Sie sich schwach an eigene frühkindliche Rollenspiele erinnern, in denen Sie ein «Doktor» waren, der andere Kinder «untersuchen» musste, weil die über ein Leiden klagten.

Die Vorstellung, ein Patient respektive ein Doktor zu sein, schafft Kindern die Handlungsmöglichkeit, einander körperlich zu entdecken. Polizisten und Räuberspiele schaffen Identifizierungsmöglichkeiten mit Gefühlen der Macht und der Angst, mit Vorstellungen von Ordnung und Unordnung, mit dem Reiz von Verbotenem und der Herausforderung, es aufzuspüren.

Die Struktur, die wir im TZT Situation nennen, sind Ausgangslagen für Rollenspiele, die sich die oben erwähnten Mechanismen zunutze machen. Neues Verhalten wagen, neue Handlungsstrategien entwickeln und sein Verhaltensrepertoire dadurch ausbauen, sind die Ziele, die mit diesem Instrument erreichbar sind. Das gelingt dadurch, dass wir in der Praxis die Rollen und den Handlungsimpuls, den eine Situation ausmacht, überaus differenziert auf das jeweilige Thema zentrieren.

Ein Beispiel: In einer Gruppe sind Konkurrenz-Motive aktuell. Im Sinne von TZT kann das Thema so formuliert



werden: «Ich fühle mich Dir ebenbürtig, kann mich aber nicht so gut verkaufen wie Du». Eine TZT-Situation, die darauf zentriert wäre, könnte so lauten: «Einem verdienten, langjährigen Mitarbeiter eröffnet der Chef, dass er sich beim neuen Direktorenposten wider Erwarten für einen jüngeren Kollegen entschieden hat, weil der halt dynamischer sei».

Das Gefühl der Ebenbürtigkeit wird in dieser Situation durch die Prädikate «verdient» und «langjährig» aufgenommen; der Chef spielt die Rolle dessen, bei dem man sich verkaufen muss, bei dem man aber offenbar nicht genügend ankommt. In die Gruppenrealität übertragen, symbolisiert die Chefrolle die vom einzelnen subjektiv wahrgenommene Meinung der Gruppe über ihn.

Obwohl eine solche, von allen Mitgliedern der Gruppe gespielte Szene bereits sehr viel Material hervorbringt, könnte nach dieser Runde eine zweite Situation vorgeschlagen werden: «Nach diesem Gespräch mit dem Chef trifft der langjährige Mitarbeiter den designierten Direktor (seinen jüngeren Kollegen) in der Kantine und spricht ihn an».

Während wir in der ersten Situation die unmittelbare Konfrontation noch vermieden haben, bieten wir in dieser nun die Möglichkeit zur direkten Auseinandersetzung mit dem Konkurrenten. In der Praxis würden alle, die den Chef gespielt haben, diesmal den jüngeren Kollegen spielen. Nach dieser Runde wäre es sicher Zeit, in einer Realisation das in den Szenen subjektiv Erlebte zu reflektieren, wie dies unabdingbar zum TZT-System gehört. Welche Rollen wir vorschlagen, welche Ausgangslage wir erfinden, ist natürlich auch von der Zielgruppe abhängig. Mir scheint es wichtig, Rollen und Ausgangslagen zu wählen, die nicht unmittelbar aus der Gruppenrealität stammen, sondern eine Möglichkeit bieten, in eine andere Identität zu schlüpfen. Nur dadurch ist ein Optimum an grenzüberschreitendem Verhalten bezüglich des eigenen Alltagsverhaltens möglich, ebenso, wie sich ein Kind in der Doktorrolle mutiger dem andern nähert, als wenn es sagen würde: «Ich bin der Max und bin ganz neugierig auf Dich!» Gleiches gilt für das Kind das sich und den Doktor zur Untersuchung legitimiert, indem es die Patientenrolle übernimmt: «Ich wäre jetzt krank und Du

müsstest nachschauen, was mir fehlt», sprechen sich Kinder untereinander ab. Die interessante Formulierung «wäre jetzt» verdient Beachtung: die Mischung aus Konjunktiv «wäre» und dem Zeitbegriff «jetzt» bringt die Ausgangslage auf den kürzesten Nenner. Es ist die einfachste Beschreibung eines komplizierten Vorganges, der sich bei improvisierten Rollenspielen, wie sie im TZZ eingesetzt werden, abspielt. Zwar sind alle Ausgangslagen und Rollenübernahmen fiktiv (eben «wäre»), aber wenn sich jemand handelnd darauf einlässt, ist sein Handeln Realität (eben «jetzt»).

Darin liegt die grosse Kraft dieses Instrumentes, dass die Rollenspielerinnen und Rollenspieler im «Als-ob»-Schutzraum agieren können; mit einem entscheidenden Vorteil bezüglich der Realsituation: «Ich wäre jetzt wieder ganz gesund, und Deine Praxis wäre jetzt geschlossen»! sagt ein Kind zum andern, wenn es genug – oder langsam zuviel – vom Doktor hat und so den Ausstieg aus der Fiktion für sich reklamiert, genauso wie die Spieler und Spielerinnen im TZZ jederzeit eine Szene beenden können.

Ein weiterer entscheidender Vorteil dieses Instrumentes liegt darin, dass mein Handeln in der Szene für die Realität keine materiellen (wohl aber immateriellen!) Konsequenzen hat. Was auch immer ich in der Szene ausagiere, ich kann dies in der Gewissheit tun – und tue es deshalb leichter – dass mir oder meinem Gegenüber daraus in der Realität kein Schaden entsteht. Der Mut zum «hier und jetzt»-Handeln wird dadurch entscheidend vergrössert und mein Handlungsrepertoire ausgebaut.

Der Abstecher in die Fiktion hat mich unbelastet handeln lassen und vermag dadurch bis anhin Ungehandeltes, im Keime aber Vorhandenes, zum Ausdruck zu bringen, das mit meinen realen Motiven, bewussten und unbewussten Persönlichkeitsanteilen durchaus in Verbindung gebracht werden kann.

So ist (heutzutage) etwa die Situation «Ein Bettler kommt zu einem König und will etwas von ihm» in vielen Punkten übertragbar mit der realen Situation «Ein Lehrer kommt zum Präsidenten der Schulkommission und möchte etwas von ihm». Beide Situationen sind durchwirkt von Macht- und Kompetenzmotiven, von Durchsetzungs- und Abgrenzungsstrategien. Wenn beide Situationen szenisch gespielt werden, sehen wir, dass die auftauchenden Mechanismen ähnlicher Natur sind. Nur

dass ein Bettler seinem König freimütiger die eigentliche Meinung sagen kann – und umgekehrt der König auch dem Bettler – als dies in der Realität wohl oft der Fall ist. Das bedeutet, dass Nähe und Distanz, in der eigene Konflikte bearbeitet werden können, durch die Situationsformulierung und durch die darin vorkommenden Rollen regulierbar sind. Wahrlich eine sinnvolle Entlastung aller Beteiligten!

Bis zu einem gewissen Grad ist eine Rolle vergleichbar mit einem Vehikel, das mich zu neuem Handeln führt: So wie ich mich des Fahrrads bediene, um schneller als zu Fuss an einen anderen Ort zu gelangen, oder ein Boot besteige, um über Wasser zu bleiben und darauf vorwärts zu kommen, ohne selbst schwimmen zu müssen, so kann ich mich auch einer Rolle bedienen, um bestimmte Handlungsweisen leichter auszuprobieren, weil eine bestimmte Rolle meine erwünschte Handlungsfähigkeit besonders legitimiert – oder gar erfordert.

Dabei geht es nicht um eine Clichierung der jeweiligen Rollen, sondern um ihre offensichtlichen Fähigkeiten, die in unserer gemeinsamen Vorstellung vorhanden sind. Es wird uns leichter fallen, jemanden zu umsorgen, wenn wir uns in eine Krankenschwester im Dienst hineinspielen, als wenn wir uns in einen Preisboxer im Kampf hinein fühlen (das sagt nichts darüber aus, wie beide Personen ausserhalb ihrer Berufsausübung auch noch sein können).

Aufgabe einer TZT-Leitung ist es deshalb, eine Situation so zu formulieren, dass die Gruppe in ihr vorhandene Motive und Handlungsansätze (Themen im Sinne von TZT) dadurch ausspielen kann, dass die Rollen und das Handlungsgerüst, welche in der Situation vorkommen, dazu besonders gute Vehikel darstellen.

Wenn es darum geht, einen bestimmten Stoff zu erlernen (z. B. Bruchrechnen) wird die Situation in das Umfeld gesetzt, in welchem der Stoff angesiedelt ist: «Die zwölfjährige Susi hat den Lottozettel selbst ausgefüllt und eine

Million gewonnen. Zu Ihrer Familie gehören ihre Mutter, ihr Vater und das Pflegekind Kurt. Was passiert mit der Million?» Diese Situation wurde in einer Klasse eingesetzt, die am Bruchrechnen war. Das Stoffimmanente Thema hiess: «Beim Teilen mit Dir erfahre ich, wie wir zueinander stehen.»

Auch bei der Situation gilt der Grundsatz: der Lernende soll den Lehrstoff aktiv angehen können. Durch die Situationsvorgabe, die aus Rollengerüsten und einem Handlungsgerüst besteht, wird dem Lernenden lediglich ein Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen er selbständig nach Lösungs- und eigenen Verhaltensmöglichkeiten suchen kann. Um ihn auch da nicht zu überfordern, sind am Anfang immer nur zwei Personen in einer Situation.

Bevor die beiden ihre Szene spielen, findet unter ihnen eine Besprechung statt. Diese Besprechung erlaubt es, die einzelnen Bedürfnisse aufeinander einzupendeln. Das verlangt nicht nur Auseinandersetzung mit dem Stoff, sondern auch Verhandlungsgeschick mit dem Partner. Dadurch gelingt es wiederum, die Erarbeitung des Lehrstoffes mit sozialem Lernen zu verbinden.

Im Gegensatz zu den Einstiegen werden die aus den Situationsvorgaben resultierenden Szenen vor Zuschauern gespielt. Wieder eine aussergewöhnliche Möglichkeit: sich mit jemandem auseinanderzusetzen, während dessen einem andere zuschauen, beteiligt am Geschehen, aber nicht eingreifend.

Diese Darbietungen werden danach im Plenum mit Realisationsanlagen (s. nächstes Kapitel) besprochen und vielfältig verarbeitet. Nicht das Zerreden des Gespielten wird angestrebt, sondern der Austausch verschiedener Wahrnehmungen, subjektiver Gefühle und ungewohnter Handlungsansätze.

Sich verbal äussern und anderen zuhören können, wird so geübt. Dadurch lernt jeder vom anderen, die Stoffvermittlung wird zum Problem aller Anwesenden und bleibt nicht allein am Lehrer hängen. Die Gruppe wird selbständiger. Sie beginnt, stoffbezogene Problemkreise selber zu entdecken, und ist motiviert, weitere Techniken kennenzulernen, die ihr die Lösung der Probleme erlauben.

(Quelle: Werthmüller, 1993)

Die Realisationen – Herausforderung Realität

„Der Worte sind genug gewechselt! Lasst mich auch endlich Taten sehen!“ Goethe, Faust I

Wenn ich etwas Neues gelernt habe und kann, möchte ich gerne und rasch mein neues Können nutzbar machen und die Vorteile davon erleben. Lernen als solches – auch praxisbezogenes – ist immer an einen Schutzraum gebunden. Deshalb ist es sinnvoll, diesen von Zeit zu Zeit auch zu verlassen und den Kompetenzgrad, das Gelernte an der unmittelbaren Wirklichkeit auch zu messen und zu überprüfen. Die TZT-Struktur Realisation verfolgt zwei Ziele:

- Reflexion: Ich werde mir bewusst, was mein fiktives Handeln in den Szenen bewirkt hat.
- Transfer: Ich erprobe mein Können und teste dessen Stand und Brauchbarkeit in der Realität.

Aufgaben lösen und reflektieren in der Realität

Realisation heisst Verwirklichung. In diesen Anlagen wird das, was ich schon kann, an den Anforderungen der Wirklichkeit gemessen: was ich hier tue, mache ich nicht in den leeren Raum hinein, sondern eingebettet in die uns umgebende Gesellschaft und verwoben mit der Umwelt und ihren Realitäten. Die Anlagen sind produkt- und adressatenbezogen. Beweggrund dafür ist die scharfe Überprüfung meines Lernfortschritts. Was ich dabei als ausreichend einschätze, lässt sich vertiefen, was noch unzureichend ist, lässt sich neu aus- und aufbauen. In beiden Fällen eignen sich E- und S-Anlagen ausgezeichnet dazu.

Realisationen

R

Effektive Leistungen erbringen

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001)

Die Improvisationen – Fantasie in Fluss bringen

„Den lieb ich, der Unmögliches begehrt.“ Goethe, Faust II

Obwohl es zuweilen heisst, dass die Realität keine Fantasien brauche, höre ich auch oft den Satz, dass kreative Lösungen für ein Problem gefragt sind. Dabei geht es allerdings nicht einfach um die Suche nach Originellem sondern vielmehr um die Aktivierung und das Training des menschlichen „Fantasiemuskel“, der Virtuosität im Umgang mit Gelerntem, die Suche nach Synergien, ungeahnten Vernetzungen oder die Entdeckung neuer Fähigkeiten und schöpferische Weiterentwicklung von Lerninhalten.

Dabei bedienen sich Improvisationen im TZT, wie die Situationen der Möglichkeiten der Fiktion – allerdings ohne, dass Rollen- und Handlungsgerüste vorgegeben werden. Es erfolgt nur ein winziger Impuls oder ein weiter Rahmen. Dadurch ist die Gruppe in ihrer Fantasie, im Verhandlungsgeschick, der Konflikt- und Entscheidungsfähigkeit gefordert. Alles ist möglich, aber nichts ist sicher!

Aufgaben selbst erkennen und lösen

Wie die Situation wirkt die Improvisationsanlage im Spannungsfeld von Fiktion und Realität. Ziel einer Improvisation ist der gestaltete Ausdruck einer Gruppe zu einem bestimmten Stoff; das kann zwar eine Theaterszene sein, muss aber nicht.

Improvisationen

I

Phantasie in Fluss bringen

Das besondere an dieser Anlage ist der Umstand, dass sie mit ganz spärlichen Impulsen arbeitet. Dadurch setzt sich die Gruppe praktisch die Aufgabe selbst, lernt dabei Ausgangslagen zu analysieren, Problemstellungen einzugrenzen, um schliesslich ihre ganze Phantasie zur Lösung freizusetzen: eigentlich alles Fähigkeiten von höchstem Alltagsnutzen.

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001, S. 19f)

Die Ausstiege – beenden und loslassen

„Das Ende ist die Wahrheit des Anfangs.“ J.P. Sartre

Leben heisst Loslassen. Verluste und Abschied sind Teil des Lebens, unvermeidlich, allgemein und endgültig, denn gelebte Zeit kommt nie mehr zurück:

„Die Angst vor dem Verlust ist es – nicht vor dem Verlorenen. Die Angst vor dem Sterben ist es – nicht vor dem Tod. Der Schnitt schmerzt – die Wunde ist zu ertragen, wird Narbe, unverlierbar, ein Schriftzug.“ E. Pluhar

Das Gesetz der Vergänglichkeit kann auch von einer anderen Seite her betrachtet werden, vom gegenüber liegenden Pol des ewigen Werdens: *„Die Geburt ist nicht ein augenblickli-*

ches Ereignis sondern ein dauernder Vorgang. Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind. Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden. Der Tod tritt ein, wenn die Geburt aufhört.“
Erich Fromm

Wenn der Abschied aus einer Gruppe naht, hat die Leitung zwei Möglichkeiten: hinschauen oder wegsehen. Hinschauen heisst: das Thema, das sich in der Gruppe zeigt wahrnehmen, aufnehmen und damit arbeiten. Wegsehen heisst: Das Thema ignorieren, wegschieben, verdrängen. Leider ist Wegsehen oft üblich und hat System. Die Zeit ist um und wir stoppen – vielleicht mir einer Blitzlichtrunde - fertig. Es ist jedoch für unser Leben von entscheidender Bedeutung, wie wir mit Abschied und Veränderung umgehen. Wenn wir nicht wirklich Abschied nehmen und offen werden für das Jetzt, macht uns das Leben sehr müde.

Das Ende eines Anlasses, Kurses, Trainings etc. bietet für alle Beteiligten eine Möglichkeit, Abschied einmal anders und bewusster zu erleben. Was man beim Hinschauen und bewussten Gestalten eines Abschiedes gewinnt, ist dass ein wirklich vollzogener Abschied befreit und wirklich offen für Neues macht. Abschied strapaziert zwar die Gefühle, doch die Vergangenheit wird nicht zur Last, wir werden wieder zu „Anfängern“ im Sinne des ZEN-Geistes:
„Ist euer Herz leer, so ist es bereit, ist allem offen. Des Anfängers Geist hat viele Möglichkeiten, der des Experten hat nur wenige.“ S. Suzuki

Beim Hinschauen, was beim Abschied in Gruppen alles geschieht, kann festgestellt werden, dass sich das Phänomen auf vielfältigste Weise und in jeder Gruppe anders zeigt. Dementsprechend anders sollte der Abschluss auch gestaltet werden. Beispiele für mögliche Erscheinungsformen:

- **Outlaws:** Alle Abmachungen und Ordnungsregeln gelten nichts mehr, chaotische Zustände herrschen, die Gruppe läuft aus dem Ruder. Die Sache ist gelaufen, bevor sie zu Ende ist. Es herrscht die Haltung vor: „Was soll ich hier noch? Du hast mir nichts mehr zu sagen!“
- **All Future:** Das Neue wird mit Stolz, Vorfreude, Angst und Ungeduld erwartet. Alles dreht sich ums Nachher, und niemand misst dem Abschied grosse Bedeutung zu. So können ganze Gruppen den Abschied einfach „übersehen“.
- **No End:** Die Gruppenmitglieder vergewissern sich, dass der Kontakt weiter geht. Adressen oder Fotos werden ausgetauscht. Abmachungen für das Danach sollen über den Abschied hinwegtrösten, und es ist schwer auszuhalten, dass eine gemeinsame Zeit zu Ende geht.
- **Action:** Die Gruppe plant einen Event, eine Riesenaktion zum Schluss. Alle überbieten sich mit Ideen und die Action soll über den Abschied hinweghelfen.
- **Shit:** Eine miese Stimmung macht sich breit: „Zum Glück bin ich euch alle und den Scheisskurs bald los!“ Um sich den Abschied zu erleichtern, wird die vergangene gemeinsame Zeit entwertet, Beziehungen werden „verdünnt“ und Gefühle zugeschüttet.
- **So what?** Die Gruppe lähmt sich mit Sinnentleerung, Antriebslosigkeit, Passivität und Erschöpfung. Es wird lustlos abgehockt, was noch nötig ist: „Alles geht irgendwie vorbei...“ Das kann auch eine verdeckte Form von Trauer sein.
- **Splitting:** Die Gruppe zerfällt zum Schluss in Untergrüppchen, die sich immer mehr voneinander entfernen: „Wir sind gar keine richtige Gruppe und hatten nie einen Zusammenhalt.“ Verschiedenheiten und Unterschiede werden betont, Trennung und Beziehungsauflösung werden vorweg genommen, um ohne Bedauern auseinander gehen zu können.
- **No Future:** Beklemmung und Verstummen machen sich breit. Die Perspektivenlosigkeit und Zukunftsangst lähmt die ganze Gruppe. Wer etwas besser dran ist, schweigt, um keinen Neid auf sich zu ziehen. Leistungsversagen belastet einige. Der Abschied ist überschattet von dunklen Wolken und schwerwiegenden Fakten.
u.a.m.

Solche verschiedenen Erscheinungsformen zum Abschluss einer befristet arbeitenden Gruppe sind weder gut noch schlecht, weder richtig noch falsch. Sie sind einfach. Nichts muss „zu-rechtgerückt“ oder „hingebogen“ werden. Es ist so, wie es ist und sollte von der Leitung wahrgenommen werden, damit sie in der Lage ist, gegen Ende, Angebote anzuleiten, welche es der Gruppe ermöglichen, ihr eigenes Abschiedsthema umsetzen und zu gestalten. Wenn es angezeigt ist, kann durchaus noch ein Aspekt eines neuen Inhaltes bearbeitet werden oder

die Vertiefung eines bereits bearbeiteten Stoffes stattfinden. Den Abschied bewusst zu gestalten, heisst nicht zwangsläufig, dass das Thema „Loslassen“ die gesamte Arbeitseinheit ausfüllen muss. Manche Gruppen würden sich darauf gar nicht einlassen können.

<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">A</div>	<p>Ausstiege</p> <p><i>Energiefelder abgrenzen</i></p>	<p><i>Aussteigen, beenden - loslassen</i></p> <p>Aus der äusseren und inneren Dynamik wieder zur Ruhe zu kommen, ist das Ziel der Ausstiege; oft sind es abebbende Bewegungsanlagen, mitunter mit meditativem Charakter. Sie geben den Teilnehmern Zeit, etwas abzulegen, sich zu besinnen, von anderen Mitgliedern oder von Problemkreisen Abschied zu nehmen - und ermöglichen so, das eigene Energiefeld aus dem Einflussbereich der andern zu lösen.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Quelle: Kaufmann u.a., 2001, S. 19f)

Die TZT-Ausstiege sind methodisch in vielen Aspekten den Einstiegen verwandt, wie eine Seite der Münze der anderen. Entsprechend können verschiedene Einstiegsstrukturen – angepasst – auch als Ausstiege eingesetzt werden.

Das stoffimmanente Thema – vom Wissen zum Können

In der Vorbereitungsarbeit von Gruppenleitenden steht am Anfang meist die eigene Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Stoff (ST) meint hier die Arbeitsinhalte, das WAS, an dem eine Gruppe arbeitet und alles Dingliche wie ein Schulfach oder ein Lerninhalt, alles, was vordergründig Aufgabe ist. Die Stoffanalyse im TZT bedient sich dabei der Formulierung stoffimmanenter Themen (SIT), die drei Dinge ermöglichen:

- Die **persönlichen Bedeutsamkeit** des Lernstoffes für die Gruppe, materielle, psychologische und soziale Perspektiven werden erforscht und erfasst.
- Die **Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten**, die dem Stoff innewohnen, werden interaktionsgerecht und direkt umsetzbar erarbeitet.
- **Konkrete Lernziele** werden als (inter-) aktive Handlungsansätze entworfen.

Jeder Lernstoff beinhaltet beinahe unendlich viele solcher immanenter Handlungsthemen, so dass zu Beginn eine Sammlung erstellt werden kann, die es der Leitung anschliessend ermöglicht, gezielt Schwerpunkte zu setzen. Stoffimmanente Themen werden aus der Ich-Perspektive mit einem Verb als Handlungs- und Tätigkeitsansatz formuliert.

Beispiele

ST: Division

SIT-Sammlung:

Materielle Perspektive:

- Ich entdecke, dass ich durch Teilung entstanden bin.
- Ich teile einen Kuchen in gleich grosse Stücke.
- Ich teile meine Zeit ein.
- Ich laufe einen Langstreckenlauf, so dass ich bis zum Schluss durchhalten kann.

Psychologische Perspektive:

- Ich teile mich mit und nehme Mitteilungen auf.
- Ich habe Angst, dass ich zu kurz komme.
- Ich möchte mehr von dem, was ich mag.
- Ich kämpfe um meinen Teil.

Soziale Perspektive:

- Ich teile mit dir oder nicht.
- Ich bekomme meinen Platz und respektiere deinen.
- Ich teile dir etwas von mir mit, das du noch nicht kennst.
- Ich teile dich ein.

ST: Kommunikation

SIT-Sammlung:

Materielle Perspektive:

- Ich entdecke verschiedene Kommunikationsmittel.
- Ich finde heraus, was ich alles mit einem Handy machen kann.
- Ich verfasse einen Beitrag / Artikel, der veröffentlicht wird.
- Ich führe ein Interview durch und werte es aus.
- Ich führe ein Tagebuch.

Psychologische Perspektive:

- Ich traue mich (oder nicht), meine Gefühle mitzuteilen.
- Ich formuliere dir gegenüber meine Sympathie.
- Ich trainiere aufmerksames und einführendes Offensein in Gesprächen mit dir.
- Ich werde mir meiner Körpersprache bewusst.

Soziale Perspektive:

- Ich möchte, dass du mir zuhörst und dich verständlich ausdrückst.
- Ich versuche, die Welt mit deinen Augen zu sehen.
- Ich spreche dich direkt an, wenn ich dich meine.
- Ich unterscheide bewusst zwischen Ich- und Du-Botschaften und übe, mit dir von mir zu sprechen.
- Ich teile dir mit, wie ich dich erlebe.

Das Gruppenthema – von der Aussenhaut zum motivationalen Kern

Mit einer SIT-Sammlung liegen zwar konkrete Optionen vor, handelndes Lernen im Sinne des TZT zu ermöglichen. Allerdings soll dies jeweils einer ganz bestimmten Gruppe gelingen. Da jede Gruppe anders ist, anders tickt und ganz eigene Energien entwickelt, die durch zahlreiche Faktoren beeinflusst werden, stellt sich für Gruppenleitende die Frage, wie Lerninhalte/ Stoff didaktisch-methodisch so aufbereitet werden können, dass sie für genau diese Gruppe anschlussfähig sind und ein wirksamer Lernprozess gestaltet werden kann. Entscheidend dafür ist im TZT, dass der Antriebskern einer Gruppe dafür genutzt wird.

Im ungünstigsten Fall lässt sich dies an folgendem Beispiel erläutern: Einer Gruppe von Lehrpersonen wurde von der Schulleitung moderierter Praxisverarbeitung verordnet. Im Stoff „Praxisaustausch“ steckt u.a. das stoffimmanente Thema „Ich bin bereit, mich dir gegenüber in meinen Schwierigkeiten und Schwächen aufzuzeigen.“ Allerdings hielt sich die Begeisterung dafür bei den Lehrpersonen in engsten Grenzen. Die Stimmung war eher: „Ich zeige mich dir gegenüber nicht, weil ich kein Vertrauen zu dir habe.“ Klar, dass diese soziale Thematik in der Gruppe dem Anliegen einer Praxisverarbeitung diametral entgegen steht und somit keine Berührungspunkte hat. Das Projekt scheiterte. Es geht also im TZT darum, als Basis für die Kreation von Aktivitäten in der Gruppe eine möglichst hohe Deckungsgleichheit eines SIT mit der Dynamik der Gruppe zu finden.

Die umsichtige und sorgfältige Wahrnehmung und Beobachtung von konkreten Verhaltensweisen und Interaktionen der Gruppenmitglieder bietet eine gute Basis, um das, was die Menschen hinter der Kulisse bewegt aufzuspüren und in der Arbeit zu berücksichtigen. Menschliches Verhalten von dessen Antriebsgründen her zu verstehen und zu erklären, ist ein Bedürfnis und ein Versuch, das Leben angstfreier zu gestalten, weil so das Verhalten des Gegenübers besser nachvollzogen und eingeschätzt werden kann. Motivation wird gemeinhin als Gesamtheit dieser Beweggründe, die jemanden zu einem bestimmten Verhalten veranlassen, verstanden.

Motivation und Motive

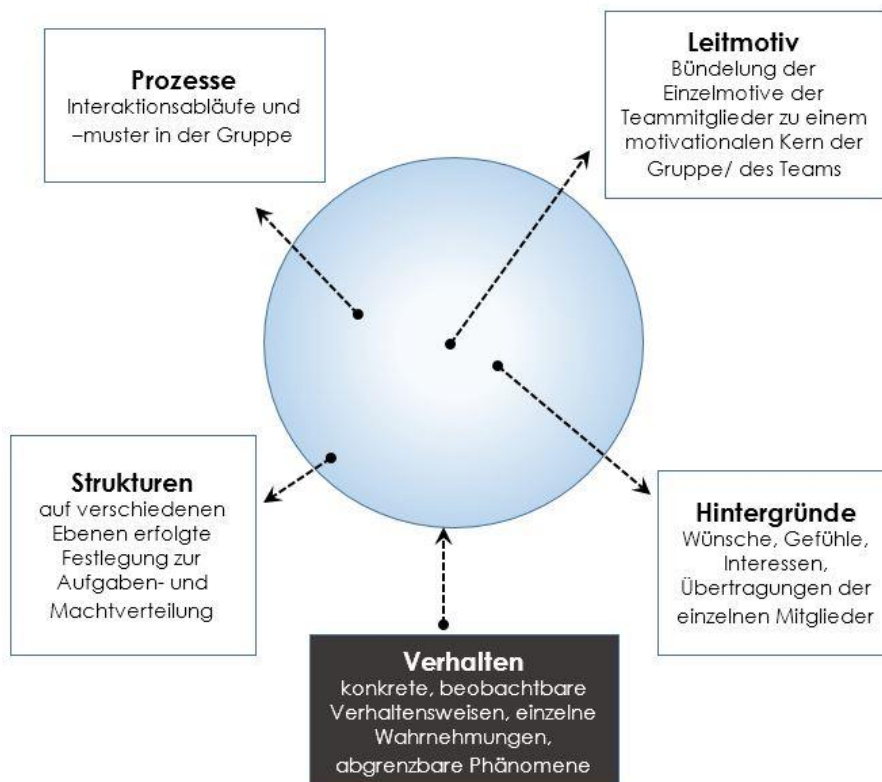
Motivation kann man jedoch nie direkt wahrnehmen, sondern immer nur über Symptome erschliessen. Motivation ist somit ein gedankliches Konstrukt, denn es wird von einem wahrgenommenen Verhalten auf einen bestimmten Beweggrund geschlossen. Damit beinhaltet diese Suche nach Motivationsgründen und Motivationsbündeln auch immer die Gefahr, dass man sich im Gestrüpp vielfältiger Annahmen und Vermutungen verirrt, ohne es zu merken.

“Aber wie kommt es, dass uns Motivation nicht folgerichtig als kognitives Kunstprodukt erscheint? Ich vermute, das liegt daran, dass uns die Binnenzustände des zielgebundenen Strebens, Wollens, Wünschens, Hoffens etc. einschliesslich ihrer Verhaltensauswirkungen (Anstrengung und Ausdauer) aus dem Selbsterleben wohl vertraut sind. Wenn man einen motivierten Zustand und seine typischen Verhaltensauswirkungen [aus eigener Erfahrung, Anm. d. V.] quasi von innen kennt, hat man keine Zweifel, etwas Ähnliches hinter dem Verhalten anderer Personen zu vermuten, wenn bestimmte Anzeichen darauf verweisen. Dies erscheint uns auf Dauer umso weniger fragwürdig, je öfter wir damit zu richtigen Vorhersagen oder sinnmachenden Interpretationen fremden Verhaltens gekommen sind.“ (Quelle: Rheimberg, 2000)

Während der Begriff Motivation sich auf ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation bezieht, bedeutet der Begriff Motiv eine zeitlich weiter gefasste Konstellation von Motivationsgründen. Wird jemandem z.B. ein Machtmotiv zugeschrieben, so bedeutet dies, dass er sich, über einen längeren Zeitraum gesehen, stets so verhält, dass er vorrangig an der Erhaltung und dem Ausbau seiner Macht orientiert ist und damit Machtaspekte deutlich stärker bewertet als andere Motive.

Leitmotive in Gruppen

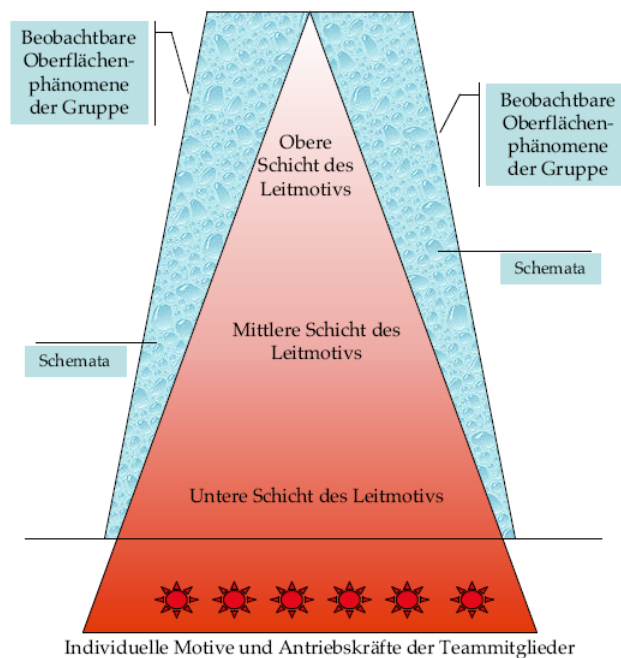
In Gruppen und Teams fließen die Motivationen und Motive der einzelnen Mitglieder verdichtend zusammen und „kondensieren“ innerhalb sehr kurzer Zeit zu einem gemeinsamen „Leitmotiv“. Jede Gruppe erzeugt und besitzt ein solches kennzeichnendes Motiv, auf das hin die Gruppenmitglieder ihre Wahrnehmungen, Normen und Arbeitsweisen organisieren, konfigurieren und entwickeln. Dieses Konstrukt stellt damit eine meist unbewusste „Einigungsformel“, eine Art Konsens der Bedürfnisse und Interessen der Gruppenmitglieder dar, der als modellhafte Selbstbeschreibung der Gruppe und als internes Steuerungsprogramm für Systemprozesse verstanden werden kann. Darauf basierend entfaltet sich die spezifische Dynamik einer Gruppe: Zusammenhalt (Gravitationskraft), Leistungsvermögen, Entwicklungstendenzen, Konfliktpotenzial, Formen der Aufgabenbewältigung und Kooperationsprozesse (z.B. Widerstände). Leitmotive sind der Motor einer kontinuierlichen, sinn- und identitätsstiftenden Selbstorganisation und Reproduktion einer Gruppe, in welchem die vielfältigen individuellen Motivationen und Motive in einer „höheren“ Ebene aufgehoben sind.



(nach: Büchler / Fritz, 2001)

Das leitmotivische Schichtenmodell beschreibt verschiedene Ebenen, wo das Leitmotiv einer Gruppe zu finden ist. Einem Vulkankegel gleich befindet sich die stärkste emotionale Antriebsenergie in der untersten Schicht. In dieser Schicht sammeln sich alle individuellen Motive und Antriebskräfte der einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung (z.B. Macht, Geltung, Sicherheit, Ängste, Geborgenheit). Auf dieser Ebene kann sich noch kein Leitmotiv herausbilden, denn in dieser Schicht gibt es keinen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, keine Strukturen, Erwartbarkeiten und Gruppenprozesse. Sobald sich eine Gruppe durch Rahmen, Strukturen und Prozesse bildet, kann sich auch ein Leitmotiv kristallisieren. Je höher die Schicht des Leitmotivs, desto weniger emotional geladen und näher an den beobachtbaren Oberflächenphänomenen ist es angesiedelt. Je tiefer die Schicht, desto weniger davon ist an der Oberfläche sichtbar und umso intensiver ist es emotional gefärbt und damit gefährdet, bei direkter Thematisierung in der Gruppe Widerstände auszulösen. Widerstand bei der leitmotivischen Arbeit mit einer Gruppe ist somit ein wichtiges diagnostisches Phänomen, um zu erkennen, wo die Gruppe in ihrem Selbstverständnis steht.

Leitmotivisches Schichtenmodell der Gruppe



(Quelle: Bächler / Fritz, 2001)

„Der einzelne Mensch wird in der Gruppe Teil eines neuen Ganzen, dessen Charakter von den Eigenschaften aller Gruppenmitglieder bestimmt wird. Jedes Ich in der Gruppe nimmt etwas vom anderen und gibt etwas her.“ (Quelle: Friedemann A. in Marmet, 1996, S. 25)

Das Gruppenthema im TZT

Gruppen entwickeln somit im Laufe ihrer Zusammenarbeit ein gemeinsames Beziehungsthema, obwohl sich die einzelnen Gruppenmitglieder in ihren Interessen und Motivationen unterscheiden. Das Gruppenthema versucht, im Laufe verschiedener Entwicklungsphasen gemeinsame Anliegen, Phantasien und Wünsche in Bezug auf die Art der Interaktion untereinander zu erfassen. Die Gruppenmitglieder verhalten sich so, als ob für sie ein gemeinsamer Beziehungssatz gelten würde. Gruppenthemen sind wie Normen, Ziele oder Rollen in einer Gruppe: Sie sind den Beteiligten zum Teil bewusst, zum Teil aber auch nicht.

Der Begriff des Leitmotivs einer Gruppe entspricht weitgehend dem methodischen Instrument Gruppenthema (GT) im TZT und beschreibt das Wesen aller in der Gruppe gelebten Beziehungen unter den Mitgliedern. Im Schichtenmodell der Leitmotive kann das Gruppenthema bewusst und je nach Arbeitsabsicht für die verschiedenen Schichten formuliert werden. Das GT ist die auf einen prägnanten Satz gebrachte Diagnose der zentralen Dynamik einer Gruppe.

„Das (Gruppen-)Thema ist die Summe aller bewussten und unbewussten Anliegen und Fantasien bezüglich einer Ausgangslage, betreffend dem ICH und bezüglich dem WIR, die von jedem Einzelnen ausgehen und sich in einer Gruppe mit den Anliegen und Fantasien aller anderen Mitglieder verweben.“ (Quelle: Werthmüller, 1993)

Das GT dient sowohl als Diagnoseinstrument als auch als Arbeitswerkzeug, welches erlaubt, die spezielle Art und Weise, die sozialen und emotionalen Hintergründe des Widerstandes präzise zu erfassen, um diese Energie bei der Arbeit in und mit Gruppen bewusst aufzunehmen. Dies soll einer Gruppe ermöglichen, sich zu entwickeln, indem sie die ureigene Färbung ihres Gruppenthemas darstellen und ausleben kann, ohne Schaden anzurichten. Dies erscheint umso wichtiger, da sich Gruppenthemen, die einen Verhinderungskern in sich tragen, tendenziell eher ausbreiten als andere. Wird das Gruppenthema bewusst aufgenommen und mit Aspekten der SIT-Sammlung so verbunden, dass die Gruppe ihr Beziehungsthema anhand der Inhalte umsetzen kann, besteht eine grosse Chance für gelungene Lernprozesse und der Boden für eine Weiterentwicklung der Gruppe ist damit gelegt.

„Eine sensible Aufnahme des Gruppenthemas ist für einen optimal verlaufenden Lehr- und Lernprozess von grosser Wichtigkeit: ein völliges Nichtbeachten käme im ungünstigsten Fall einem kräfteaubenden und frustrierenden Schwimmen gegen den Strom der Widerstände gleich.“ (Quelle: Langen, 1997, S. 40)

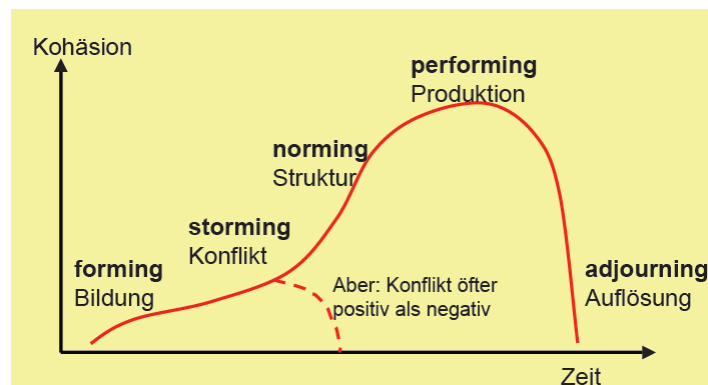
Das Gruppenthema diagnostizieren

Oft erahnen oder „erspüren“ erfahrene Gruppenleitende intuitiv, was zwischen den Mitgliedern einer Gruppe sozial abläuft und dahinter stecken könnte und sie versuchen, dies in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Gerade in heiklen, konfliktbehafteten oder verwirrenden Situationen oder aus dem Bedürfnis heraus, möglichst „nahe an der Gruppe“ zu arbeiten oder aber als Planungs- und Reflexionshilfe, kann es auch sinnvoll sein, das Gruppenthema mittels eines systematischen Prozesses Schritt für Schritt zu diagnostizieren. Auf diese Weise erhöht sich die Chance, dass die eigentliche Beziehungsdynamik in der Gruppe möglichst präzise erkannt wird und dann gezielt in die Arbeit integriert werden kann.

Schritt 1: Gruppenphase bestimmen

Der erste Diagnose-Schritt besteht in der Bestimmung der sozialen Entwicklungsphase, in der sich die aktuelle Gruppe gerade befindet. Grundlagen dafür bieten verschiedene Modelle aus der Forschung und Gruppendynamik sowie Rahmenvariablen und Verhaltensbeobachtungen, die möglichst wertungsfrei festgehalten werden.

Gruppen unterstehen als lebendige Organismen einem steten Wandel und einer ständigen Entwicklung. Tuckman prägte Mitte des letzten Jahrhunderts ein Phasenmodell mit einer „Zusammenhaltkurve“, das in der Storming-Phase die grösste Anfälligkeit einer Gruppe für Widerstände mit der Gefahr der Gruppenauflösung ortet. Dieses Modell wurde weiterentwickelt und differenziert in mehrere Modelle mit unterschiedlichen Perspektiven. Eine dieser Weiterentwicklungen wird in der Folge detaillierter dargestellt.



(Quelle: Tuckman, 1965)

Wie lange eine Gruppe sich in einer der Phasen befindet, hängt von vielen Faktoren, ihren Mitgliedern und deren Zusammenspiel ab. Nach einer Performing-Phase kann ohne weiteres

erneut eine Storming-Phase folgen. Manche Gruppen entwickeln blockierende Mechanismen und verharren lange Zeit z.B. in nicht oder nur ansatzweise vollzogenen Storming-Prozessen. Auch wenn es natürlich für jede Gruppe wünschbar ist, ihr gesamtes Potenzial zur Zielerreichung produktiv nutzbar zu machen: Grundsätzlich sind die Phasen wertfrei und keine Gruppe kann mit Druck oder durch Zwang eine Phase „überspringen“, die sie eigentlich durchleben und durcharbeiten müsste. In jeder der Phasen können Widerstandsphänomene in einer Gruppe auftreten, die sich unterschiedlich manifestieren und den Entwicklungsprozess der Gruppe beeinflussen.

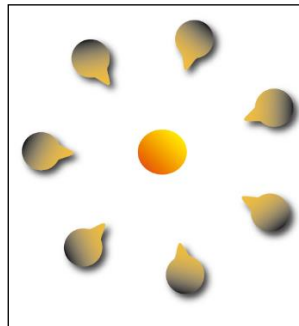
Das im TZT benutzte Phasenmodell, welches von Tuckman inspiriert ist, eignet sich vor allem zur Beschreibung von Entwicklungen in Gruppen, die als Ganzes für eine bestimmte Zeit zusammenarbeiten und sich danach wieder trennen (Kursgruppen, Klassen, Lager und andere Gruppen, die „auf Zeit“ zusammen sind). Das Modell unterscheidet 5 Phasen, die sich durch spezielle Gesetzmässigkeiten der Entwicklung unterscheiden.

Orientierungsphase

In einer neuen Gruppe ist vieles unbekannt. Dazu gehören sowohl die anderen Mitglieder als auch die Frage nach den hier geltenden Normen und der eigenen Position. Das Verhalten der Mitglieder wird geprägt durch Bedürfnisse nach Orientierung und Sicherheit. Bezüglich des Verhaltens versuchen alle Mitglieder in dieser Phase für sich folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Leistungen werden hier verlangt? Bin ich diesem Anspruch gewachsen?
- Welche Verhaltensregeln und Anweisungen werden angeboten (von der Leitung, von anderen Mitgliedern)?
- Wer könnte mich vielleicht unterstützen? Mit wem könnte ich mich verbinden?

In einer Aufstellung der Gruppe sieht diese Phase charakteristischerweise wie in folgender Abbildung aus. Der Mittelpunkt bezeichnet dabei das „offizielle Ziel“, der Grund, weshalb die Gruppe zusammenkommt. Die Blickrichtung markiert, worauf sich die Aufmerksamkeit der Mitglieder richtet.



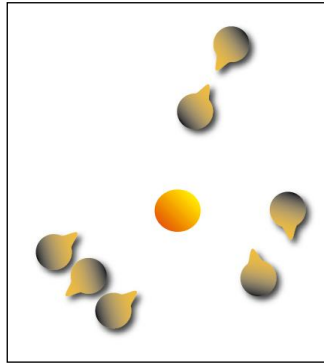
Positionierungsphase

Nach der Orientierungsphase geben die Mitglieder einer Gruppe die eigene Zurückhaltung teilweise auf und beginnen, ihre „typischen“ Verhaltensmuster zu zeigen. Das Verhalten anderer wird auch kritisiert und es kommt zum Ausdruck aggressiver Gefühle. Einzelne suchen „ihren Platz“ in der Gruppe und ringen um die künftige Gruppenstruktur, die nebst anderen von folgenden Kriterien beeinflusst wird.

- Mitgliedschaft(en): Wer gehört „wirklich“ dazu?
- Machtverteilung: Welche Mitglieder haben wie viel Einfluss?
- Normen: Welche Normen können zum eigenen Vorteil genutzt oder abgeändert werden? Dazu gehören z.B.: Kleider, Arbeitseinsatz, lässiges Verhalten, Umgangston, was „in“ bzw. „out“ ist.
- Lobbying: Welche Gleichgesinnten gibt es? Sind sie bereit zu einem Zusammenschluss, um im Kampf gegen andere besser bestehen zu können (rivalisierende Untergruppen)?
- Profilierung: Welche Mitglieder setzen sich wie in Szene, und was wird von ihnen erwartet (Rollenverteilung)?

In einer Aufstellung der Gruppe sieht diese Phase charakteristischerweise wie in folgender Abbildung aus. Der Mittelpunkt bezeichnet dabei das „offizielle Ziel“, der Grund, weshalb die

Gruppe zusammenkommt. Die Blickrichtung markiert, worauf sich die Aufmerksamkeit der Mitglieder richtet.

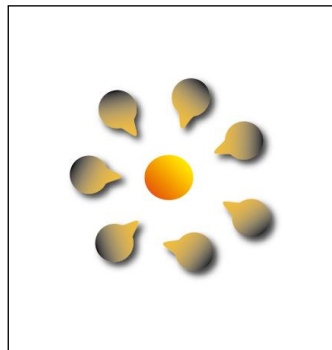


Harmoniephase

Hat die Auseinandersetzung um die Gruppenstruktur und Normen zu Entscheidungen geführt und wenn die Bereitschaft, sich zu verständigen grösser ist als das Bedürfnis zu siegen, sind die Positionen mehrheitlich ausbalanciert und die Gruppe wird als positiv erlebt. Die Mitglieder fühlen sich akzeptiert und zugehörig, Lachen und Entspannung kennzeichnen das Klima. Die Arbeitsfähigkeit der Gruppe nimmt zu und Entscheidungen können rasch gefällt werden oder werden bewusst vertagt. Typische Verhaltensmuster in dieser Phase sind z.B.:

- Erreichtes bewahren, pflegen und hegen;
- Sich gegenseitig akzeptieren und vor Konfrontationen schützen;
- Veränderungen eher ablehnen;
- Konflikte eher verdrängen.

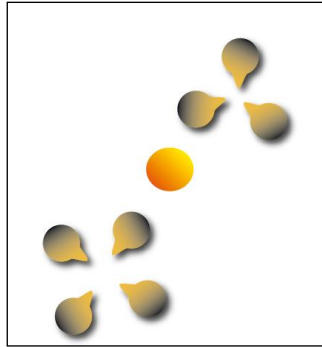
In einer Aufstellung der Gruppe sieht diese Phase charakteristischerweise wie in folgender Abbildung aus. Der Mittelpunkt bezeichnet dabei das „offizielle Ziel“, der Grund, weshalb die Gruppe zusammenkommt. Die Blickrichtung markiert, worauf sich die Aufmerksamkeit der Mitglieder richtet.



Wachstumsphase

Ob eine Gruppe diese Phase überhaupt erreicht, hängt von der Bereitschaft der Mitglieder ab, ihre Beziehungen untereinander zu betrachten, sich auch verunsichernden, unangenehmen Gefühlen zu stellen und Konflikte anzugehen. Verhaltensmuster, Gruppennormen oder Leistungen der Gruppe werden in einer konstruktiven, lösungsorientierten Diskussions- und Konfliktkultur gemeinsam in Frage gestellt, kritisch beurteilt und auf ihre Zweckmässigkeit bezüglich der definierten Ziele, Leistungs- und Qualitätsstandards überprüft. Diese Prozesse führen immer wieder zu gemeinsam erarbeiteten und umgesetzten Korrekturmassnahmen.

In einer Aufstellung der Gruppe sieht diese Phase charakteristischerweise wie in folgender Abbildung aus. Der Mittelpunkt bezeichnet dabei das „offizielle Ziel“, der Grund, weshalb die Gruppe zusammenkommt. Die Blickrichtung markiert, worauf sich die Aufmerksamkeit der Mitglieder richtet.

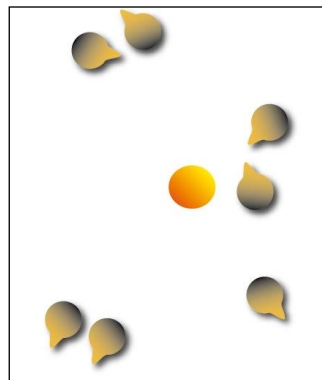


Abschiedsphase

Wenn die Zeit des Abschieds aus der Gruppe naht, rücken für die Mitglieder und die Leitung Aspekte des Loslassens ins Zentrum. Die gemeinsame Zeit ist zwar bald – aber eben noch nicht sofort – zu Ende. Oft wird diese Phase nochmals zu einer anstrengenden Zerreißprobe für alle Beteiligten und überwunden geglaubte Schwierigkeiten tauchen unerwartet wieder auf. Leitung und Mitglieder sehen dabei entweder eher weg und ignorieren oder schauen hin und gestalten den Abschied bewusst. Was auch immer in dieser Zeit geschieht, diese Erlebnisse haben grossen Einfluss auf die Art und die Stimmung, wie Mitglieder und Leitung wieder in neue Gruppen einsteigen. Weitere Merkmale der Abschiedsphase:

- Frühere Gruppenerlebnisse werden ausgetauscht;
- Versuch, dem Ablösungsprozess auszuweichen;
- Aufkommen von Unruhe und Unzufriedenheit;
- Rückschritt in frühere Gruppenphasen;
- Zusätzliche Gruppentreffe werden in Erwägung gezogen;
- Suche der einzelnen Mitglieder nach neuen Betätigungsfeldern;
- Austausch von Adressen.

In einer Aufstellung der Gruppe sieht diese Phase charakteristischerweise wie in folgender Abbildung aus. Der Mittelpunkt bezeichnet dabei das „offizielle Ziel“, der Grund, weshalb die Gruppe zusammenkommt. Die Blickrichtung markiert, worauf sich die Aufmerksamkeit der Mitglieder richtet.

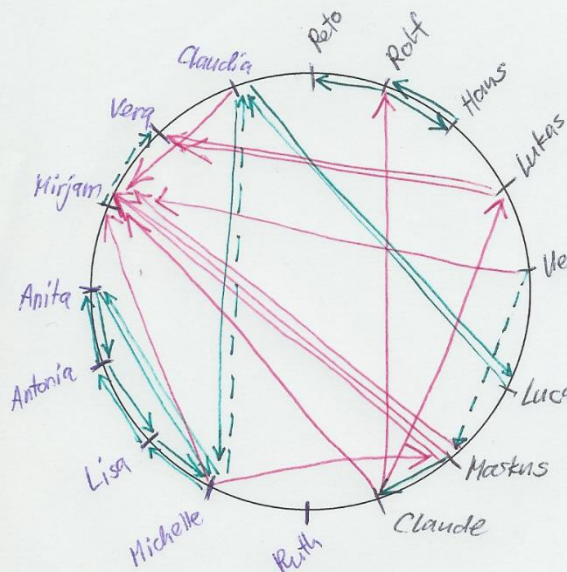


Systematisches Beobachten der Interaktionen

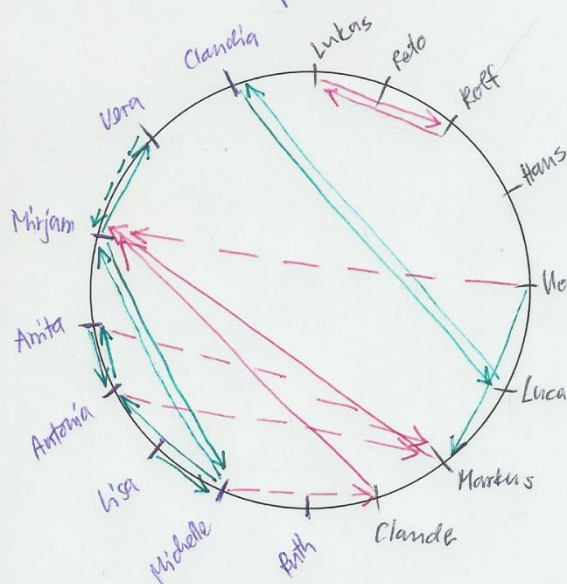
Die systematische Beobachtung der Interaktionen in einer Gruppe ermöglicht eine Sammlung von Wahrnehmungen, die es der Leitung unabhängig von vordergründigen – möglicherweise actionreichen oder irritierenden – Ereignissen erleichtern kann, den Wahrnehmungs-Fokus auf bestimmte Aspekte und Beobachtungskriterien zu legen und diese über einen gewissen Zeitraum zu verfolgen. So können am ehesten Interaktionsmuster und Hinweise auf die aktuelle Entwicklungsphase erkannt werden.

Verschiedene methodische Instrumente eignen sich für die systematische Beobachtung von Gruppeninteraktionen. Eine gute Möglichkeit dazu ist die zeichnerische, soziogrammartige Erfassung der eigenen Beobachtungen, da dies rasch erstellt und nach Bedarf erweiterbar ist. Wird dabei bei jeder Beobachtung eine Folie benutzt, können mehrere Folien übereinandergelegt Auffälliges sichtbar machen.

Systematisches Beobachten der Interaktionen in der Gruppe (Beispiel)



Beobachtung Nr. 1
 Datum, Zeit: 15.10.07, 09:55 - 10:05h
 Beobachungskriterium: Qualität des Kontaktes
 Legende:
 → (rot) aggressiv-destruktiv
 → (grün) konstruktiv, fördernd
 - - → (rot) (fehlen)
 Auffälligkeiten: Mirjam wird von mehreren aggressiv angegriffen; 4-Mädchenkoalition; wenig ♀-♂-Kontakte



Beobachtung Nr. 2
 Datum, Zeit: 19.10.07, 09:55 - 10:05h
 Beobachungskriterium: Qualität des Kontaktes
 Legende:
 → (rot) aggressiv-destruktiv
 → (grün) konstruktiv-fördernd
 - - → (rot) (fehlen)
 Auffälligkeiten: ♀-Koalition nimmt Mirjam in Schutz (→ Genderthema?); Claudia + Luca = ♀?; Streit Lukas-Robf wegen zu-spät-kommen

Schritt 2: Engagement zur Zielerreichung

Der zweite Schritt der Diagnose besteht in einer bildlichen Aufstellung der Gruppenmitglieder. Zwei Kriterien sind dabei leitend:

1. Die Nähe zum offiziellen Ziel und
2. die Nähe zu den anderen Gruppenmitgliedern.

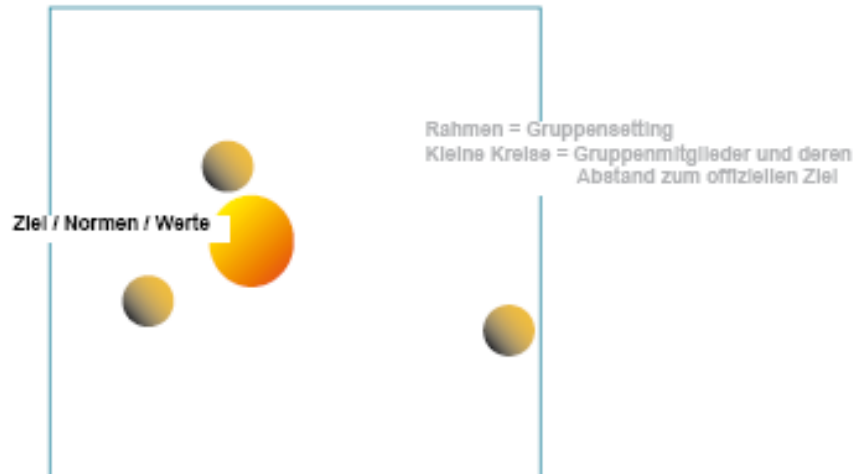
Das offizielle Ziel

Jede Gruppe, Klasse und jedes Team oder Kollegium hat ein gemeinsames, offizielles Ziel, welches letztlich die Existenz der Gruppe legitimiert und begründet:

- Ein Fussballteam ist auf eine bestimmte Art zusammengestellt, um das Spiel oder schliesslich die Meisterschaft zu gewinnen;
- Eine politische Gruppierung oder Partei entsteht, um möglichst viele Leute von ihrer Meinung zu überzeugen und Geschäfte mit möglichst viel Einfluss mitzusteuern;
- Eine Schulklasse existiert, um den Schulstoff zu lernen;
- Ein Projektteam findet sich zusammen oder wird zusammengestellt, um ein bestimmtes Projekt umzusetzen.

Bei genauerem Hinsehen erkennt man jedoch Unterschiede bei den einzelnen Mitgliedern bezüglich dem Mass der Identifizierung mit dem Ziel (= Grösse des Abstandes in der Aufstellung). Während ein Mitglied sich voll für das Projekt einsetzt, hat ein anderes Vorbehalte und setzt sich daher auch „anders“ für die Zielerreichung ein. Möglicherweise hat es das offizielle Ziel für sich schon lange umformuliert und verhält sich entsprechend.

Die Aufstellung bezüglich der Identifikation mit dem Ziel sieht z.B. so aus:



Der Abstand zum Ziel, das Mass der Identifikation damit, ergibt sich daraus, wie die einzelnen Gruppenmitglieder auf folgende Fragen antworten würden:

- Welchen Nutzen habe ich persönlich von der Zielerreichung?
 - Welche Nachteile entstehen für mich, falls das Ziel nicht erreicht wird?
 - Kann ich nützliche und sinnvolle Beiträge zur Zielerreichung leisten?
- u.a.m.

Die anderen Gruppenmitglieder

Der Abstand der einzelnen Gruppenmitglieder zum Ziel ist jedoch nicht statisch, sondern verändert sich oftmals im Lauf der Zeit. Dies hat viele Gründe. Es kann sein, dass das Ziel ungenügend oder gar nicht gemeinsam verabschiedet oder bewusst gemacht wurde. Dann entwickeln sich in einer Gruppe unterschiedliche Vorstellungen, wie das Ziel aussehen könnte. Dementsprechend unterschiedlich sind dann die Massnahmen und Vorgehensweisen, die für die Zielerreichung vorgeschlagen werden.

Jedes einzelne Gruppenmitglied kann zwar für sich entscheiden, ob das Ziel persönlich lohnend erscheint. Die Zieldefinition und Zielerreichungsstrategie wird jedoch auch durch die anderen Gruppenmitglieder beeinflusst. Wer mit wem eine Aufgabe löst, entscheidet massgeblich über den Lösungserfolg. Gruppenmitglieder versuchen, sich Verbündete zu organisieren, bei denen sie glauben, ähnliche Zielvorstellungen zu erkennen.

Sympathie, Antipathie, Respekt, Vertrauen, Wertschätzung, Leistung, Angst und Fragen nach dem ganz persönlichen Gewinn lassen die Gruppendynamik entstehen. Bei Gruppen mit wenig Zielidentifikation kann es vorkommen, dass es mächtigen Koalitionen gelingt, die Ziele teilweise oder ganz in ihrem Sinn zu verändern. Gruppen mit hoher Identifikation werden eher versuchen, das Beziehungsgefüge mit der Zielorientierung auszubalancieren.

Auf die vorherige Nähe-zum-Ziel-Aufstellung übertragen, könnte dieser Aspekt folgendermassen aussehen. Die Zielabstände verschieben sich unwesentlich, jedoch differenzieren sich die zirkulären Positionen.



Eine mögliche Erweiterung dieser Aufstellungstechnik könnte sein, wenn zusätzlich die Blickrichtung der einzelnen Gruppenmitglieder festgehalten wird unter dem Einfluss beider Aspekte. Dadurch entsteht eine sehr aussagekräftige ikonische Darstellung der verschiedenen Kraftfelder und Positionen in der Gruppe.

Schritt 3: Verhaltensweisen und Beziehungssätze

Was die Leitung einer Gruppe beim Beobachten erkennen kann und konstruiert, sind Verhaltensmuster, Aktionen, Handlungen und manchmal auch Folgen davon. Das sind die Symptome, die beobachtbaren Oberflächenphänomene. Sie werden durch die Beziehungen der Mitglieder zueinander beeinflusst und geleitet. Es scheint, als würden „Beziehungsgefühle“ die Aktionen und Reaktionen mehr oder weniger bewusst steuern. Um herauszufinden, wodurch und wie genau eine Gruppe sich „steuert“ oder „gesteuert wird“, weshalb sie sich gerade so und nicht anders verhält, benimmt und arbeitet, eine „gute“ oder „schlechte“ Gruppe ist, muss die Leitung für sich die Beziehungen der Mitglieder untereinander möglichst genau und wertungsfrei beschreiben und die Antriebsmotive so präzise wie möglich erfassen.

Der nächste Schritt erfolgt mittels Formulierung von Beziehungssätzen für alle möglichen Zweierbeziehungen in einer Gruppe (A zu B, B zu A, A zu C, C zu A, B zu C, C zu B usw.). Die Zweierbeziehungen bilden als „soziologische Kleinst-Einheit“ die dialogische Basis der Dynamik, die in einer Gruppe wirkt. In sehr grossen Gruppen kann eine Auswahl von 2/3 der Zweieraspekte als Ausgangslage bereits aussagekräftig sein.

Beziehungssätze drücken das aus, was A bezüglich der Art und Weise ihrer/seiner Beziehung zu B ehrlich sagen würde, wenn sie/er „laut denken“ oder „laut fühlen“ könnte.

Die Formulierung der Beziehungssätze orientiert sich an der Struktur des Interaktionsdreiecks der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn:



Beispiele

	Bezeichnung der Beziehungsaspekte (Hypothese)	Zusammenhang: daher, damit, deshalb, obwohl, dadurch etc.	Handlungsfolge, Folgeverhalten (Beobachtung)	Zusammenhang: weil, damit, deshalb, obwohl, dadurch etc.	Bezeichnung der Beziehungsaspekt (Hypothese)
Variante 1	ich traue dir	daher	verbinde ich mich mit dir	-	-
Variante 2	-	-	ich verbinde mich mit dir	weil	ich dir traue
Variante 3	ich fühle mich von dir nicht anerkannt	deshalb	zeige ich dir, was ich kann	-	-
Variante 4	-	-	ich zeige dir, was ich kann	damit	du mich anerkennst
Variante 5	ich fühle mich dir ausgeliefert	daher	meide ich deine Nähe	-	-
Variante 6	-	-	Ich meide deine Nähe	weil	ich mich dir ausgeliefert fühle

Schritt 4: Beziehungsqualität

Beziehungen in Gruppen drehen sich um die drei Hauptsäulen der Zwischenmenschlichkeit:

- **Zielbezogene Leistung** (Erwartungen, Forderung, Überforderung etc.)
- **Wertschätzung** (Respekt, Missachtung etc.)
- **Vertrauen** (Risikobereitschaft, Ängstlichkeit, etc.).

Die formulierten Beziehungssätze werden im vierten Schritt nach diesen drei Aspekten sortiert und zugeordnet. Je nachdem wie viele der gesammelten Sätze in einen oder anderen Bereich landen, liefern sie Hinweise darauf, in welchem Bereich die Gruppe derzeit am aktivsten ist.

Beispiele

Leistung

- Ich bin auf dich **angewiesen**, deshalb akzeptiere ich dich. (Die Überforderung wird hier explizit ausgedrückt.);
- Ich fühle mich dir **unterlegen**, daher schliesse ich mich dir an. (Sich unterlegen fühlen hat mit Überforderung zu tun.);
- Ich fühle mich dir **ebenbürtig**, daher akzeptiere ich dich. (Spricht einen leistungsbezogenen Vergleich an.);
- Ich fühle mich **stärker als du**, daher fordere ich dich heraus. (Wettkampfaufforderung im Leistungsbereich.)

Wertschätzung

- Ich finde dich **sympathisch**, deshalb lasse ich dich in Ruhe. (Jemanden sympathisch finden, bedeutet, ihm Wertschätzung entgegen zu bringen.);
- Ich **interessiere mich nicht** für dich, deshalb weiche ich dir aus. (Missachtung wird mit Desinteresse ausgedrückt.);
- Ich **beneide** dich, daher schliesse ich dich aus. (Neid kann zu einer Missachtung des anderen führen.);

- Ich **verabscheue** dich, deshalb gehe ich dir aus dem Weg.
(Jemanden zu verabscheuen, führt zu Missachtung.)

Vertrauen

- Ich **vertraue** dir, deshalb wende ich mich in schwierigen Situationen an dich.
(Vertrauen wird explizit ausgedrückt.);
- Ich **misstrau**e dir, daher schaue ich dir auf die Finger.
(Misstrauen wird oft durch Ängstlichkeit gesteuert.);
- Ich fühle mich dir **ausgeliefert**, daher widerspreche ich dir nicht.
(Sich jemandem ausgeliefert zu fühlen, kann zu Misstrauen führen, da diese Situation ausgenutzt werden könnte.);
- Ich **fürchte** mich vor dir, daher widerspreche ich dir nicht.
(Sich vor jemandem zu fürchten kann eine Folge von nicht vorhandenem Vertrauen sein.)

Schritt 5: Tendenz der Beziehungsverben und Handlungsfolgen

Beziehungsqualität und Handlungsfolgen werden in den Beziehungssätzen mit Verben ausgedrückt. Aus allen Sätzen werden diese beiden Verben in der Grundform aufgelistet. Daraus kann danach abgeschätzt werden, ob sich eine bestimmte Tendenz zeigt, die formuliert werden kann.

Beispiel einer Mobbingituation

Beziehungsverben	Handlungsfolgen, Folgeverhalten
Leistung	stören
stärker sein wollen	alleine machen
buhlen	akzeptieren
imponieren wollen	meiden
sich überlegen fühlen	profitieren
sich unterlegen fühlen	bekämpfen
	hintergehen
Wertschätzung	verbünden
bewundern	ausschliessen
mögen	nicht gehorchen
nicht interessieren	sich lustig machen
sich akzeptiert fühlen	hereinlegen
dazu gehören	angreifen
sich ausgeschlossen fühlen	sich zurückziehen
ablehnen	Kontakt vermeiden
sich in Frage gestellt fühlen	angeben
	provozieren
Vertrauen	mit sich machen lassen
nicht trauen	
nicht getrauen	
fürchten	
misstrauen	
versöhnt sein	

Beziehungsaspekte

Leistung:

5 Nennungen, Kräfte messen, besser sein

Wertschätzung:

8 Nennungen, davon 4 wohlwollend und 4 ablehnend

Vertrauen:

5 Nennungen, davon 1 akzeptierend und 4 ablehnend

Trend, Tendenz:

Rollen- und Identitätssuche in einem Misstrauensklima

Handlungsfolgen

3 Verben kooperativ

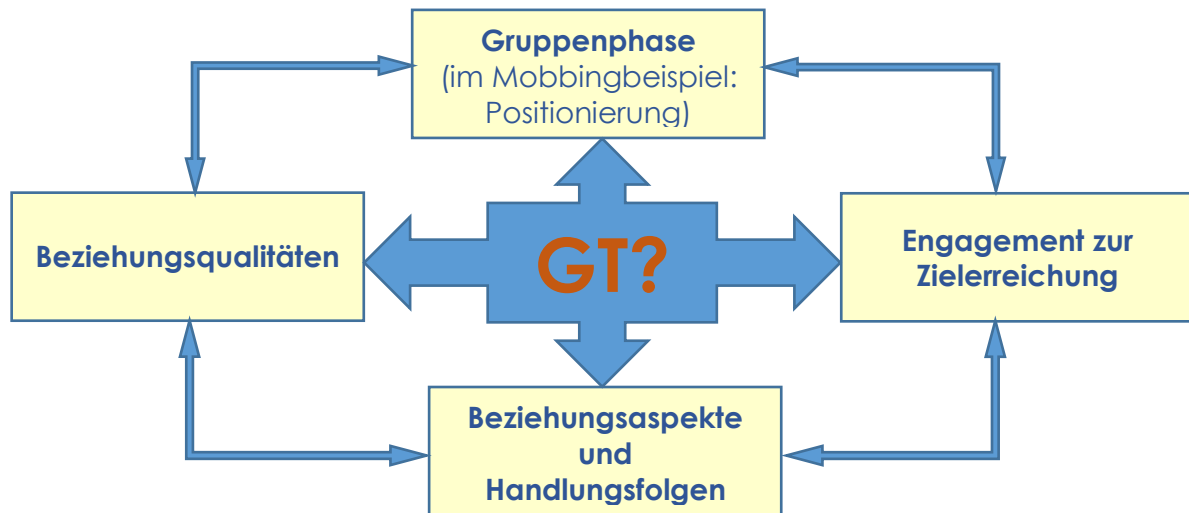
15 Verben aggressiv

Trend, Tendenz:

Aktiv- und passiv-aggressive Beziehungsqualitäten dominieren

Schritt 6: Auslegeordnung

Die in den letzten Schritten gesammelten Daten, Beobachtungen und Einschätzungen werden nun übersichtlich ausgelegt, damit eine Suchbewegung nach dem Gruppenthema erfolgen kann.



Schritt 7: Formulierung des Gruppenthemas

Die im Schritt 6 auslegten Aspekte dienen als Orientierungshilfe und Hinweise für die Suche nach der Essenz, nach einer inhaltlichen Synthese der Aussagen. Provisorische Formulierungen müssen dabei anhand von Beobachtungen auf ihre Gültigkeit für jedes Gruppenmitglied hin durch Beobachtungen überprüft werden. Die Formulierung des Gruppenthemas erfolgt nach dem gleichen Grundsatz wie die Formulierung der Zweier-Beziehungssätze.

Im oben genannten Mobbingbeispiel könnte das GT Motive der Identität, des Gruppenzusammenhaltes durch Abgrenzung und Aufbau eines Feinbildes beinhalten und lauten:

Ich fühle mich stark, überlegen und mit dir in der Gruppe verbunden, wenn wir gemeinsam andere bekämpfen. Oder aus Opferperspektive: ***Da ich nicht zu den „Starken“ gehöre, fühle ich mich dir unterlegen und ziehe mich zurück.***

Weitere Beispiele von Gruppenthemen

In der Orientierungsphase:

- Ich weiss nicht woran ich bin, deshalb halte ich mich vor dir bedeckt, bis ich weiss, wie der Hase läuft und beobachte, was die andern tun;
- Obwohl ich mich unsicher fühle, gehe ich auf dich zu und schaue, wie du auf mich reagierst;
- Da ich dich nicht kenne, halte ich mich zurück, bis du auf mich zukommst.

In der Positionierungsphase:

- Ich kämpfe um deine Anerkennung, deshalb zeige ich dir, was ich alles (besser) kann;
- Ich bin dir gegenüber verunsichert und auf dich angewiesen, daher unterstütze oder bremse ich dich, um meine Leistungsziele zu erreichen;
- Ich verbünde mich mit dir, damit ich meine Interessen besser durchsetzen kann.

In der Harmoniephase:

- Ich fühle mich wohl mit dir (und der Gruppe), deshalb hüte ich mich davor, mit dir Differenzen auszutragen;

- Damit ich meine Leistung erbringen kann und von dir geschätzt werde, akzeptiere ich dich;
- Ich anerkenne deine Eigenarten, weil ich weiss, dass du mich auch respektierst.

In der Wachstumsphase:

- Ich weiss um deine Zuverlässigkeit, deshalb kann ich mit dir auch Unangenehmes anpacken und Lösungen entwickeln;
- Ich vertraue dir, daher spreche ich Konflikte direkt an, kritisiere dein Verhalten und nehme deine Kritik entgegen;
- Obwohl ich eine andere Meinung habe als du, erreiche ich mit dir zusammen gemeinsame Ziele.

In der Abschiedsphase:

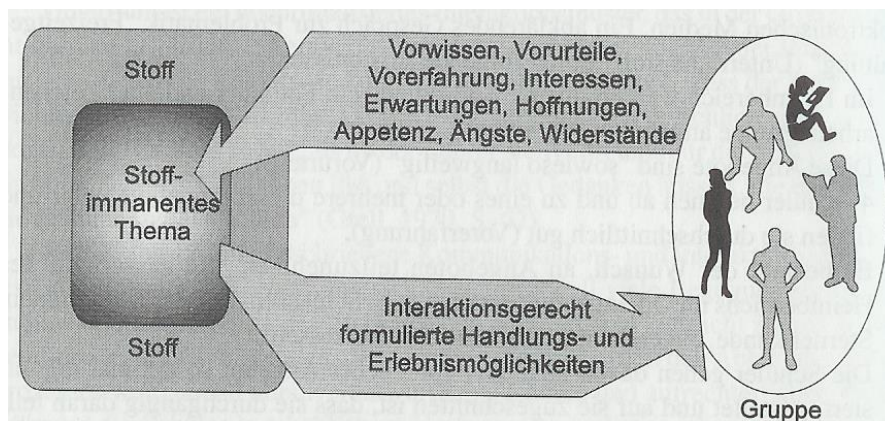
- Ich vermisse dich, deshalb will ich dich noch einmal besonders nahe erleben;
- Ich bin enttäuscht von dir, daher möchte ich den Abschied möglichst rasch hinter mich bringen;
- Weil ich mich so auf die Zukunft freue, fällt mir der Abschied von dir leicht.

Eine TZT-Arbeitseinheit planen, umsetzen und auswerten

Für die Planungsphase eines konkreten Gruppenangebotes steht folgende Ausgangslage da:

1. Ein bestimmter Lerninhalt, Stoffwahl (ST);
2. eine Sammlung von stoffimmanenten Themen (SIT);
3. die Gruppe und das Gruppenthema (GT);
4. das zur Verfügung stehende Zeitgefäss und andere Rahmenbedingungen;
5. die Gruppenleitung (Grundhaltungen, Selbstverständnis, Rolle / Funktion).

Diese fünf Pfeiler werden in der TZT-Arbeit bereits bei der Planungsphase aufeinander abgestimmt, ausgewogen berücksichtigt und münden in die Entwicklung und dramaturgische Gestaltung „themenzentrierter“ und „stoffdurchdringender“ Handlungsangebote:



(Quelle: Langen, 1997)

Im TZT stehen bezüglich Angebotsmethodik die bereits vorgestellten methodischen Grundstrukturen für die Komposition von Lernprozessen zur Verfügung, welche sehr flexibel an die jeweilige Ausgangslage angepasst werden können.

Ein Praxisbeispiel

AUSGANGSLAGE

Gruppenthema

- Interdisziplinäres Team mit Einerleitung von 15 Erwachsenen in einer geschlossenen, sozialpädagogischen Einrichtung für Kinder und Jugendliche. Symptome: kooperationsblockierende Sieger-Verlierer-Mentalität und destruktive Intrigen im Team. Viele sind unzufrieden mit der Situation.
- Vermutetes Gruppenthema: Ich fühle mich von dir nicht ernst genommen, ohnmächtig und schwach, daher versuche ich jederzeit überlegen zu sein und dir (mit allen Mitteln) zu schaden (Positionierungsphase mit dominierendem, negativen Wertschätzungsaspekt).

Möglicher ST-Schwerpunkt für erste Arbeitseinheit

Mein und dein Platz im Team

Mögliches SIT für die erste Arbeitseinheit

Ich zeige dir, welchen Platz ich (mein Bereich) gerne hätte und hoffe, dass du meine Bedürfnisse respektierst.

FOLGERUNGEN

- Dem Team muss die Möglichkeit gegeben werden, das eigene, aktuelle GT auszuleben, umzusetzen und darzustellen;
- Dem Distanz- und Nähebedürfnis und den (Expositions-) Ängsten muss Rechnung getragen werden;
- Das SIT nimmt einen Lernzielaspekt auf: Damit sollen die Mitglieder Gelegenheiten erhalten, eigenverantwortlich zu handeln und durch Erfahrungen und Einsicht mehr Verständnis und Respekt füreinander zu entwickeln (Dialogische Führung);
- Jedes Handlungsangebot soll nachvollziehbar themenzentriert und stoffdurchdrungen sein (Dialogische Führung).

PLANUNG

möglicher themenzentrierter und interaktiver Handlungsangebote im Ablauf:

Einstiege

1. Sieger/ Verliererpose:

Alle bewegen sich in einem selbstgewählten Tempo, ohne zu sprechen und ohne einander zu berühren kreuz und quer durch den Raum. Auf ein Zeichen der Leitung nehmen alle eine typische Siegerpose ein, verharren darin, schauen sich kurz um und gehen dann weiter. Das Gleiche mit einer Verliererpose. (Ev. mehrere Durchgänge).

2. Mein bequemster Platz:

JedeR richtet sich irgendwo im Raum so bequem wie möglich ein. Von da aus umherschauen und ohne Kommentare zur Kenntnis nehmen: Wie und wo sind die anderen „bequem“? Wie gross ist die „räumliche“ Distanz zu wem?

3. Plätze ausprobieren:

Alle stehen auf und gehen allein oder in spontanen Grüppchen rund um die bequemen Plätze. Wer Lust hat, einen anderen Platz auszuprobieren, tut das, tauscht sich mit Umstehenden aus und verändert eventuell den Platz.

Gruppenbildung

4. Objektive Gruppenbildung: JedeR nimmt eine Selbsteinschätzung vor, wie bequem sie/er sich maximal in 2. oder 3. einrichten konnte und definiert dies mit einer Zahl zwischen 1 (= überhaupt nicht bequem) und 20 (= extrem bequem). Nach der Höhe dieser Zahlen stehen alle in eine Reihe. Daraus werden 5er-Gruppen abgezählt.

Situation

5. Panoramaflug:

Jede Gruppe bereitet in max. 10min eine kurze szenische Improvisation zu folgender Vorgabe vor:

„Herr und Frau Überflieger haben einen Panoramaflug in einem Sportflugzeug gewonnen. Zusammen mit der Tierärztin/ dem Tierarzt Schneider und dem/ der JournalistIn Gwunder befinden sie sich bei schönstem Wetter über den Alpen, als plötzlich der Pilot/ die Pilotin Blau ohnmächtig wird.“

Jede Gruppe entscheidet im Vorfeld, ob sich die Zuschauenden mit dem Rücken zur Bühne (= Hörspiel) platzieren sollen oder nicht.

Nach jeder Szene geben die Zuschauenden Einschätzungen ab zur Frage: Wird das Flugzeug abstürzen oder nicht? Weshalb?

Realisation

6. Austausch:

Jede Gruppe tauscht unter sich aus:

- Wie habe ich mich in der Rolle gefühlt?

- Wie gelang es mir zu spielen, was ich mir vorgenommen hatte?

Gruppenbildung

7. Komparativ-komplementäre Gruppenbildung:

JedeR formuliert 1 Wort, das einen wichtigen Aspekt aus der eigenen Erfahrung in der Rolle beschreibt und notiert es gross auf ein A4-Blatt. Alle gehen umher, zeigen und lesen die Worte. Worte, die „irgendwie“ zusammenpassen, bilden eine Gruppe, so dass 3 X 4er- und 1 X 3er-Gruppen entstehen.

Realisation

8. Teamausflug:

Aufgrund eines Legates an das Heim kann das Team einen Ausflug nach Rom unternehmen und hat dazu einen Bus gemietet.

Jede Gruppe bekommt auf einem A3-Blatt den Grundriss eines 17-plätziigen Busses.

Auftrag: Einigt euch in der Gruppe auf eine Sitzordnung im Bus, die berücksichtigt, dass es jedem einzelnen Teammitglied möglichst wohl ist und schreibt die Namen auf die entsprechenden Sitzplätze.

Die Busse werden danach im Raum ausgelegt und jedeR geht von Bus zu Bus, schätzt ein, wie wohl sie/er sich auf dem zugewiesenen Platz vermutlich tatsächlich fühlen würde und schreibt als Rückmeldung auf den Sitz eine Zahl zwischen 1 (= überhaupt nicht wohl) und 6 (= extrem wohl).

Die Zahlen werden pro Bus zusammengezählt und im Plenum bekannt gegeben. Die Rangliste gibt jeder Gruppe eine Rückmeldung darüber, wie gut es ihr gelungen ist, die Bedürfnisse aller einzuschätzen.

Gruppenbildung

9. „Wohlsein“-Punkte:

JedeR zählt für sich zusammen, wie viele Punkte er / sie bei Bussen vergeben konnte.

Aus einer Reihe nach Punkten werden 3 X 4er- und 1 X 3er-Gruppen abgezählt.

Realisation

10. Transfer:

Alle Busse werden gut sichtbar im Raum aufgehängt. Die neuen Gruppen besprechen folgende Punkte und halten die wichtigsten Erkenntnisse aus Punkt 3 auf einem Flipchartblatt fest:

1. Was fällt beim Betrachten der Busse auf?
2. Welche Aspekte, Dynamiken erinnern an Realitäten im Team?
3. Welche Erkenntnisse aus den Erfahrungen des gesamten Arbeitsblocks für die Zusammenarbeit und das Klima im Team nehmen wir mit?

Die Flipcharts werden im Plenum präsentiert (Rückfragen sind erlaubt, keine Bewertungen).

Ausstieg

11. Autowaschanlage:

Die Gruppe wird halbiert, stellt sich spalierartig in einem Abstand von ca. 1m mit Blickrichtung gegeneinander auf und bildet so eine „Autowaschanlage“. JedeR kann nacheinander mit selbstbestimmtem Tempo mitten hindurch gehen und dabei im Voraus bestimmen, welches „Waschprogramm“ gewünscht wird.

Optionen:

1. nonverbal (mit Händen und Füßen) und / oder verbal (durch gesprochene Worte oder Laute);
2. Anlage und / oder Auto mit geschlossenen oder offenen Augen;
3. Stärke des Programms (fein – mittel – stark).

Selten reagiert eine Gruppe haargenau so auf vorbereitete Angebote, wie die Leitung es sich möglicherweise gedacht hatte. Angebote werden daher eher als Einladungen denn als Befehle oder Weisungen verstanden. Auf diese Weise kann jeder Einzelne die Verantwortung für das eigene Handeln und Verhalten übernehmen. Es kann auch sein, dass sich im Verlauf eines Lernprozesses das Gruppenthema während einer Arbeitseinheit verändert oder sich der Schwerpunkt verschiebt. Wenn die Leitung während des „Handlungs-Dialoges“ mit der

Gruppe alle Sinne wach hält, um die Reaktionen der Gruppe auf die Angebote wahrzunehmen, kann sie Antworten darauf auf der Handlungsebene direkt und flexibel in die nachfolgende Anleitung einzubauen – also improvisieren. Es entsteht eine Arbeitsweise, welche die Gruppe tatsächlich dort abholt, wo sie HIER & JETZT GERADE steht und sie nahe am aktuellen Geschehen im Lernprozess begleiten und massgeschneidert unterstützen kann.

DURCHFÜHRUNG

Die Reaktionsmöglichkeiten und sich eventuell etablierende Dynamiken sind so zahlreich, wie es Gruppen gibt. Hier sollen zwecks Illustration, vom oben beschriebenen Beispiel ausgehend, einige denkbare Varianten dargelegt werden. Das Team reagiert zum Beispiel so, ...

...dass sich beim **Einstieg „2. Mein bequemster Platz“** alle irgendwo im Raum verstecken, verkriechen oder zudecken und einzelne vielleicht den Raum sogar verlassen. Dies kann auf stärkere Zurückhaltungs- und Rückzugstendenzen, als vermutet und eine Unlust oder Angst, sich zu zeigen und miteinander etwas zu tun zu haben, hinweisen.

Die Leitung kann darauf reagieren, indem sie dies zulässt, sich in die Mitte des Raumes setzt und ruhig wartet, da auf einer solchen Basis zunächst keine Zusammenarbeit möglich ist (Nach dem Judo-Prinzip Widerständen Raum geben.). Darauf wird die Gruppe wiederum reagieren. Vielleicht so, dass nach einigen Minuten irgendwo ein Fuss herausguckt, ein verstohlener Blick zur Leitung gewagt wird, oder dass die Tür aufgeht und ein fragendes Gesicht hereinschaut, um abzuchecken, ob und wie es denn weitergeht. Damit ist der Widerstand handelnd thematisiert. Im Folgenden kann diese „Neugier-Kraft“ aufgenommen werden. Zum Beispiel mit weiteren Einstiegsimpulsen: „Schaut einmal von eurem Platz aus umher: wo sind die anderen? Räkelt und streckt euch, vielleicht gähnst du, und kommst langsam aus der eigenen „Höhle“ hervor. In deiner Nähe triffst du andere Teammitglieder: begrüße sie und schau, wer sonst noch da ist.“ etc. Im weiteren Verlauf wird sich zeigen, ob und wie das Team vielleicht doch noch mitarbeiten möchte.

...dass die Szenen der **Situation „5. Panoramaflug“** durchwegs so umgesetzt werden, dass das Flugzeug innerhalb weniger Sekunden an einer Felswand zerschellt oder, ohne dass die Passagiere wirksam handeln konnten, abstürzt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Konflikten und schwierigen Situationen stärker ausgewichen wird als im Vorfeld angenommen, dass im Team eine fatalistische Haltung Problemen gegenüber dominiert und dadurch kaum gegenseitiges Vertrauen vorhanden ist. Wir alle „spielen“ zwar freier, leichter und unbelasteter in eigenem Alltag entfremdeten und flugsimulatorenähnlichen, fiktiven Situationen und Rollen, dennoch „hängen“ wir sozusagen unser „eigenes Fleisch“ rund um das vorgegebene Rollenskelett und Handlungsgerüst einer Situation und agieren somit reale Anteile und Facetten unserer Persönlichkeit aus.

Die Leitung kann das Bedürfnis nach mehr Sicherheit aufnehmen und bei einem eher szenenspielfreudigen Team im Anschluss eine zweite szenische Improvisation initiieren, deren Ausgangslage dies berücksichtigt: „Herr Stark, von Beruf Maurer, und seine Frau, eine Tänzerin, haben in einer Zeitschrift bei einem Wettbewerb mitgemacht und den ersten Preis gewonnen: Sie können mit dem berühmten Bergsteiger Reinhold Messner zusammen den Mont Blanc besteigen. Auf halber Höhe angekommen, zieht ein Unwetter auf.“ Zweierlei Einladungen sind in dieser Szene enthalten: Zum erfahrenen Messner kann man Vertrauen haben; Herr und Frau Stark sind körperlich gut trainiert und „theoretisch“ in der Lage, im Notfall viel zu leisten. Möglich wäre, in dieser Situation auch eine Improvisation zu folgender Ausgangslage zu spielen: „JedeR von uns hat im Leben schon einmal erlebt, dass eine schwierige Situation befriedigend gelöst wurde. Erzählt einander solche Erlebnisse und wählt danach eines aus, das ihr den andern szenisch vorspielen werdet.“ Danach kann nach Faktoren gefahndet werden, die Lösungen positiv beeinflussen. Je nachdem wie die Gruppe diese Ausgangslagen umsetzt, entdeckt die Leitung erneut Hinweise darauf, wie der Lernprozess weiter gesteuert werden kann.

...dass in der **Realisation „10. Transfer“** eine Riesenempörung und lautstarke Streitereien ausbrechen über die („Fehl-“) Einschätzungen von anderen. Die Emotionen haben ihren Hintergrund vielleicht in zurückliegenden persönlichen Verletzungen oder verdeckten Intrigen, die das Klima stärker als zunächst angenommen prägen und jetzt aufbrechen.

Diese Kraft kann von der Leitung auf verschiedene Weise aufgenommen werden. Eine Möglichkeit ist, sich mit der Gruppe auf die Realebene und in einen reflektierenden Prozessabschnitt zu begeben und offen hinzuschauen, was IST, indem der Aufbruch der emotionalen Energie von der Leitung zunächst grundsätzlich positiv gewertet wird, da er eine Veränderungsbewegung bedeutet. Vielleicht ist es auch sinnvoll, die Unterscheidung von Emotionen und Verhaltensweisen zu erläutern. Aus neuro-biologischer Sicht ist es uns Menschen im Akutzustand eines Affektes von Emotionen nicht möglich und daher auch nicht sinnvoll, sofort auf die kognitiv-analytische Ebene zu schalten. Es könnte eine 10-minütige Pause initiiert werden, in der jedeR auf einen kurzen Spaziergang geht (Dies beinhaltet auch die – freiwillige – Möglichkeit, sich nach Bedürfnis zusammen zu tun.) und mit einer prägnanten Formulierung zu dem, „was jetzt gerade mit mir emotional passiert ist“, zurückkommt. Diese Formulierungen werden im Plenum anschliessend ohne Bewertung ausgetauscht und als individuelle Realitäten zur Kenntnis genommen. In einem zweiten Schritt könnten Kleingruppen damit beauftragt werden, zu erforschen, wie es im Team dazu kommt, dass die Wahrnehmungen derart unterschiedlich sind, was zur Identifikation von Motiven Einzelner oder Konflikten führen kann, die danach bearbeitet werden. Ein eher handlungsorientierter Weg – auch im Anschluss an eine reflektierende Phase, in der Motive oder Konflikte konkret identifiziert werden konnten – könnte auch das Initiieren einer Situation sein, in der ein beziehungsbezogener Sachverhalt auf der fiktiven Ebene dargestellt werden kann: „In einem Restaurant: Koch/Köchin, Michael/a Kohl, bekommt kurz vor Feierabend gerade noch mit, wie sich der/die neue Kellner/in Sandro/ Sandra Tratsch bei der Restaurantbesitzerin/dem Restaurantbesitzer, Maria/Mario Schlichter, über deren/ dessen ‚Pfuscharbeit‘ in der Küche beschwert.“ Damit wird zum einen der Aspekt der möglichen Fehleinschätzung aufgenommen, ohne bereits eine Lösung anzubieten, und gleichzeitig in die Figur der Restaurantbesitzerin/des Restaurantbesitzers der legitimierte Anreiz eines Versöhnungskerns eingepflanzt, den die Gruppe nutzen kann oder auch nicht (dialogische Führung). usw.

NACHBEREITUNG

Nach jeder Arbeitseinheit ist es für die Leitung und die Planung der Weiterarbeit empfehlenswert, zu reflektieren, was (alles) geschehen ist. Die Art der Auswertung, Reflexion und Qualitätskontrolle hängt wesentlich vom gesamten Projektdesign (Zeitrahmen, Art des Projekts etc.) und davon ab, ob und wie im Vorfeld Zielvereinbarungen und / oder Qualitätskriterien festgelegt worden sind.

Meilensteinartig kann gegen Ende einer Arbeitseinheit auch von den Gruppenmitgliedern eine Einschätzung der Arbeit vorgenommen werden, welche der Leitung individuelle Erlebnisse und Sichtweisen des Arbeitsprozesses rückmeldet. Zahlreiche Formen sind denkbar: Blitzlichtrunde zu speziellen fachlichen oder persönlichen Aspekten der Arbeitseinheit oder Rückmeldungen der Teilnehmenden mit Fragebögen oder ähnlichen Instrumenten.

Ganz am Schluss der gemeinsamen Arbeit lohnt sich auf jeden Fall eine gemeinsame Rückschau mit Bilanz der Zielerreichung und individueller Selbstbeurteilung und Lernbilanz, ob sich die Investition gelohnt hat (dialogische Führung).

Die Leitung ihrerseits kann unmittelbar nach einer Arbeitseinheit eine „Blitzinnensicht“ vornehmen, die erste Eindrücke und Auffälligkeiten festhält:

- Wie geht es mir jetzt (Stimmung, Gefühle, Körper)?
- Wie war die Stimmung in der Gruppe?
- Wurden die Ziele erreicht?
- Welche Hinweise für Gruppenthemen waren erkennbar?

Später sollte mehr Zeit für eine detailliertere Auswertung eingesetzt werden. Die Auswertung hat nämlich zum Ziel, für die Weiterarbeit eine Ausgangslage zu schaffen, die alle aktuellen Entwicklungen ebenso wie die „grossen stofflichen Bögen“ berücksichtigt.

Spätestens nach der ersten Arbeitseinheit – idealerweise natürlich bereits vorher – müssen die **Rahmenbedingungen** (Sachmittel, Räumlichkeiten, Material, körperliches Wohl der Teilnehmenden etc.) überprüft werden:

- Inwiefern waren die Bedingungen dienlich / hinderlich?
- Was muss (durch wen) sofort verändert werden?
- Was kann nicht verändert und muss daher integriert werden? Wie könnte das geschehen?

Im Hinblick auf dialogisches Handlungsführen ist die Rückschau der Leitung auf Prozesse der Beziehungsebene in der Gruppe von zentraler Bedeutung. Wahrnehmungen müssen sortiert und mögliche Veränderungen des Gruppenthemas überprüft, neue Themen eruiert werden. Eine nützliche Technik hierfür ist das „innere Kino“, bei dem die Leitung mental die gesamte Arbeitseinheit noch einmal vor dem geistigen Auge abspielt, visualisiert und beliebig oft anhalten, zurück oder vorwärts spulen kann, um Details aufzuspüren. Sind in der Arbeitseinheit themenzentrierte und verfremdete Szenen gespielt worden, bieten diese sich an als Beobachtungsräume, in denen sich Beziehungsaspekte konzentriert zeigen, weil wir uns im Schutzraum der Fiktion „ehrlicher“, unmittelbarer verhalten, als in der Realität selbst, in der kognitiv taktisch zensuriert und bewusster taktiert wird. Alle Vermutungen bezüglich des Gruppenthemas benötigen eine möglichst solide, überprüfte Wahrnehmungsgrundlage. Am Schluss dieses Prozesses steht die Formulierung des aktuellen Gruppenthemas, das als Teil der Ausgangslage für die weitere Planung dient.

Da auch die Leitung lernender Teil des Systems ist, lohnt sich die **Selbstreflexion der eigenen Rolle**. Leitfragen dazu können sein:

- Wie fühlte ich mich in der Leitungsrolle?
- Wie gelang es mir Zielorientierung und Transparenz der Prozessschritte zu kommunizieren?
- Sind zusätzliche stofflich-inhaltliche Updates meinerseits notwendig? Wo sind die relevanten Informationen zu finden?
- Wie gelang es mir, die Teilnehmenden in ihrer eigenverantwortlichen Selbststeuerung zu führen? Inwiefern gelang es mir, handlungsorientiert dialogisch zu führen und auf Aktuelles einzugehen? Habe ich alle meine Möglichkeiten der „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausgeschöpft?
- Konnte ich sachlich und sozial vermitteln, was ich wollte? Wie war meine verbale / nonverbale Kommunikation?
- Wie war mein Einfluss auf das Gruppengeschehen? Wo erlebte ich mich sicher und fördernd / wo unsicher, blockierend? Wie authentisch konnte ich sein?
- War die Methodenwahl ausgewogen und passend rhythmisiert? Welche Phasen, Tätigkeiten ermöglichten den Teilnehmenden Flow-Erlebnisse?
- Gab es Stolpersteine? Was will ich sofort ändern? Wie? u.a.m.

An der **Sachebene** misst sich vordergründig, ob die Gruppe erfolgreich arbeiten konnte. Fragestellungen, die hier zentral sind:

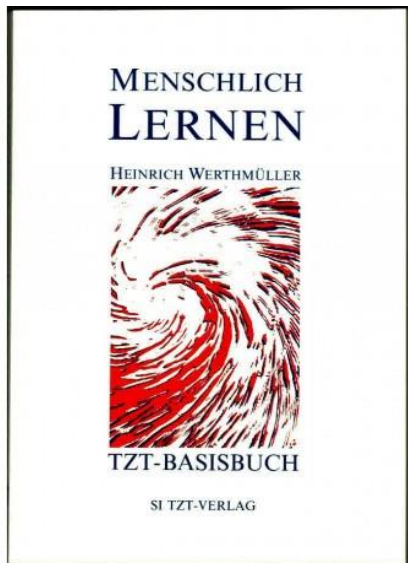
- Welche Ziele im Stoffplan konnten erreicht werden? Waren die Ziele transparent, glaubwürdig und realistisch, erreichbar?
- Ermöglichte die Wahl der stoffimmanenten Themen den Teilnehmenden einen persönlichen Zugang zum Stoff? Tauchten inhaltliche Widerstände auf? War die Wahl der inhaltlichen Aspekte für die Teilnehmenden anschlussfähig und nachvollziehbar?
- Wie gelang die inhaltliche Ergebnis- und Qualitätssicherung?
- Wo liegen die sachlogischen Interessen der Teilnehmenden? Welchen (Vor-) Wissensstand haben die Teilnehmenden gezeigt? u.a.m.

Mit diesen Schritten schliesst sich der Kreis, und es kann erneut eine Planungsphase folgen.



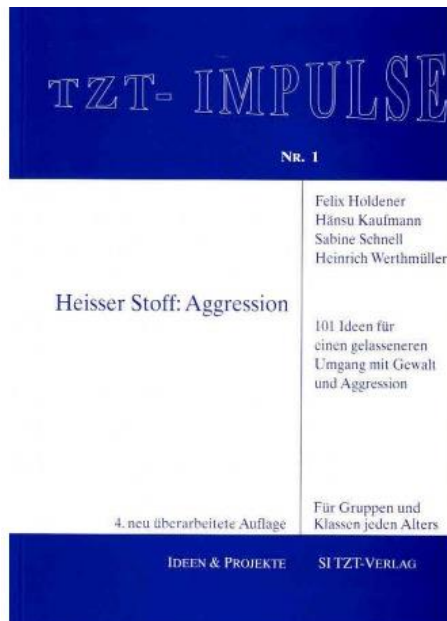
TZT-Publikationen

Das Basisbuch



Basisbuch zum Themenzentrierten Theater - TZT: woher es kommt und wie es aufgebaut ist. Erfahrungsberichte aus der Erwachsenenbildung und vom Schulalltag. Mit 500 praktischen Erlebnisübungen für Gruppen jeden Alters. 3. Neuauflage.
Autor: H. Werthmüller u.a.
ISBN 97839798501

TZT-Impulse-Reihe



TZT-IMPULSE Band 1: Heisser Stoff: Aggression
Heisser Stoff: Aggression
4., neu überarbeitete Aufl.
Jetzt wieder erhältlich! 4. völlig neu überarbeitete Auflage. 101 Ideen zum Umgang mit Gewalt und Aggression in der Schule und anderswo.
AutorIn: Kaufmann, Schnell, Werthmüller
ISBN 3907985125

TZT-IMPULSE Band 2: Aussenseiter integrieren

3., neu überarbeitete Aufl.

101 Ideen zur kreativen Begegnung mit Aussenseitern und dem Umgang mit Ausgrenzung.

AutorIn: Marmet, Werthmüller, Zurbruggen

ISBN 3907985141

TZT-IMPULSE Band 4: ... und tschüss!

101 Ideen zum beherzten Gestalten von Abschiedssituationen in Gruppen und Klassen.

AutorIn: Artho, Marmet, Werthmüller, Zurbruggen

ISBN 3907985303

ICH-DU-WIR-Kartensets



ICH DU WIR Sozialkompetenz

4. überarbeitete Auflage 2014.

36 Unterrichtseinheiten (Doppellektionen) zur Erweiterung der Selbst- und Sozialkompetenz für alle Volksschulstufen nach der Methode des Themenzentrierten Theaters®. Die Unterrichtseinheiten stärken die Ressourcen und schulen die Prädikate der Selbst- und Sozialkompetenz der Einzelnen wie der ganzen Gruppe.

ISBN 9783907985458

ICH DU WIR Gender 2. Auflage

36 Unterrichtseinheiten zur Entwicklung der Geschlechtsidentität. Für alle Volksschulstufen. Eine Koproduktion des Schweizerischen Instituts für TZT mit dem Bernischen Schulverlag Inhalt: 40 Karten (A6). Lernfelder sind: Geschlechtsidentität, Geschlechterrollen und Genderkompetenz.

ISBN 9783907985465

ICH DU WIR Konsum

36 Unterrichtseinheiten zur Schulung von Eigenverantwortung und Handlungskompetenz im Bereich Konsum Für alle Volksschulstufen. Mit den vorliegenden Unterrichtseinheiten verfügen Sie über ein grosses Repertoire pädagogischer Werkzeuge: Ihre Gruppe kann ihren Konsum reflektieren und das, was dahinter steckt, aktiv erleben, hinterfragen und zur Ressourcenstärkung einsetzen.

ISBN 9783907985489

ICH DU WIR Konfliktkompetenz 2. Aufl. 2012

36 Unterrichtseinheiten zur Schulung der Eigenverantwortung und Handlungsfähigkeit bei Konflikten. Das Kartenset „Konfliktkompetenz“ in der Reihe «ICH – DU – WIR» animiert Schülerinnen und Schüler, sich mit verschiedenen Arten von Konflikten konstruktiv auseinanderzusetzen.

ISBN 9783907985496

ICH DU WIR Kommunikation

36 Unterrichtseinheiten zum Ausbau von Kompetenzen in emotionaler und kognitiver Kommunikation.

ISBN 9783907985519

ICH DU WIR Sexualität

Mit diesen 36 Unterrichtseinheiten unterstützen Sie Mädchen und Jungen der Unter-, Mittel- und Oberstufe gemäss ihrem Entwicklungsstand, ihr Verhalten und ihre persönliche Haltung zu Sexualität gegenüber sich selbst und anderen respektvoll zu entwickeln.

ISBN 9783907985540

ICH DU WIR Medienkompetent

Kartenset «ICH DU WIR: Medienkompetent» 36 Unterrichtseinheiten zur Erweiterung eines bewussteren Umgang mit Medien nach der Methode des Themenzentrierten Theaters®. Die Unterrichtseinheiten stärken das bewusste Umgehen mit Medien.

ISBN 9783907985571

AutorInnen: Gino Calore, Katharina Fuhrer, Hänsu Kaufmann, Annie Kummer, Rebecca Romano, Sabine Schnell, Sandra Marisa Tommasini, Heinrich Werthmüller (Hrsg.)

* * *