

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Gruppendynamiken sowie -prozesse und deren didaktische
Analyse anhand der Trilogie „Der Herr der Ringe“

verfasst von | submitted by
Valentina Malle BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Tamara Katschnig Privatdoz.

Abstract

Das Leben, Lernen und Arbeiten in Gruppen grenzt für viele Menschen an eine Art Selbstverständlichkeit und wird aus diesem Grund selten hinterfragt oder hat gar eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Gruppe zur Folge. Allerdings ist das Wissen über die Theorie der Gruppe gerade im Bildungskontext unumgänglich, da sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen im Alltag ständig mit dieser Thematik konfrontiert werden und bewusst oder unbewusst sowohl Prozesse innerhalb einer Gruppe, Gruppenbildungen, jeweilige Phasen der Gruppendynamik als auch diesbezügliche Konflikte miterleben, beobachten oder gar lösen müssen. Die Relevanz der Thematisierung der Gruppe und der dazugehörigen Dynamik basiert demnach nicht ausschließlich auf dem Lehrauftrag innerhalb des Psychologieunterrichts, sondern verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung im Unterricht vor allem der alltäglichen Anwendung dieses Wissens geschuldet ist. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit der fächerübergreifenden Vermittlung der Theorie der Gruppe und der fachdidaktischen Umsetzung dieser im Unterricht und soll durch die theoretische Auseinandersetzung mit ausgewählter Literatur aufzeigen, inwiefern der gezielte Einsatz eines literarischen Werks im fächerübergreifenden Deutsch- und Psychologieunterricht unterschiedlichste Vorteile erzielen kann. Besonders J.R.R. Tolkiens fiktive Gefährten der Trilogie „Der Herr der Ringe“ (2022) bieten sich für die vorliegende Thematik an und verhelfen Schüler*innen, die im Unterricht erlernten Theorien zu analysieren, in praktischer Anwendung zu erkennen, inter- oder auch intraindividuelle Konflikte zu enttarnen, eventuelle Lösungsmethoden zu beschreiben sowie schlussendlich durch die Verwendung des literarischen Werkes ein tiefgehendes, anwendungsbezogenes Verständnis über Gruppendynamiken sowie -prozesse zu schaffen.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Problembereich und Forschungsinteresse	3
2.1 Methodisches Vorgehen	4
2.2 Fragestellungen	5
3. Das Phänomen der Gruppe.....	6
3.1 Merkmale der Gruppe	8
3.2 Begriffseinführung: Gemeinschaft.....	15
4. Theorie der Gruppendynamik	17
4.1 Phasen der Gruppendynamik	18
4.1.1 Orientierungsphase: „Forming“	20
4.1.2 Machtkampf- / Rollenfindungsphase: „Storming“	21
4.1.3 Wir-Phase: „Norming“	22
4.1.4 Differenzierungsphase: „Performing“	22
4.1.5 Abschlussphase: „Adjourning“	23
4.2 Die soziale Rolle	24
4.3 Soziale Struktur und Funktion: Rollenmodell nach Schindler	26
4.3.1 Alpha	28
4.3.2 Omega	28
4.3.3 Beta	29
4.3.4 Gamma	30
5. Fächerübergreifender Unterricht	32
5.1 Lehrplanbezug.....	33
5.2 Relevanz der Gruppendynamik im Kontext Schule.....	35
6. Der didaktische Einsatz von Literatur im Psychologieunterricht.....	38
7. Die Trilogie Tolkiens: „Der Herr der Ringe“	42

7.1 Die Auswahl des Werkes.....	44
7.2 Didaktische Anwendung der Theorie.....	45
7.3 Einordnung der Rollen.....	50
7.3.1 Alpha – Gandalf der Graue	51
7.3.2 Beta – Aragorn	53
7.3.3 Omega – Boromir.....	55
7.3.4 Gamma – Pippin, Merry, Legolas, Gimli, Sam, Frodo	58
7.4 Mögliche Konflikte der Gruppe.....	64
7.5 Gruppendynamik und deren Phasen in Tolkiens „Herr der Ringe“	68
8. Resümee	84
9. Literaturverzeichnis.....	V

1. Einleitung

Wird zur Beginn ein kurzer Gedankenexkurs zur Thematik der Gruppe angeregt, so kann vermutlich jede*r gerade Lesende bestätigen, bereits Teil einer Gruppe gewesen zu sein oder sich eventuell zum jetzigen Zeitpunkt sogar als Mitglied *mehrerer* Gruppen bezeichnen zu können. Beinahe selbstverständlich verbringen wir Teile unserer Freizeit mit der Familie oder in Freundesgruppen, wir arbeiten, leben, lehren und lernen in Gruppen. Dieser gedankliche Exkurs kann in Bezug auf die vorliegende Thematik in weiterer Folge vom Lehren und Lernen zum Kontext Schule und Unterricht gelenkt und dahingehend überlegt werden: Ist eine Schule *ohne* Gruppen möglich? Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit basiert auf der Ansicht, dass solch eine Möglichkeit kaum bis gar nicht gegeben ist und sich die Relevanz der Auseinandersetzung mit der Thematik der Gruppe, vor allem im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung, demnach von selbst ergibt. Um diese Annahmen jedoch tatsächlich verifizieren zu können, müsste vorab klar definiert werden, wann von einer Gruppe gesprochen wird, was diese auszeichnet und welche Merkmale einer solchen Art der Gemeinschaft zugeordnet werden können. Ergeben die voneinander unabhängigen, fremden Insassen eines Linienbusses bereits eine Gruppe, da sie denselben Bus nutzen? Bewegen wir uns dadurch im Alltag durch mehrere Gruppen und ändern stetig unsere Zugehörigkeit oder bedarf es der Erfüllung klar festgelegter Kriterien, um als Gruppe zu gelten? Eventuell zeigen Fragen wie diese auf, wie wenig sich Menschen, die zumeist ihr ganzes Leben Teil einer oder mehrere Gruppen sind (König & Schattenhofer, 2020, S. 9) sich mit dem Phänomen der Gruppe tatsächlich auseinandersetzen und diese vielmehr als eine Art Selbstverständlichkeit wahrnehmen.

Fragen wie die soeben angeführten sollen im ersten Teil der vorliegenden Arbeit anhand ausgewählter Literatur und Theorien rund um das Phänomen der Gruppe beantwortet werden, um ein theoretisches Fundament zu schaffen. Dieses soll anschließend um Theorien der Gruppendynamik erweitert werden, da in jeder Gruppe eine gewisse Art von Dynamik herrscht und beobachtet werden kann. Diesbezüglich lassen sich sowohl Phasen der Dynamik (Kauffeld, 2014; Paulussen, 2023; Tuckman, 1965) benennen und beschreiben als auch die dazugehörigen Rollen anhand eines dynamischen Rollenmodells nach Schindler (2016) einordnen und analysieren. Da die vorliegende Arbeit weiters auch einen fachdidaktischen Schwerpunkt aufweist, grundsätzlich dem Unterrichtsfach Psychologie zugewandt, soll das theoretische Fundament auf den Kontext Schule bezogen und im zweiten Teil der Arbeit auch ein didaktisch

praktischer Aspekt dargelegt werden. Dafür wird sich auf den neuen Lehrplan des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) bezogen, der die Bedeutung fächerübergreifender Kompetenzen hervorhebt. Aufgrund dessen ist es das Ziel der Arbeit, einen fächerübergreifenden, didaktischen Schwerpunkt darzulegen, der aufzeigt, inwiefern die beiden Unterrichtsfächer – Psychologie und Deutsch – miteinander verknüpft werden können, um Schüler*innen ein tiefgehendes Verständnis des Lehrstoffes zu ermöglichen. Dafür wird im Deutschunterricht die Trilogie „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) herangezogen, deren genaue Verwendung im Unterricht im praktischen Teil der Arbeit erläutert wird, nicht zuletzt aufgrund des Umfanges der Werke.

Das Gelesene kommt im Psychologieunterricht schließlich insofern zum Einsatz, als dass die besprochenen Theorien zur Gruppe sowie zu diesbezüglichen Prozesse und Dynamiken im Text anhand der darin handelnden Gruppe analysiert, darin wiedergefunden und beschrieben werden sollen und demnach durch den Einsatz der Literatur an einem konkreten Beispiel das Verständnis gestärkt beziehungsweise das Wissen angewandt und wiederholt werden kann. Diesbezüglich ergeben sich auch Forschungsfragen wie beispielsweise: Wie kann der gezielte Einsatz von literarischen Texten im Psychologieunterricht dazu beitragen, das Verständnis psychologischer Theorien und Konzepte hinsichtlich Prozessen in Gruppen zu vertiefen?

Die fiktive Geschichte um den *einen* Ring (Tolkien, 2022) bietet sich deshalb für die vorliegende Thematik an, da sie von einer Gruppe von neun Gefährten handelt, die sich nicht nur durch Heterogenität auszeichnet und diesbezüglich weiters auch Konflikte rund um die Gruppe behandelt werden können, sondern sich die Rollen der Mitglieder dieser mit Schüler*innen in das Modell Schindlers (2016) einordnen lassen und die Gruppendynamik sowie deren Einflüsse deutlich erkannt und im Unterricht behandelt werden können.

Die Analyse des Werkes soll einerseits aufzeigen, inwiefern fächerübergreifende Kompetenzen im Psychologieunterricht gefordert und gefördert werden können und andererseits, welche Vorteile der gezielte Einsatz von Literatur im Psychologieunterricht hinsichtlich der Wiederholung, Festigung sowie Anwendung erlernter Theorien erbringen kann. Schließlich kann dadurch nicht bloß die Funktion des literarischen Lernens im Psychologieunterricht aufgezeigt, sondern, der Relevanz der Thematik im Schulkontext geschuldet, auch ein tiefgehendes Verständnis für Gruppen, dazugehörige Dynamiken sowie diesbezügliche Konflikte und dem Umgang mit diesen dargelegt werden. Auf diesen für den Unterricht

wesentlichen Aspekten beruht daher auch das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, das folgend näher beleuchtet wird.

2. Problembereich und Forschungsinteresse

Gruppendynamik ist in jeder Gruppe, egal ob sie als verhalten, turbulent, förderlich, angenehm, unangenehm etc. erlebt wird. Der Vergleich mit dem Wetter bietet sich an. Wetter ist immer, wenn auch immer wieder anders. (Antons et al., 2019, S. 17)

Im schulischen Alltag wird man, bewusst oder unbewusst, sowohl als Lehrperson als auch im Klassenkontext als Schüler*in mit Gruppendynamiken und -prozessen konfrontiert. Diese sind jedoch nicht immer positiv zu beobachten, da diesbezüglich verschiedenste Konflikte auftreten können, die einen wesentlichen Teil der Arbeit im Schuldienst darstellen und die es folglich zu lösen gilt.

Wie das Zitat von Antons et al. (2019, S. 17) bereits aufzeigt, handelt es sich bei dem Verhalten und Erleben innerhalb der Gruppe, unwichtig welcher Art, um eine spezifische, individuelle Dynamik. Zusätzlich zu dieser sollten sich Lehrpersonen sozialer Rollen und Funktionen (Paulussen, 2023; Schindler, 2016; Wellhöfer, 2012) bewusst sein, das Wissen über diese auch im (Psychologie-) Unterricht behandeln und dadurch an Schüler*innen weitergeben.

Dementsprechend ist es nicht nur persönlichem, sondern vor allem beruflichem Interesse geschuldet, sich auch theoretisch mit Gruppendynamiken sowie dem Phänomen der Gruppe an sich auseinanderzusetzen, um diese besser verstehen, einordnen und den Umgang mit entsprechenden Konflikten erleichtern zu können. Da auch in den neuen Lehrplänen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) das kollaborative Unterrichten hervorgehoben und zukünftig vermehrt angestrebt wird, fächerübergreifende Kompetenzentwicklung zu fördern, sollen in dieser Masterarbeit – trotz Schwerpunkt in der Psychologie – beide Unterrichtsfächer (Zweifach Deutsch) miteinander verknüpft werden.

König und Schattenhofer (2020, S. 9) erläutern in diesem Zusammenhang, dass es beinahe an Selbstverständlichkeit grenzt, sich in Gruppen zu bewegen, die eigene Freizeit in diesen zu verbringen sowie auch in Gruppen zu arbeiten. Dennoch, beziehungsweise deshalb, fehle es oft an Verständnis und Wissen über das Phänomen der Gruppe, das jedoch gerade in Tätigkeiten, wie beispielsweise der einer Lehrperson, notwendig wäre, um diesbezügliche Prozesse sowie Dynamiken zu verstehen und falls notwendig (präventiv) eingreifen zu können.

2.1 Methodisches Vorgehen

In der Masterarbeit soll vorab auf grundsätzlich beschreibbare Gruppendynamiken, -modelle und -prozesse und damit einhergehende Konflikte eingegangen werden (Bahrtdt, 2014; Frey & Bierhoff, 2011; Stahl, 2017). Aufgrund dessen wird in der Arbeit zu Beginn ein theoretisches Fundament gebildet, indem die Gruppe an sich, Gruppendynamiken, -prozesse sowie die ausgewählten Theorien zu Rollen und deren Aufgaben definiert und beschrieben werden. Dafür werden besonders das Rollenmodell nach Schindler (2016) sowie das Phasenmodell nach Tuckman (1965) herangezogen, da sich diese sowohl für die Analyse des Werkes eignen als auch oftmals in Schulbüchern des Psychologieunterrichts (Cavallar, 2022; Rettenwender, 2021) aufgegriffen werden und sich daher für den Unterricht anbieten.

Außerdem sollen in diesem Teil der Arbeit durch theoretische Auseinandersetzung mit Literatur die Vorteile fächerübergreifenden Unterrichts sowie der Verwendung von literarischen Werken im Psychologieunterricht aufgezeigt werden, um die Relevanz des Themas im Schulkontext einzubetten und die diesbezüglichen Forschungsfragen beantworten zu können. Dementsprechend stellt diese Thematik den theoretischen Hauptkern der Arbeit dar.

Anschließend sollen diese theoretischen Konzepte in dem literarischen Werk J.R.R. Tolkiens „Der Herr der Ringe“ (2022) untersucht und mit den Inhalten verglichen werden, da auch die Fachdidaktik und die praktische Umsetzung in der Schule Berücksichtigung finden sollen.

Deshalb wird anhand des literarischen Werkes erläutert, wie Gruppenprozesse und -dynamiken didaktisch im Unterricht mit Schüler*innen untersucht und erlernt werden können und wie das ausgewählte Werk (fächerübergreifend) im Psychologie- und Deutschunterricht verwendet werden kann, um über fachspezifische Begrenzungen hinaus aktuelle Thematiken sowie dementsprechende Kompetenzen lehren zu können.

Aufgrund des Umfangs der Trilogie sollen vor allem ausgewählte Stellen zur Analyse herangezogen werden, in denen sich die Rollen und Gruppendynamiken in dem Werk (mit Schüler*innen) erkennen und dadurch leicht erklären lassen. Hierbei werden didaktische Überlegungen angeführt und erläutert. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen, die im anschließenden Unterpunkt angeführt werden.

2.2 Fragestellungen

1. Wie kann der gezielte Einsatz von literarischen Texten im Psychologieunterricht dazu beitragen, das Verständnis psychologischer Theorien und Konzepte hinsichtlich Prozessen in Gruppen zu vertiefen?

1.1 Inwiefern zeigt die Darstellung der Gruppendynamik im Werk soziale und psychologische Aspekte auf, die auch im Klassenkontext für reale Gruppenbeziehungen relevant sind?

1.2 Inwiefern können literarische Texte und diesbezügliche Methoden im Unterricht integriert werden, um verschiedene psychologische Perspektiven und Theorien bezüglich der Thematik Gruppe zu verstehen?

2. Wie lässt sich die Gruppendynamik der Gefährten im Werk „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) beschreiben?

2.1 Welche Rollen nehmen die Figuren der Gefährten ein?

2.2 Wie verändert sich die Gruppendynamik im Laufe des Werkes?

2.3 Welche Auswirkungen haben führende Persönlichkeiten auf die Gruppe?

2.4 Wie werden die Rollen der Gefährten durch externe Faktoren – wie dem Ring – beeinflusst und wie spiegelt sich das in der Gruppendynamik wider?

Für die Beantwortung dieser Fragen sollen, wie im Kapitel des methodischen Vorgehens beschrieben, mit ausgewählter Literatur theoretische Ansätze vorgestellt und dadurch die Theorie der Gruppe näher beleuchtet werden, um schließlich zum fachdidaktischen, praktisch bezogenen Teil der Arbeit zu gelangen, in dem diese Theorien und Grundkonzepte der Gruppe anhand des Werkes angewandt und der Umgang damit im Unterricht aufgegriffen wird. Für die nähere Auseinandersetzung mit der vorliegenden Thematik ist grundsätzlich vorab das Phänomen der Gruppe zu beleuchten, das im nächsten Kapitel aufgegriffen und anhand ausgewählter Literatur theoretisch beschrieben wird.

3. Das Phänomen der Gruppe

Wie selbstverständlich verbringen wir fast unser ganzes Leben als Mitglied von Gruppen. Wir wachsen in einer Gruppe auf, der Familie. Wir lernen, spielen arbeiten, vergnügen uns in Gruppen [...]. Gruppe ist eine Grundform des sozialen Lebens. (König & Schattenhofer, 2020, S. 9)

Obwohl es, wie König und Schattenhofer (2020, S. 9) beschreiben, beinahe selbstverständlich ist, sowohl in Gruppen zu arbeiten als auch die eigene Freizeit in solchen zu verbringen, merken Freigang, Bräutigam und Müller (2018) an, dass diesbezüglich, vor allem hinsichtlich der Gruppenpädagogik, in den letzten Jahren nur in geringem Maße geforscht wurde.

König und Schattenhofer (2020, S. 9f.) erläutern, dass die soeben angeführte Selbstverständlichkeit ein Grund dafür sein und weiters dazu führen könnte, gruppeninterne Prozesse, dazugehörige Zusammenhänge sowie die diesbezüglich einhergehende Gruppendynamik und ihre Veränderungen nicht zu hinterfragen und dementsprechend auch nur unbewusst wahrnehmen zu können. Allerdings sei es laut Edding und Schattenhofer (2009, S. 16) essenziell neben erfahrungsbezogenem Wissen auch theoretische Kenntnisse über Gruppen vorzuweisen, um das Geschehen innerhalb solcher erfassen, in weiterer Folge damit umgehen und in überraschend aufkommenden Situationen entsprechend reagieren zu können.

Um diese Fähigkeiten aufzuweisen und eine weitgehende Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Gruppe zu ermöglichen, muss vorerst das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe aufgegriffen werden. Wellhöfer (2012, S. 13) erklärt, dass bereits frühe Forschungen zeigten, dass das eigene Verhalten zwar oftmals als eigenverantwortlich und weitgehend individuell erlebt wird, allerdings äußerst stark vom persönlichen Umfeld geprägt ist.

Laut Wellhöfer (2012, S. 13) ist der Beginn der Psychologie von Forschungen hinsichtlich des Individuums geprägt, während in den 1920er Jahren erkannt wurde, dass sich das Verhalten sowie die individuellen Handlungsweisen und Fähigkeiten in Anwesenheit anderer signifikant wandeln können. Bevor Gruppen und diesbezügliche Dynamiken jedoch genauer erforscht wurden, benannte der US-amerikanische Psychologe und spätere Mitbegründer der humanistischen Psychologie, Gordon Allport, diese Erkenntnis als „soziale Erleichterung“ (Wellhöfer, 2012, S. 13). Dies sollte zum Ausdruck bringen, wie große der Einfluss anderer

Personen auf das eigene Verhalten sowie auf eigene Fähigkeiten sein kann. Frey und Bierhoff (2011, S. 20) geben in Bezug darauf an, dass bei Menschen grundsätzlich der Wunsch zu erkennen sei, eine gewisse Selbsteinschätzung und adäquate Selbstwahrnehmung aufweisen zu können. Dafür würde oftmals eine Selbstbeobachtung herangezogen werden. Die sogenannte Introspektion soll dabei Klarheit über eigene Gefühle und Werte bringen und wird dementsprechend angewandt.

Allerdings wird häufiger auf soziale Vergleiche zurückgegriffen, indem von Individuen Menschen aus dem Umfeld für die nähere Auseinandersetzung mit der eigenen Person genutzt werden. Diese sozialen Vergleiche werden wiederum als eine Art Maßstab angesehen und weisen starken Einfluss auf das Verhalten auf. Dementsprechend werden zwischenmenschliche Interaktionen, Beobachtungen und Beziehungen nicht ausschließlich für soziale Funktionen genutzt, sondern dienen auch der Selbstwahrnehmung, der (Weiter-) Entwicklung sowie Anpassung von Vorstellungen und Werten sowie der Arbeit an und Verbesserung der eigenen Persönlichkeit (Frey & Bierhoff, 2011, S. 20f.).

Der Sozialpsychologe Kurt Lewin bezeichnete das Phänomen der Gruppe und diesbezügliche Einflüsse schließlich als sogenanntes „soziales Kraftfeld“ (Wellhöfer, 2012, S. 13). Dabei stellen individuell erlebte Situationen die Ausgangslage eines solchen Kraftfeldes dar, als eine Art persönlicher Lebensraum, in dem zu jeder Zeit die nach Lewin hervorgehobene allzeit subjektive Wahrnehmung sowie äußere Einflüsse das Verhalten des Individuums beeinflussen und determinieren. In seinen Untersuchungen stellt allen voran die Gruppe, beziehungsweise die Kleingruppe, den Inbegriff eines sozialen Kraftfeldes dar (Wellhöfer, 2012, S. 15).

König und Schattenhofer (2020, S. 10f.) heben hervor, dass Lewins Auseinandersetzung mit dem Phänomen Gruppe einen äußerst bedeutenden Beitrag zu der diesbezüglichen Forschung beitrug und erklären, dass vor allem die Untersuchung von jeweiligen Gruppen-Rollen, zwischenmenschlichen Interaktionen, allerdings dazugehörig auch die Handhabung aufkommender Macht in spezifischen Positionen, die Thematik der Kontrolle, Führungspositionen oder aber Außenseiterrollen Berücksichtigung fanden und dadurch als Fundament der Entdeckung der Gruppendynamik angesehen werden können. Aus diesem Forschungskontext gingen außerdem die Führungsstile nach Lewin hervor, die oftmals auch im Psychologieunterricht aufgegriffen werden (König & Schattenhofer, 2020, S. 11).

Abgesehen von Kenntnissen über die beginnende Erforschung von Gruppen und deren Dynamiken sowie dem Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Individuum und Umfeld ist vor allem eine Begriffsdefinition der Gruppe für eine weitere Auseinandersetzung unumgänglich. Wellhöfer (2012, S. 17) erklärt, dass es unter Sozialpsycholog*innen keine exakte, einheitliche Definition gibt. Dadurch werden im folgenden Kapitel verschiedene Begriffsbestimmungen gegenübergestellt und die dazugehörigen Merkmale benannt, um schließlich zu einer ausgewählten Auslegung des Begriffs Gruppe für die vorliegende Arbeit zu gelangen.

3.1 Merkmale der Gruppe

Wird von einer Gruppe gesprochen, so entsteht in Gedanken oftmals automatisch ein recht eindeutiges Bild. Der Grund dafür, dass diese Vorstellung sich zumeist sehr rasch einstellt, ist, dass der Großteil der Menschen auf ein breites Repertoire an Erfahrungen bezüglich der Arbeit oder Freizeitgestaltung in Gruppen zurückgreifen kann. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass hierbei unterschiedlichste Auffassungen von Gruppen aufkommen können. Während einige aufgrund ihrer Erfahrungen an Zugehörigkeit und Obhut denken, verbinden andere damit Ausgrenzung oder erzwungene Anpassung. Freigang et al. (2018, S. 19) fügen dem allgemeinen Verständnis von Gruppen hinzu, dass aus anthropologischer Sicht sowie hinsichtlich der Evolutionsgeschichte anzumerken ist, dass der Mensch stets in Gemeinschaft lebte und es sowohl zu seinem innersten Interesse zähle als auch der Genetik geschuldet sei, nicht als Außenseiter oder Einsiedler leben zu wollen. Allerdings werden Mitmenschen nicht bloß aus biologischen, sondern vor allem aus psychologischen Gründen für das Wohlbefinden sowie für die Entwicklung von Werten und Normen gebraucht (Freigang et al., 2018, S. 19). Amann (2023) beschreibt die Gruppe sogar als „universelle Sozialisationsform“ (S. 11).

Wird sich mit der diesbezüglichen Forschung auseinandergesetzt, so können verschiedenste Konzepte und Theorien beziehungsweise Zugänge herangezogen werden, um den Begriff tatsächlich festzulegen und dazugehörige Merkmale zu bestimmen (Edding & Schattenhofer, 2009, S. 18f). Folgt man beispielsweise der Definition nach Paulussen (2023, S. 17) wird von einer Gruppe gesprochen, wenn mindestens drei Mitglieder ein gemeinsames Interesse oder ein Ziel verfolgen, die Möglichkeit von durchgängigem Kontakt besteht und eine Beziehung zueinander erkenn- sowie beschreibbar ist. Auch Stahl (2017, S. 30) gibt das Merkmal des

Miteinanders, des zielgerichteten sowie weiters auch in der Gruppe abgestimmten Miteinanders, als essenzielle Voraussetzung an, um zu der Definition einer Gruppe zu gelangen.

König & Schattenhofer (2020, S. 15) hingegen führen vor ihrer Definition Arten von Gruppen an, um den Begriff genauer erklären zu können. So treffen beispielsweise auch in einem öffentlichen Transportmittel, wie etwa in einem Bus, mehrere Personen aufeinander, die miteinander kommunizieren können und aus einem ähnlichen Interesse, nämlich an ihr Ziel zu gelangen, nebeneinandersitzen. Als weiteres Beispiel, das die Schwierigkeit der Auslegung aufzeigen soll, wird genannt, dass auch eine große Ansammlung von Menschen, die sich zu einer öffentlichen, gemeinsamen Interessensvertretung in Form einer Demonstration zusammenfindet, theoretisch als Gruppe bezeichnet werden könnte. So wird diesbezüglich angegeben, dass im Zuge der Begriffsbestimmung auch eine Abgrenzung zu anderen Erklärungen stattfinden muss. Die Mitglieder einer Demonstration beispielsweise werden nach König und Schattenhofer (2020, S. 16) demnach nicht als Gruppe, sondern als Menge oder Masse betitelt. Auch Hofstätter (1993) formuliert eine Einteilung der „Menschen im Plural“ (S. 27ff.): Dabei unterscheidet er zwischen der Familie, der Masse, dem Verband, der Klasse, der Gruppe sowie der Menge. Wird auf das Beispiel der Menschen, die sich im selben Bus befinden zurückgegriffen, so wird in diesem Verständnis von zufällig aufeinandertreffenden Personen und demnach einer Menge gesprochen, da hierbei ein wesentlicher Aspekt fehlt: die Beziehung zueinander. Sollten diese Menschen aufgrund einer Notlage jedoch zu einem gemeinsamen Handeln gezwungen werden (beispielsweise durch Feuer), so wird aus der Menge eine (handelnde) Masse. In diesem Verständnis ist somit eine Masse eine agierende Menge, in der jedoch keine Rollen erkennbar sind und die zeitliche Dauer sehr kurz bemessen ist. Werden diesbezüglich jedoch schließlich, selbst wenn dies unbewusst passiert, auch Rollen verteilt, kann von einer Gruppe gesprochen werden. Hierbei ist festzuhalten, dass für den Begriff der Gruppe auch nach Hofstätter (1993, S. 27ff.) eine Aufteilung der Mitglieder in Rollen essenziell ist.

Der Kategorie der „Klasse“ (Hofstätter, 1993, S. 29f.) werden in dieser Einteilung Personen mit einem übereinstimmenden Merkmal zugeordnet: die Wählerschaft einer bestimmten Partei, Berufsgruppen oder beispielsweise auch alle Personen, die eine gemeinsame Automarke fahren. Der Unterschied zu dem Begriff der Gruppe ist hierbei deutlich erkennbar, da sich die Mitglieder dieser Klasse nicht persönlich kennen müssen und demnach sowohl die Beziehung zueinander, die zeitliche Dauer als auch die Kommunikation miteinander gänzlich fehlen.

Allerdings könnten die soeben beschriebenen Mitglieder diesen Umstand ändern und den Kontakt zueinander suchen. In diesem Fall komme es zu einem Verband, einer „abstrakten Gemeinschaft“ (Wellhöfer, 2012, S. 18) mit einem gemeinsamen Ziel, das auf einem die Mitglieder verbindenden Merkmal basiert.

Schließlich, als letzte Unterteilung nach dieser Einteilung, kommt dem Begriff der Familie eine besondere Stellung zu, da sie, anders als bei König und Schattenhofer (2020, S. 15f.) nicht als Gruppe (sozialwissenschaftliche Institution) oder wie bei Wellhöfer (2012, S. 19) als besondere, nämlich als „Primärgruppe“ bezeichnet wird. Als Grund dafür kann nach Wellhöfer (2012, S. 19) genannt werden, dass eine Familie, anders als eine Gruppe, ein Ziel verfolgt, das nicht aus dem Außen stammt, sondern ihr persönlich entspringt (Erhaltung der Nachkommen und Schutz der Mitglieder).

Um den Begriff der Gruppe ab- sowie einzugrenzen, können nun folgende Merkmale zugeordnet werden (König & Schattenhofer, 2020, S. 15), die sich grundsätzlich mit der Aufzählung der Erkennungszeichen von Wellhöfer (2012, S. 20), Rechten (2007, S. 5) oder auch Freigang et al. (2018, S. 14) decken:

- Die Gruppe umfasst zwischen 3 und 20 Mitglieder.
- Ein gemeinsames Ziel wird verfolgt: Die Mitglieder identifizieren sich mit einer gemeinsamen Aufgabe.
- Direkte Verständigung (von Gesicht zu Gesicht) muss durchführbar sein.
- Eine zeitliche Dauer (im Rahmen von wenigen Stunden bis hin zu einer Anzahl vieler Jahre) ist gegeben.
- Die Gruppe lässt ein sogenanntes Wir-Gefühl erkennen beziehungsweise weist sie eine sichtbare Form des Zusammenhalts auf und erlebt sich als zusammengehörig.
- Verschiedene Rollen werden eingenommen und richten sich nach dem zu erreichenden Ziel (Rollendifferenzierung).
- Ein erkennbares System von gemeinsamen Werten und Normen, auf welchen die Interaktionen basieren, ist vorherrschend.
- Die Mitglieder unterscheiden sich zeitlich/räumlich von anderen Individuen.

Hinsichtlich der Möglichkeiten des Kommunizierens fügt Wellhöfer (2012, S. 20) noch hinzu, dass auch virtuelle Verständigung, beispielsweise über das Internet, durchführbar wäre und im

Falle der Einhaltung der anderen Merkmale dennoch von einer Gruppe gesprochen werden kann. Ist erstmal grundsätzlich der Begriff der Gruppe formal definiert, so kann zu unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtung übergegangen werden, da diesbezüglich eine Reihe wissenschaftlicher Ansätze vorliegen.

Freigang et al. (2018, S. 21) erläutern beispielsweise, dass die Forschung zur Thematik der Gruppe als eine Art Verbindung zwischen der Psychologie sowie der Soziologie angesehen werden kann. Wird die Gruppe aus soziologischer Sicht betrachtet, so erfolgt eine Differenzierung zwischen primären und sekundären, „sich-selbst-bezeichnenden“ (Freigang et al., 2018, S. 22f.) sowie formellen und informellen Gruppen.

Formelle Gruppen haben, passend zur Bezeichnung, explizite, oftmals auch schriftlich festgehaltene Bestimmungen und Regeln, beispielsweise den Ein- und Austritt betreffend. Außerdem entwickeln sich diese zumeist nicht aus einem der Spontanität oder der Emotion zugrundeliegenden Anlass, sondern werden hinsichtlich eines Merkmals gegründet (Paulussen, 2023, S. 19).

Des Weiteren lassen sich bei Einheiten dieser Art sowohl eine bestimmte hierarchische Ordnung als auch festgelegte Wege der Kommunikation erkennen (Freigang et al., 2018, S. 22). Um auf die Einteilung von Hofstätter (1993, S. 29f.) zurückzukommen, so könnten an dieser Stelle Verbände oder Parteien als formelle Gruppe benannt werden. Bei diesen lassen sich laut Freigang et al. (2018, S. 22) beispielsweise eindeutige Amtsbezeichnungen, Regeln hinsichtlich des Ein- und Aufstiegs oder auch eine explizite Hierarchie erkennen.

Dem gegenübergestellt basieren informelle Gruppen weder auf einem klaren Regelsystem, noch ist eine explizite Vorhersehbarkeit oder Klarheit gegeben (Freigang et al., 2018, S. 22). Außerdem entstehen diese, anders als formelle Gruppen, zumeist aus einer Emotion heraus wie beispielsweise Sympathie (Paulussen, 2023, S. 19). Informelle Einheiten dieser Art sind oftmals geprägt von einer eher kurzen bis mittleren zeitlichen Spanne, Spontanität sowie Diffusität (Freigang et al., 2018, S. 22). Darunter wird verstanden, dass es keine klar definierten Rollen oder keine explizite Organisation der Gruppe gibt. Bahrtdt (2014, S. 100) ergänzt diesbezüglich, dass sich zwar auch in informellen Gruppen schließlich eine Art System bilden kann, es jedoch nicht mit dem Maße einer formellen Gruppe vergleichbar wäre.

Als Beispiel für eine informelle Gruppe könnten kleine Gruppierungen in Schulklassen genannt werden. Diese weisen außerdem eines der weiteren, wesentlichen Merkmale einer informellen Gruppe auf, da sie zumeist auf Emotionen basieren und dementsprechend eine höhere Anfälligkeit auf Störungen aufweisen. Freigang et al. (2018, S. 22) heben außerdem hervor, dass Gruppen dieser Art besonderen Mehrwert für junge Menschen bieten, da sie oftmals sehr früh umfassende Erkenntnisse über soziale Kompetenzen erbringen.

Die Differenzierung zwischen primären sowie sekundären Gruppen (Bahrtdt, 2014, S. 98; Freigang et al., 2018, S. 22f.; Paulussen, 2023, S. 20) beschreibt, dass erstere den Fokus auf den affektiven Zusammenhalt richten, unterdessen sekundäre Einheiten ein explizit festgelegtes Ziel, einen gemeinsamen Zweck als Zentrum der Zusammenkunft ansehen. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Grenzen dieser oftmals fließend und nicht eindeutig festzumachen sind (Freigang et al., 2018, S. 23). Bahrtdt (2014, S. 98) ergänzt diese Beschreibung anhand der Nennung von Beispielen: Während eine Familie oder eine Freundesgruppe als Primärgruppe zu verstehen sind, gelten unter anderem Organisationen als Sekundärgruppen.

Als letzte Unterteilung werden von Freigang et al. (2018) die „sich-selbst-bezeichnenden Gruppe“ (S. 23) genannt. Diese unterscheidet sich von den soeben beschriebenen vor allem dadurch, dass eine gemeinsame Identifikation stattfindet, die die gesamte Einheit überschattet. Darunter kann verstanden werden, dass sich die Mitglieder dieser Gruppe nicht persönlich bekannt sein müssen, sich jedoch aufgrund einer bestimmten Zugehörigkeit als Teil dieser Gruppe fühlen und dadurch ein kollektives Gefühl von Verbundenheit besteht. In diese Zuordnung fallen beispielsweise Fan-Gruppen im Bereich der Musik (Freigang et al., 2018, S. 23).

Paulussen (2023, S. 18) unterscheidet weiters zwischen homogenen und heterogenen Gruppen, die sich anhand ähnlicher oder ungleicher Zusammensetzung ergeben sowie zwischen offenen und geschlossenen Gruppen. Wird das Beispiel einer Schulklasse angenommen, so wird von einer geschlossenen Gruppe gesprochen. Diese haben einen eindeutig definierten Start sowie ein klar zu nennendes Ende, wenn das Ziel erreicht wurde. Offene Gruppen hingegen weisen einen kontinuierlichen Einlass sowie Ausschluss von Gruppenmitgliedern auf und sind nach Paulussen (2023, S. 18) hinsichtlich Start und Ende auch heterogen.

Freigang et al. (2018, S. 25) sowie König und Schattenhofer (2020, S. 19ff.) oder auch Bahrtdt (2014, S. 113) erläutern in Zusammenhang mit der Thematik der Gruppe aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Theorien Gruppe als (soziales) System. Freigang et al. (2018, S. 25) fassen diese Theorie zusammen, indem sie beschreiben, dass in der systemischen Auffassung nicht die Personen, die einzelnen Mitglieder, im Vordergrund stehen, sondern die Kommunikation sowie Interaktion zwischen diesen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Gruppe auf den zwischenmenschlichen Interaktionen sowie der Kommunikation basiert. Daher kommt diesen beiden Aspekten eine bedeutsamere Rolle zu als einzelnen Gruppenmitgliedern.

Hinsichtlich der Gruppe in einer systemischen Auffassung sei außerdem besonders die Eigenständig- sowie Eigenmächtigkeit hervorzuheben. Die gebildete Struktur ginge mit einer spezifischen Eigendynamik einher (Freigang et. al., 2018, S. 25). Bahrtdt (2014, S. 95) ergänzt diesbezüglich, dass für das soziale System Gruppe nicht bloß das innere Geschehen beachtet werden kann, sondern auch seine ständige Wechselwirkung mit und Positionierung im Außen bedeutend sind. Dabei werden nämlich die Grenzen der Struktur sichtbar, durch die erst ein System gekennzeichnet werden kann (Bahrtdt, 2014, S. 95). Schwalbe (2018, S. 2) beschreibt auch Schulklassen als eine soziale Gruppe und weist, wie Bahrtdt (2014, S. 95) auf die Wechselwirkung der Interaktionen (mit der Lehrkraft) hin. Weiters wird diesbezüglich hervorgehoben, dass sich die Klasse als Gruppe erst entwickeln muss, wobei die Lehrkraft eine bedeutende Unterstützung darstellen kann. Dieser kommt demnach eine wesentliche Rolle in diesem Prozess zu (Schwalbe, 2018, S. 2).

König und Schattenhofer (2020) fügen hinzu, dass eine Gruppe an sich als ein „autonomes Sozialsystem“ (S. 20) erklärt werden kann. Dieses sei von äußeren Faktoren nicht steuerbar und bezüglich etwaiger Beeinflussungen der Umwelt seien die Reaktionen der Gruppe nicht vorhersehbar. Bahrtdt (2014, S. 95) erläutert dahingehend, dass das soziale System in stetigem Austausch beziehungsweise Konfrontation mit seiner Umwelt stehe und sich durchzusetzen versucht. Die Auseinandersetzungen mit Einflüssen über die Grenzen des Systems hinaus seien jedoch von großer Komplexität und anschließend an König und Schattenhofer (2020, S. 20) auch von äußerst schwacher Vorhersehbarkeit gekennzeichnet.

Auch Freigang et al. (2018, S. 25) erwähnen, dass selbst die diesbezüglichen Dynamiken sowie Prozesse innerhalb der Gruppe nicht voraussagen seien, auch wenn gewisse Phasen einer Gruppendynamik bekannt und erforscht sind. Im Kontext Schule kommt diese Wechselwirkung

besonders dann zu tragen, wenn Kleingruppen sich aufgrund starker Einflüsse von außen abschirmen und verschließen, um auf ihre inneren Kräfte und Prozesse zu achten. Dabei kann es oftmals zu Konflikten kommen, die ein Einschreiten von außen brauchen könnten, da Kleingruppen nicht immer über die Kapazitäten verfügen, eine Abschirmung von starken Umwelteinflüssen durchzuhalten und sich zeitgleich Problemen innerhalb der Gruppe zu widmen (Bahrtdt, 2014, S. 96). Für Fälle wie diesen ist das Wissen um das Phänomen Gruppe für Lehrkräfte beinahe unumgänglich, da hier das Erkennen der Situation sowie schließlich kompetentes Einschreiten Schüler*innen, die weder über solch Wissen verfügen noch auf solch einer Ebene über soziale Prozesse reflektieren können, enorm helfen könnte.

Edding und Schattenhofer (2009, S. 18f.) sowie König und Schattenhofer (2020, S. 20) beschreiben weiters, dass die Beziehungen, die Interaktionen sowie die Verständigung zwischen den Mitgliedern nicht bloß die jeweiligen Individuen betreffe, sondern aus systemtheoretischer Sicht auch auf sozialer Rückkoppelung basiere und die soziale Gruppe gleichermaßen jeglicher soziale Prozesse daher rückbezüglich sei. Das Verhalten einzelner Mitglieder führe zu einer Beeinflussung des Handelns sowie des Verhaltens aller anderen innerhalb der Gruppe und ist weiters für das Einstellen gewisser Normen verantwortlich (Edding & Schattenhofer, 2009, S. 19).

Dieses eingestellte Verhalten sowie die angenommenen Normen laufen jedoch erneut auf eine Rückkoppelung sowie nochmals neues Verhalten und angepasste Normen hinaus. Dieser Prozess kann sich in beliebigem Maße wiederholen und sei zuvor nicht vorhersehbar, jedoch für die Entwicklung der Gruppenautonomie sowie der Eigenmächtigkeit dieser verantwortlich und notwendig (Edding & Schattenhofer, 2009, S. 19; König & Schattenhofer, 2020, S. 20). König und Schattenhofer (2020, S. 20) geben an, dass dieses individuelle Muster einer Gruppe durch Beobachtungsprozesse erkennbar werden kann und mit Hilfe von Selbstreflexion der Mitglieder sowie durch Feedback auch leichter in das Geschehen eingegriffen werden könnte. Dafür sei es notwendig, während der Beobachtung nicht jegliche Aspekte der Gruppe intensiv zu analysieren, sondern „das Kräftespiel in der Gruppe, das Eigenleben“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 20) versuchen zu erkennen.

Demnach handelt es sich bei der Auffassung der Gruppe als soziales System grundsätzlich zwar um eine eher komplexere Theorie, jedoch ist sie für das grundlegende Verständnis des Phänomens der Gruppe, die Merkmale dieser sowie vor allem für den praktischen Zugang im

Kontext Schule essenziell, um mit Gruppen arbeiten, diese verstehen und sie gestalten beziehungsweise in Konfliktsituationen sinnvoll leiten und begleiten zu können.

3.2 Begriffseinführung: Gemeinschaft

Gemeinschaft gibt es nicht: Man kann sie nicht sehen und nicht greifen. Und doch wird sie immer wieder gesucht, gefunden, gefürchtet oder gemieden. Gemeinschaft ist ein [...] mächtiger Begriff. (Rosa et al., 2010, S. 9)

Nach einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit der Definition der Gruppe, in der stets nur dieser Begriff verwendet wurde, ist aus gegebenem Anlass eine Differenzierung des Begriffs der Gemeinschaft notwendig. Wie in folgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit erläutert wird, soll eine Analyse des Werkes „Der Herr der Ringe“ von J.R.R. Tolkien (2022) erfolgen, in der nicht wortwörtlich von einer Gruppe, jedoch auch von einer Gemeinschaft, der „Gemeinschaft des Ringes“ (Tolkien, 2022a, S. 445) beziehungsweise der Ringgemeinschaft, gesprochen wird. An dieser Stelle muss jedoch hinzugefügt werden, dass dieser Begriff vermehrt in älteren Ausgaben (Tolkien, 2004, S. 314) sowie in den dazugehörigen Filmen verwendet wird, in der verwendeten Ausgabe aus dem Jahr 2022 jedoch, nach Abgleich mehrere Ausgaben, oftmals zu „(Ring-)Gefährten“ (Tolkien, 2022c, S. 366) abgeändert beziehungsweise mit diesem Begriff übersetzt wurde. Die Auseinandersetzung mit der Trilogie an sich zeigt jedoch, dass der Begriff der Ringgemeinschaft beziehungsweise der Gemeinschaft in diesem Kontext äußerst gebräuchlich und diesbezüglich daher unumgänglich ist. Dementsprechend wird dieser aus gegebenem Anlass aufgegriffen.

Wird sich mit dem Begriff der Gemeinschaft beschäftigt, so ist laut Rosa et al. (2010, S. 18) besonders auffallend, dass es sich dabei um eine Bezeichnung handelt, die im Kontext des Alltags oftmals verwendet und trotz der Vielfältigkeit im Gebrauch zumeist positiv konnotiert ist. Dies liege daran, dass Gemeinschaft oftmals in direkten Zusammenhang mit Geborgenheit, dem Gefühl von Vertrauen sowie Zugehörigkeit gebracht werde.

Bahrtdt (2014, S. 97) schreibt diese ideologische Verwendung einer romantischen Weltansicht zu. Weiters wird von Rosa et al. (2010, S. 18) hierbei betont, dass die Geschichte der Herkunft bis hin zum heutigen Verständnis dieses Begriffs äußerst komplex ist, da sich die Kontexte der Verwendung oftmals änderten und die Vielfältigkeit der Wortbedeutung den Umfang des diesbezüglichen lexikalischen Feldes aufzeigen: Dieses reicht von Geselligkeit,

Zusammengehörigkeit, Verbundenheit, Teilhabe, Verband, Genossenschaft, Gemeinde, Netzwerk bis hin zu Gruppe oder auch Gesellschaft (Rosa et al., 2010, S. 10f.). Hinsichtlich des Unterrichts-Kontextes kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass hierbei zur Begriffsbestimmung beziehungsweise dessen Herkunft vor allem Aristoteles Zugang des „zoon politikon“ (Rosa et al., 2010, S. 18) eingebracht und die Verbindung zu diesem hergestellt werden kann, da diesbezüglich oftmals auch die Übersetzung als „gemeinschaftsbildendes Lebewesen“ (Rosa et al., 2010, S. 18) zu tragen kommt, was wiederum an die genannten Merkmale sowie die Entstehung einer Gruppe anschließt.

Bahrtdt (2014) gibt an, dass Gemeinschaft als eine Art „überlieferter Gruppentyp“ (S. 97) verstanden werden kann. Besonders wichtig ist hierbei hervorzuheben, dass er an dieser Stelle erläutert, inwiefern eine Unterscheidung zu einer Gruppe gezogen werden könnte: Gruppenmitglieder einer Gemeinschaft fügen sich dieser gänzlich ein, geben sich dieser hin und stellen die eigene Identität dadurch eher in den Hintergrund. Ein Individuum, das sich einer Gemeinschaft anschließt, „ist als ganze Person der Gemeinschaft zugehörig, es engagiert sich nicht nur partikular“ (Bahrtdt, 2014, S. 97).

Und obwohl Rosa et al. (2010, S. 21ff.) zwischen der ontologischen sowie der politisch-ethischen Kategorie unterscheiden, würde dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten. In Bezug auf die vorangegangene Erläuterung des Begriffs der Gruppe zeigt sich, dass bei der Bezeichnung der Gemeinschaft weitaus weniger Differenzierungen erfolgen und er vermehrt als eine Art Hyperonym verwendet wird. Aufgrund dessen wird der Begriff der Gemeinschaft im folgenden Kontext als Gruppe verstanden und behandelt. Wie sich in der Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft aus der Trilogie Tolkiens (2022) zeigen wird, erfüllt die Gemeinschaft des Ringes auch die Merkmale einer Gruppe.

Doch nicht ausschließlich die Merkmale der Gruppe stellen für die vorliegende Thematik einen bedeutenden Aspekt dar, auch die Dynamik, die sich innerhalb einer Gruppe ergibt, ist für das umfassende Verständnis essenziell. Aufgrund dessen wird im folgenden Kapitel die Theorie der Gruppendynamik näher beleuchtet.

4. Theorie der Gruppendynamik

Obwohl in den vorangegangenen Kapiteln zumeist der Begriff *Gruppe* zum Einsatz kam, wurde in manchen Fällen bereits der Ausdruck *Gruppendynamik* verwendet. Nun stellt sich die Frage, ob beide Begriffe als entfernte Synonyme angewandt werden können, da es keine Gruppe ohne Gruppendynamik gibt, oder ob eine Unterscheidung doch unumgänglich ist. Geht es nach Antons et al. (2019, S. 18), so kann der Beginn der spezifischen Forschung der Gruppendynamik, zumindest den deutschsprachigen Raum betreffend, gegen Ende der 1950er Jahre in Österreich verortet werden. König und Schattenhofer (2020, S. 10) verweisen jedoch bereits auf Ergebnisse der Forschung in den 30er Jahren bezüglich der Gruppe an sich und heben dabei besonders Kurt Lewin hervor, der sich vor seiner Emigration vor allem der Kleingruppe zuwandte und als einer der wichtigsten Vertreter des vorliegenden Exkurses gilt. Er soll in einem seiner Konzepte „per Zufall die Gruppendynamik als praktisches Verfahren erfunden bzw. entdeckt haben“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 11).

Dies erfolgte, als er an einem Projekt arbeitete, bei dem Führungskräfte aus verschiedensten Berufssparten in einer Kleingruppe von zehn Personen anhand geführter Gespräche, gemeinsamer Spiele sowie anregender Debatten Einblick in ihre persönlichen Werte sowie ihr eigenen Handlungsweisen erhalten konnten. Dafür wurden während der Aktivitäten Protokolle angefertigt, die schließlich abends samt den führenden Kräften der Gruppen sowie Lewin besprochen und auf wissenschaftlicher Basis analysiert werden sollten. Als jedoch auch die Gruppenmitglieder von diesen Besprechungen erfuhren und schließlich selbst teilnahmen, kam es zu einem regen Austausch zwischen allen Gruppenmitgliedern, diesbezüglichen Leiter*innen sowie den Beobachtenden, wie Lewin. Daraus entstand die populäre Trainingsgruppe, zumeist als T-Gruppe bezeichnet (König & Schattenhofer, 2020, S. 12).

Die Auseinandersetzung mit der Begriffserklärung der Gruppendynamik zeigt drei Perspektiven des Verständnisses auf, die es zu berücksichtigen gilt: (1) Gruppendynamik als Begriff für eine gewisse Art von *wirkenden Kräften* innerhalb einer Gruppe, (2) als Bezeichnung der Sozialpsychologie, in der es um die *Erforschung von Gruppen* an sich geht sowie (3) als Bezug auf *spezifische Methoden*, die es ermöglichen, in das Geschehen einer Gruppe einzugreifen (Rechtien, 2007, S. 5f.). Antons et al. (2019, S. 17) weisen ebenfalls auf drei Möglichkeiten der Erklärung hin und bezeichnen diese als *Phänomen*, als *Wissensgebiet* oder, ebenso wie Rechtien (2007, S.5f.) als *Methode*. Auch König und Schattenhofer (2020) treffen diese Einteilung, bezeichnen jedoch die Perspektive der Methoden als „Verfahren

sozialen Lernens“ (S. 12f.). Die vorangegangenen Kapitel verdeutlichten bereits die Wandelbarkeit des Begriffs und die Bedeutung all dieser Perspektiven.

Paulussen (2023, S. 25) hingegen beschreibt Gruppendynamik ausschließlich aus Sicht einer Perspektive als sich verändernde Muster bezüglich des Verhaltens sowie der Beziehungen der Gruppenmitglieder, die sich von Beginn an bis hin zum zeitlichen Ende der Gruppe ergeben. Wellhöfer (2012) bezieht sich für die Erklärung des Begriffs erneut auf Lewin und erklärt Gruppendynamik als „Kräftespiel in und zwischen Gruppen“ (S. 17). Diese Ansichten wären nach Rehtien (2007, S. 5) der Perspektive der wirkenden Kräfte zuzuschreiben. Diesen Aspekt betreffend erklärt Rehtien (2007) Gruppendynamik dahingehend, dass gewisse Kräfte innerhalb von Gruppen wirken, durch die sogenannte „Lokomotionen“ (S. 5), etwaige erfassbare Veränderungen, entstehen.

Wie jedoch das zu Beginn des zweiten Kapitels angeführte Zitat von Antons et al. (2019, S. 17) anmerkt, ist es besonders bedeutend Gruppendynamik nicht im Sinne einer starken Bewegung anzusehen, sondern jeder Gruppe, auch jenen, die als verhalten oder gelassen beschrieben werden können, zuzugestehen. Freigang et al. (2018, S. 60f.) ergänzen in Bezug darauf, dass Gruppendynamik grundsätzlich nicht zu verhindern, jedoch beeinflussbar und lenkbar ist. Aufgrund dessen ist weiters anzumerken, dass Leiter*innen von Gruppen ein wesentlicher Bestandteil von Gruppenprozessen sind, deren Rolle nicht unterschätzt werden darf.

Außerdem stellen sich Freigang et al. (2018, S. 64) die Frage, wie es gelingen kann, solch komplexe Gruppenprozesse, vor allem da die Wirkung der Dynamik von Gruppe zu Gruppe variiert, zu durchleuchten und zu verstehen. Dafür sei es hilfreich, sich an spezifische Modelle zu halten, die den Verlauf der Gruppendynamik erkennbar und verständlicher gestalten und weiters die Aufgaben der führenden Kraft verdeutlichen, da sie einen idealen Verlauf der Entwicklung von Gruppendynamik beschreiben und dadurch aufzeigen können, in welcher Phase sich die zu beobachtende oder zu leitende Gruppe gerade befindet und an welcher Stelle Konfliktpotential vorherrschend ist, das es entweder zu lösen oder gar zu verhindern gilt.

4.1 Phasen der Gruppendynamik

Abhängig von der Phase, in der sich eine Gruppe befindet, stehen unterschiedliche Themen, Fragen und Aufgaben im Fokus. Wird sich mit der Gruppendynamik befasst, so wird rasch

deutlich, dass verschiedene Phasenmodelle in der Literatur zu finden sind, durch die sowohl die Bildung der Gruppe als auch die fortwährende Dynamik genauer beleuchtet werden sollen. Dies wiederum bietet großen Mehrwert für die praktische Umsetzung, da sie das Verständnis von komplexen Gruppenprozessen fördert und den Umgang mit Gruppen erleichtern kann.

Wellhöfer (2012, S. 23) erklärt, dass die verschiedenen Modelle für unterschiedliche Gruppen gelten und an dieser Stelle hinsichtlich der Art und Funktion der Gruppe differenziert werden muss. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass die jeweiligen Typen von Gruppen, die bereits in einem vorangegangenen Kapitel aufgegriffen wurden, unterschiedliche Strukturen bilden und dementsprechend auch eine andere Gruppendynamik aufweisen (Paulussen, 2023, S. 31).

So gibt Paulussen (2023, S. 31) als Beispiel an, dass sich temporäre, ungezwungene Gruppen sowohl in ihrer Entstehung als auch in ihrem Wir-Gefühl oder der Art der Interaktion von unfreiwillig zusammengesetzten Gruppen unterscheiden. Aufgrund dessen handelt es sich bei der praktischen Arbeit mit beziehungsweise Analyse von einer Gruppe um eine umfassende Angelegenheit. Freigang et al. (2018) weisen darauf hin, dass es sich bei Gruppen um „komplexe Gebilde“ (S. 64) handelt, die unterschiedlichste Dynamiken und Prozesse darlegen können. Daher wird ein Phasenmodell aufgegriffen, das einem idealtypischen Ablauf entspricht, das einen Start- sowie Endpunkt voraussetzt (Paulussen, 2023, S. 29f.) und nach König und Schattenhofer (2020, S. 60) an die Entwicklungsphasen eines Menschen angelehnt ist, da auch hierbei in jeder Phase bestimmte Herausforderungen zu bewältigen und gewisse zeitliche Spannen für spezifische Entwicklungsschritte vorgesehen sind. Diese Phasen wurden aufgrund von Merkmalen festgelegt, die in verschiedenen Gruppen, trotz deren Komplexität sowie Individualität, zu gewissen Zeitpunkten beobachtet werden können und einen groben Überblick über den Verlauf einer Gruppendynamik und deren Prozesse bieten sollen (Kauffeld, 2014, S. 221f; Paulussen, 2023, S. 25). Diese sollen jedoch nicht als verpflichtend angesehen werden, sondern eher als eine Art Orientierung (Wellhöfer, 2012, S. 23) sowie als Hilfestellung, um den Stand einer Gruppe bestimmen zu können (König & Schattenhofer, 2020, S. 60).

Besonders auffallend bei der Durchsicht der Literatur hinsichtlich dieses Modells war, dass das folgend Beschriebene in ähnlicher, oftmals auch gleichartiger Ausführung anderen Psychologen zugeordnet wurde. Während Wellhöfer (2012) berechtigterweise angibt, das von ihm angeführte Modell sei eine Integration „verschiedener, klassischer Vorschläge“ (S. 23), nennt Paulussen (2023, S. 25f.) Bernstein als Ursprung der fünf Phasen und geht schließlich

auf das Phasenmodell nach Tuckman (1965, S. 396) ein, namentlich sowie auch inhaltlich. Freigang et al. (2018) beziehen sich auf das „Developmental-Modell“ nach Garland, Jones und Kolodny (1969) und benennen die Phasen ebenfalls mit den Bezeichnungen *forming*, *storming*, *norming*, *performing* sowie *adjourning* (S. 75).

Obwohl König und Schattenhofer (2020, S. 60) darauf aufmerksam machen, dass all diese Modelle ihren Fokus auf unterschiedliche Aspekte legen, ähneln sich die angeführten Phasen in der ausgewählten, genannten Literatur auf eine außergewöhnliche Weise. Auch die englischsprachigen Bezeichnungen der spezifischen Phasen sind mit einer Ausnahme in jedem Werk zu finden und gehen auf Tuckman (1965) zurück. Dementsprechend kann vor allem aus den Publikationsjahren sowie der Namensgebung geschlossen werden, dass Bruce Tuckman (1965) das ursprüngliche Modell entwickelte, auf dem die soeben genannten aufbauen und dieses erweiterten. Bei diesem handelt es sich auch um das Modell, das in geläufigen Schulbüchern, wie beispielsweise von Elisabeth Rettenwender (2021, S. 174) oder Georg Cavallar (2022, S. 82), herangezogen wird und dementsprechend für den Unterrichtskontext von großer Bedeutung ist. In der vorliegenden Arbeit wird sich nun jedoch auf die angeführten Modelle der ausgewählten Literatur bezogen, die, wie sich zeigt, auf dem Modell von Tuckman (1965) basieren und sich auf das Ursprungs-Modell des amerikanischen Psychologen berufen.

Paulussen (2023, S. 25f.) bezieht sich in ihrer Erläuterung auf Bernstein, der das Phänomen der Gruppendynamik in fünf Phasen gliederte, während Tuckman (1965, S.396) grundsätzlich nur vier formulierte, die schließlich um eine fünfte ergänzt wurden (Kauffeld, 2014, S. 221f.; Tuckman, 1965, S. 396):

4.1.1 Orientierungsphase: „Forming“

In dieser ersten Einstiegsphase sind sich die Gruppenmitglieder noch nicht allzu bekannt und es erfolgt, dem Namen nach, eine Orientierung an den Gegebenheiten sowie den anderen Gruppenmitgliedern, ein erstes Zusammenkommen sowie Kennenlernen dieser. Weiters kann zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Struktur vorherrschen, so sind oftmals noch organisatorische oder gar räumliche Umstände fremd, was wiederum zu Unsicherheiten führen kann.

Handelt es sich dabei um eine Situation aus dem Schulkontext, so ist es nach Paulussen (2023, S. 26) aus pädagogischer Sicht deshalb an dieser Stelle bedeutend, die Gruppenmitglieder, bei

jenen in dieser Phase ein egozentriertes Denken vorherrschend ist (Wellhöfer, 2012, S. 24), durch die Situation zu führen, eventuell bereits (gemeinsam) Regeln zu erstellen, räumliche oder auch organisatorische Umstände zu klären und dadurch ein Kennenlernen möglich zu machen. Gerade im Kontext Schule ist an dieser Stelle die Lehrkraft gefragt, diesen Prozess zu leiten und vorliegende Gegebenheiten zu organisieren, damit Schüler*innen sich nicht mit äußeren, strukturellen Aspekten auseinandersetzen müssen, sondern sich auf das Kennenlernen fokussieren können.

Die dominierenden Themen dieser Phase sind neben dem Kennenlernen die Integration sowie die Zugehörigkeit. Dabei kann die Lehrperson dazu beitragen distanziertes, zurückhaltendes Verhalten in gewissem Ausmaß zu steuern, was oftmals von der Leitung der Gruppe sogar erwartet wird (Wellhöfer, 2012, S. 24). Hierbei finden die ersten Anfreundungen, allerdings auch die ersten Abgrenzungen statt. Handelt es sich um eine Gruppe mit einer hohen Anzahl an Mitgliedern, so kommt es in dieser Phase bereits oftmals zur Bildung von Sub-Gruppen. Gelingt diese Phase nicht, kann dies zu einer dysfunktionalen Gruppendynamik kommen, da die Phase der Orientierung als Grundpfeiler für alle weiteren Phasen dient (Paulussen, 2023, S. 26).

4.1.2 Machtkampf- / Rollenfindungsphase: „Storming“

Sind das erste Zusammentreffen und Kennenlernen gelungen, so ist die Entstehung einer positiven Dynamik der Gruppe wahrscheinlicher. Im Anschluss an die Orientierungsphase folgt der sogenannte Machtkampf, beziehungsweise kommt es zur Findung und Verteilung der Rollen (Paulussen, 2023, S. 23; Wellhöfer, 2012, S. 24). Dabei kommen sowohl die Fremd- als auch die Selbsteinschätzung zu tragen, da Fragen wie die Folgenden behandelt werden müssen (Paulussen, 2023, S. 26): Welche Rolle werde ich einnehmen? Welche Rolle wird mir zugeschrieben? Welche Positionen haben die anderen Mitglieder inne? Welche Rollen ergänzen sich passend?

Wie die Bezeichnung „Machtkampf“ bereits andeutet, ist diese Phase besonders anfällig für Konflikte. Paulussen (2023, S. 27) hebt die Notwendigkeit der pädagogischen Begleitung sowie des Einrichtens von Raum zur Erprobung hervor, was in dieser Phase jedoch auch Führungskompetenzen der Lehrperson beziehungsweise der pädagogischen Fachkraft erfordert.

Die Rollenfindungsphase kann nach Paulussen (2023, S. 27) zu einer dysfunktionalen Gruppendynamik führen, falls Gruppenmitglieder keine der Rollen übernehmen, notwendige Funktionen unbesetzt bleiben oder aber keine Einigung diesbezüglich erzielen können. Kauffeld (2014, S. 221f.) ergänzt dies und beschreibt, dass auch das Aufeinandertreffen zweier dominanter Persönlichkeiten in dieser Phase die Gruppendynamik negativ beeinflussen könnte, weshalb ein Leiten beziehungsweise gezieltes Führen seitens einer pädagogischen Fachkraft dieser Phase besonders wertvoll ist. Um erneut auf den Schulkontext zurückzukommen, so könnten allerdings weitere negative Konsequenzen erfolgen, falls es der Lehrperson nicht gelingt, Struktur herzustellen, indem keine klaren Regeln aufgestellt oder Regelverstöße willkürlich sowie intransparent geahndet werden (Paulussen, 2023, S. 27).

4.1.3 Wir-Phase: „Norming“

In dieser dritten Phase der Entwicklung der Gruppe steht das Definieren und Festlegen von Regeln, Normen und Werten sowie die klare Kommunikation über die Erwartung der spezifischen Rollen im Vordergrund, das die Gruppe weiter zusammenwachsen lässt und zur Entstehung sowie Stärkung des „Wir-Gefühls“ beiträgt (Kaufeld, 2014, S. 221f.). Die Phase des *Norming* kann bereits von einer gewissen Vertrautheit zwischen den Mitgliedern geprägt sein, durch die wiederum eine stärkere Abgrenzung bezüglich des Außen erfolgt. Dies kann sich beispielsweise durch das Auswählen bestimmter Kennzeichnungen oder Symbole äußern und die weitere Entstehung der Identität der Gruppe fördern. Des Weiteren wird in dieser Phase die emotionale Bindung zwischen den Mitgliedern gestärkt, da die Machtkämpfe bereits abgeschlossen sind und es in dieser Zeitspanne zur emotionalen Verbindungen kommen kann (Paulussen, 2023, S. 27; Wellhöfer, 2012, S. 25).

Werden in dieser Phase keine adäquaten Wege der Kommunikation und damit einhergehend auch keine Möglichkeiten der Lösung eventueller Konflikte gefunden, so besteht die Gefahr, dass sich bereits hierbei Problemstellungen ergeben, die von der Gruppe nicht mehr gelöst werden (Paulussen, 2023, S. 27).

4.1.4 Differenzierungsphase: „Performing“

Die vierte Phase war grundsätzlich Tuckmans letzte Entwicklungsstufe (1965, S. 396f.). Hierbei ist die „erwachsen gewordene“ Gruppe (Wellhöfer, 2012, S. 25) bereit ihr Ziel zu fokussieren und diesbezüglich tatkräftig Pläne zu gestalten. In dieser Stufe der Entwicklung

kann von einer gewissen Selbstständigkeit der Gruppe ausgegangen werden, die auch im Gruppengefüge spürbar sein kann, Euphorie sowie Tatkraft hervorruft und die Distanz zu anderen Gruppen vergrößert. Wellhöfer (2012) merkt bezüglich der Differenzierungsphase noch an: „Je größer die Distanz zu anderen Gruppen, desto enger ist der Zusammenhalt in der eigenen und umgekehrt.“ (S. 25)

4.1.5 Abschlussphase: „Adjourning“

In diesem letzten Abschnitt ist den Mitgliedern klar, dass das Ziel erreicht ist, demnach ein Abschied und dadurch auch das Ende der Gruppe naht. Hierbei kann, muss es jedoch nicht, auch zu starken emotionalen Reaktionen kommen. Paulussen (2023) führt diesbezüglich sogar „Trennungsaggressionen“ (S. 29) an. In manchen Fällen ist es möglich, dass einige Gruppenmitglieder dennoch weiterhin gemeinsam ihren Weg beschreiten und die Gruppe, in verkleinerter Form, fortbesteht (Wellhöfer, 2012, S. 27).

Zu einer dysfunktionalen Gruppendynamik würde es an dieser Stelle kommen, falls Angst vor der Trennung, vor Neuem oder aber depressive Stimmungen aufkommen würden, da der Loslösungsprozess aufzuhalten versucht wird. Als Gruppenleitung, oder im pädagogischen Kontext als Lehrperson, wäre es deshalb hilfreich, durch gemeinsame Reflexion die gemeinsame Zeit Revue passieren zu lassen oder auf neue Lebensabschnitte überzuleiten, um den Ablösungsprozess zu erleichtern (Kauffeld, 2014, S. 221f.; Paulussen, 2023, S. 29).

Wie bereits zu Beginn des Kapitels angesprochen, handelt es sich bei den soeben beschriebenen Phasen um einen idealen Verlauf der Gruppendynamik, der verständlicherweise in der tatsächlichen Umsetzung nicht bei allen Gruppen diesen Verlauf nimmt. Wellhöfer (2012, S. 17) weist an dieser Stelle darauf hin, dass auch Gruppen vorkommen können, deren gemeinsamer Weg bereits in der zweiten Phase endet oder aber auch solche, die spezifische Phasen mehrmals wiederholen, bis die Entwicklung dieser, die nicht linear, sondern spiralförmig verläuft, abgeschlossen und für den nächsten Abschnitt bereit ist.

Wie die einzelnen Phasen zeigen, ist auch die Bedeutung einer führenden Kraft, im Schulkontext der Lehrperson, nicht zu unterschätzen. Diese kann großen Einfluss auf den Verlauf der Gruppendynamik nehmen und diesbezüglich den Entwicklungsprozess einer Gruppe stark lenken, Struktur herstellen, zu Konfliktlösungen beitragen und schließlich selbst

den Abschied und den damit einhergehenden Sprung in das Unbekannte für die Beteiligten erleichtern.

4.2 Die soziale Rolle

Rollenverteilung verleiht den Einzelnen eine personale Identität, sie macht die Kommunikation untereinander berechenbarer, sie sorgt für die Stabilität des Gruppenfeldes und sie ermöglicht abstrakte Gruppenthemen zu personalisieren.
(Freigang et al., 2018, S. 82)

Ein Merkmal, das eine handelnde Masse (Wellhöfer, 2012, S. 18) zu einer Gruppe macht, ist die Einteilung jedes Gruppenmitgliedes in eine spezifische Rolle. Dementsprechend kann über alle Gruppen ausgesagt werden, dass diese über eine Rollenverteilung verfügen, anderenfalls könnte per Definition streng genommen nicht von einer Gruppe gesprochen werden. Wellhöfer (2012, S. 27) betont explizit, dass dem Aspekt des Rollensystems in der Definition von Gruppen eine notwendige Bedeutung zukommt. Bahrtdt (2014, S. 94f.) gibt an, dass jede Person in einer Gruppe, abgesehen von der Rolle des *Mitglieds*, die allen Beteiligten anerkannt wird, eine weitere zugeordnet bekommt. Weiters erklärt er den Begriff der sozialen Rolle als eine Art Menge aus Erwartungen hinsichtlich der Verhaltensweisen, die auf den Normen innerhalb der Gruppe basieren und an die es sich zu halten gilt, zumindest wird dies von den Inhaber*innen der Rollen erwartet. Bleibt diese (eventuell unausgesprochene) Regel jedoch von einer Rolle unbeachtet, können negative Konsequenzen in der Form von Sanktionen folgen (Bahrtdt, 2014, S. 67). Auch Lahmer (2023) beschreibt den Begriff der Rolle als „ein Bündel von Erwartungen, die von der Gruppe [...] an das Individuum gestellt werden.“ (S. 145)

Hinsichtlich der Vielfältigkeit von Rollen kann beispielsweise zwischen verschiedenen Positionen in Berufen, Familien, einer Hierarchie, bezüglich der Geschlechter, funktionalen Rollen bis hin zu Rollen in einer spezifischen Kultur differenziert werden. Freigang et al. (2018) benennen weiters auch explizit „gruppendynamische Rollen“ (S. 82), die durch ihre Beeinflussung auf das Geschehen innerhalb der Gruppe gekennzeichnet sind.

Die ersten Erfahrungen bezüglich der Einnahme von Rollen in Gruppen werden zumeist innerhalb der Familie gesammelt. Gerade in Geschwisterbeziehungen zeigt sich oftmals deutlich, dass nicht nur die Rolle der Mutter oder die des Vaters vorherrschend sind, sondern auch Kinder, die grundsätzlich alle dieselbe Rolle zu haben scheinen, unterschiedliche

Aufgaben und Positionen einnehmen. Diese sind auch für den späteren, individuellen Lebensweg bedeutend, da nach Freigang et al. (2018, S. 82) spätere Beziehungen in Gruppen, die nicht grundsätzlich von Hierarchie geprägt sind, in die es sich einzuordnen gilt, oftmals die soziale Rolle eingenommen wird, die auch bereits im Kindesalter zwischen den Geschwistern ausgeführt wurde. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die persönliche Handhabung von Konkurrenz, Rivalität und Wettkampf oder auch Neid oftmals auf dieser Rolle basiert (Freigang et al. 2018, S. 82).

Im Allgemeinen können Rollen, beziehungsweise die Einnahme einer spezifischen Position innerhalb der Gruppe, das Verhalten der jeweiligen Individuen und die diesbezüglichen Erwartungen näher bestimmen und dadurch das Gefüge, die Struktur dessen sowie die Stabilität der Gruppe stärken (Freigang et al., 2018, S. 82).

Wird der Fokus erneut auf das bereits beschriebene Phasenmodell (Kauffeld, 2014, S. 221f; Paulussen, 2023, S. 27f.; Wellhöfer, 2012, S. 26f.) gelenkt, so ist direkt die zweite Phase nach dem ersten Zusammenkommen und Kennenlernen, die Phase des *Storming*, dafür gedacht, selbstständig eine Rolle einzunehmen oder schließlich Rollen zu verteilen, damit sich überhaupt das Wir-Gefühl einstellen und Vertrautheit zwischen den Mitgliedern entstehen kann. Des Weiteren müssen in diesem Abschnitt, der auch Phase des Machtkampfes genannt wird, Konflikte ausgeführt und erste Lösungswege gefunden werden, um dies innerhalb des Gefüges zu erproben und in die nächste Entwicklungsstufe aufsteigen zu können (Paulussen, 2023, S. 27; Wellhöfer, 2012, S. 26f.). Doch nicht nur die Phase des Machtkampfes ist oftmals äußerst konfliktbelastet. Auch nach der Übernahme der jeweiligen Rollen können, insbesondere bei Verstößen wider der Erwartungen, sogenannte Rollenkonflikte auftreten (Wellhöfer, 2012, S. 31). Dabei wird zwischen *Intrarollen-* sowie *Interrollenkonflikten* differenziert. Im Falle unterschiedlicher Erwartung seitens der Mitglieder an *eine* spezifische Rolle, durch die der Inhaber oder die Inhaberin der Rolle mit diesen konfrontiert wird, spricht man von einem Intrarollenkonflikt. Hierbei könnte die Rolle einer Mutter eingeordnet werden, von der seitens des Ehemanns gute Schulnoten des Kindes, seitens der Großeltern die engagierte Unterstützung des Hobbys des Sohnes und seitens des Kinderarztes eine abwechslungsreichere Ernährung des Nachwuchses erwartet werden.

Hat jedoch ein Gruppenmitglied *unterschiedliche* Rollen inne, deren Erwartungen auf einem Widerspruch basieren, so kann von einem Interrollenkonflikt ausgegangen werden. Wird erneut

auf das Beispiel der Mutter zurückgegriffen, so käme ein Interrollenkonflikt zustande, wenn diese die Erwartungen einer guten Mutter, weiters die ihrer Rolle als engagierte, zeitlich flexible Arbeitnehmerin sowie zusätzlich die Erwartungen ihrer Rolle als Ehefrau erfüllen müsste.

Wichtig hervorzuheben ist an dieser Stelle außerdem, dass die Erwartungen, die für die Rollen sowohl hinsichtlich ihres theoretischen Verständnisses, jedoch für die praktische Umsetzung weitaus mehr solch essenzielle Bedeutung aufweisen, keine direkten Verhaltensregeln darstellen und den Träger*innen dieser auch einen gewissen Spielraum zugestanden wird. Der Druck, der durch die Erwartungshaltung auf die Rolleninhaber*innen ausgeübt wird, kann bereits als Sanktion angesehen und auch dementsprechend bezeichnet werden. Diese kann jedoch positiv, in Form von Bestätigung, Anerkennung und Lob oder aber auf eine negative Weise, durch Bestrafung oder Kritik, erfolgen (Wellhöfer, 2012, S. 31). Paulussen (2023, S. 62) beschreibt dahingehend, dass Sanktionen als Mittel der Aufrechterhaltung der Normen angewandt werden. Diese sollten nicht als eine Form der Strafe, sondern mehr als Konsequenz, die sich aufgrund des Gefüges ergeben, angesehen werden. Selbst die Ignoranz eines Vergehens oder die Selbstregulation könne als erwünschte Regulation des Verhaltens beschrieben werden, wenn dies dem Wille entspricht sowie dem Ziel der Gruppe dient (Paulussen, 2023, S. 62f.).

Allerdings hebt Wellhöfer (2012, S. 31) hervor, dass diese Konflikte für die Entwicklung der Gruppendynamik notwendig seien. Ohne Auseinandersetzungen dieser Art könne die Gruppe nicht zu einer gefestigten Struktur, zur Bildung von Normen und dadurch schließlich auch nicht gemeinsam an ihr Ziel gelangen.

4.3 Soziale Struktur und Funktion: Rollenmodell nach Schindler

Um anschaulich zu machen, welche Mindestausstattung mit differenzierten Rollen eine Gruppe braucht und welche typischen Gruppenkonflikte sich daraus ergeben können, eignet sich gut das rangdynamische Modell von Raoul Schindler. (König & Schattenhofer, 2020, S. 50)

Dieses Modell bietet sich aus mehreren Gründen besonders für den Kontext der vorliegenden Arbeit an. Einerseits soll der anschließende Teil der fachdidaktischen Anwendung sich auf aktuelle Gegebenheiten des Psychologieunterrichts beziehen und Schindlers Modell der Rangdynamik (2016) lässt sich in vielen der gängigen Schulbücher, wie dem von Rettenwender (2021) oder Cavallar (2022), finden. Daher kann dieses als Unterstützung oder gar als Basis für

den Unterricht verwendet werden, um die Rollentheorie erlernen und schließlich anhand des literarischen Werkes auch anwenden zu können. Andererseits, und dieser Aspekt bezieht sich direkt auf soeben genanntes Werk, soll dabei eine spezifische Gruppe analysiert werden: die Gefährten aus der Trilogie Tolkiens „Der Herr der Ringe“ (2022). Die darin vorkommenden Gruppenmitglieder lassen sich, wie sich in späteren Kapiteln zeigen wird, den Rollen dieses Modells zuordnen und erfüllen auch ein besonders wesentliches Merkmal von Schindlers Theorie des lebendigen Gefüges der Gruppe (2016): Schindler (2016) führt nicht nur rangdynamische Positionen an und erklärt diese inklusive ihren Aufgaben im Detail, sondern er setzt diese Rollen stets in Beziehung zu einem Gegenüber, dem sogenannten „G“, das „sich außerhalb der Gruppe befindet und daher keine Rangposition einnimmt, aber doch in der Funktion der Zielgebung dynamisch mit der Gruppe verbunden ist“ (S. 50).

Diese Position ist nach Schindler (2016) deshalb von solch großer Bedeutung, da sie nicht nur tatsächlich als Erfordernis, sondern vor allem auch als Ausgangspunkt für die Gründung der Gruppe zählt und die Existenz dieser sichert, gleichermaßen im Falle der Ringgemeinschaft Tolkiens (2022), die den gemeinsamen Feind Sauron bekämpfen möchte, daher den *einen* mächtigen Ring zerstören muss und sich aus diesem Grund zusammenfindet.

König und Schattenhofer (2020, S. 51) ergänzen diesbezüglich, dass die Gruppe stets in – zumeist intensiver – Beziehung sowie stetiger Auseinandersetzung mit dieser Position steht. Dadurch wird weiters auch die Identität der Gruppe gestärkt und weiterentwickelt, da sich die Gruppe stark von dieser Position abgrenzen muss. Auch dieses Phänomen kann in Tolkiens Trilogie im Unterrichtskontext recht einfach bestimmt werden, wie in einem späteren Kapitel beschrieben wird. Die Bezeichnung „G“ steht in diesem Kontext für eine Position, die entweder als Gegenüber, als Gegner, als Aufgabe, als Antagonist oder auch als Ziel auftreten kann. Ein bedeutender Aspekt diesbezüglich ist weiters, dass es sich bei der Position des G nach Schindler (2016, S. 128) um keinen lebendigen Menschen, um keine Person an sich handeln muss, auch wenn dies von der Gruppe so erlebt wird. Neben dieser Figur, beziehungsweise dieser *gegenüber*, stehen die nach Schindler benannten Rollen: *Alpha*, *Beta*, *Gamma* und *Omega* (Schindler, 2016, S. 50), die folgend genauer beleuchtet werden.

4.3.1 Alpha

König und Schattenhofer (2020) bezeichnen die Rolle des Alphas als „Kristallisationskern der Gruppe“ (S. 51), von deren Position aus der Konfrontation mit „G“ Erfolg erwartet wird. Diese Rolle ist, dem Namen entsprechend, als führende Kraft der Gruppe zu bezeichnen, der die anderen Gruppenmitglieder folgen, vor allem die Personen, denen die Gamma-Rolle zukommt. Für diese gilt Alpha als Inbegriff des vorbildlichen Verhaltens, da diese Position durch ihren Einsatz gegen „G“ sowie für die Erreichung des Ziels stets imponiert, selbst wenn „G“ zu speziellen Phasen nicht vorherrschend zu sein scheint, wendet sich die Alpha-Rolle dennoch gegen diesen und stärkt dadurch das Gruppengefüge (Schindler, 2016, S. 128).

Als Kennzeichnung der Alpha-Figur können auch die Tatkraft und das Engagement für die Gruppe sowie der Einsatz für die Erreichung des gemeinsamen Ziels genannt werden (König & Schattenhofer, 2020, S. 51f.) und ihr erfolgreiches Handeln, oder gegebenenfalls ihr Scheitern, gilt für die gesamte Gemeinschaft (Schindler, 2016, S. 108).

Im rollendynamischen Modell (Schindler, 2016, S. 128) wird diese Position auch als Repräsentant der Initiative beschrieben, der von völliger Unabhängigkeit sowie alleiniger Entscheidungsfähigkeit geprägt ist. Des Weiteren ist dieser Position bezüglich festzuhalten, dass je nach Stärke der Kohärenz der Gemeinschaft der Fokus auf das Alpha variiert (Schindler, 2016, S. 108, S. 128).

4.3.2 Omega

In großer Distanz zu den Rollen der Gamma-Position, die bereits in Bezug auf die Alpha-Rolle als treue Begleiter dieser erwähnt wurden, steht jedoch das Gruppenmitglied, dem die Omega-Rolle zukommt, da sich diese nicht mit dem Alpha der Gruppe identifiziert, sondern mit der Rolle des „G“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 51f.). Dadurch entsteht jedoch nicht bloß großer Abstand zur Alpha-Rolle, sondern auch zu der Identität sowie den dazugehörigen Werten und Normen der Gruppe. „Omega repräsentiert das abzuwehrende, das sowohl verunsichernde wie auch faszinierende Gegenüber *in* der Gruppe“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 52).

Schindler (2016) gibt Omega auch als „Repräsentant des Gegners“ (S. 128) an und erklärt, dass diese Rolle die schwächste der Gruppe sei, der es an Einfluss und Macht fehle und die dementsprechend kaum bis gar keine Auseinandersetzungen für sich erklären kann.

König und Schattenhofer (2020, S. 52) ergänzen weiters, dass in der Omega- Rolle dadurch selbst Unsicherheit in Bezug auf die eigene Gruppe entsteht und die vorhandenen Strukturen und Normen von dieser Position kritisch hinterfragt werden. Andere Gruppenmitglieder können darauf unter anderem mit starken Emotionen wie Wut und Aggression reagieren oder den Ausschluss der Omega-Rolle aufwerfen. Aufgrund dessen ist Omega, in Bezug auf das Rollenmodell nach Schindler (2016), eine Art Gegenpol des Alpha, dessen Rolle für Sicherheit und Struktur sorgt, während die Position des Omega Unsicherheit und Ungleichgewicht in die Gruppe bringt (König & Schattenhofer, 2020, S. 52). Diese Rolle wird nach Schindler (2016, S. 128) zumeist von ängstlichen Personen eingenommen.

4.3.3 Beta

Personen, die der Beta-Position zugeschrieben werden können, werden von König und Schattenhofer (2020, S. 52) hinsichtlich ihrer Unterstützungs- und Beratungsfunktion hervorgehoben, falls Alpha dieser Position diese Qualifikation zugesteht und diese auch anerkennt. Wichtig für diese Rolle sei weiters, dass kein direktes Eingreifen in den Alpha-Omega-Konflikt seitens Gruppenmitgliedern dieser Position erfolgt, sondern vermehrt auf Lösungsorientierung und gemeinsamen Erfolg geachtet wird. Schindler (2016, S. 128f.) beschreibt die Beta-Position als unabhängig, von Rollen-Konflikten fast unberührt, auf das Ziel fokussiert.

Die „gute Rangposition“ (Schindler, 2016, S. 129) wird von Beta-Rollen durch ihre Leistung gerechtfertigt sowie definiert, die jedoch, wie bereits beschrieben, die Würdigung der Alpha-Position bedarf. Allerdings werden weiters auch Erfahrungen und Sachkenntnisse benötigt - vor allem in Bezug auf das gemeinsame Gruppenziel. Das Wissen über solch wichtige Informationen, die von der Rolle argumentativ überzeugend an die Gruppe geleitet werden, zeichnet unter anderem die Position des Beta aus (Schindler, 2016, S. 107f.).

Außerdem, um dies besonders hervorzuheben, beschreibt Schindler (2016, S. 107) weiters, dass die Unabhängigkeit dieser Rolle noch größer als die der Alpha-Position ist, auch wenn diese die Leistungen anerkennen muss. Die Rolle des Beta kann beispielsweise andere Sprachen sprechen, ist außerhalb der Gruppe angesehen und muss nicht unbedingt tief mit der Gruppe

verbunden sein, um in dieser erfolgreich agieren zu können. Die Beziehung des Beta zur Gruppe ist nicht als direkt anzusehen, sondern geschieht über die Alpha-Rolle, aufgrund dessen ist die Anerkennung dieser im Gruppengefüge für die Beta-Rolle von solch essenzieller Bedeutung (Schindler, 2016, S. 108).

Die führende Kraft der Gruppe bürgt für die Beta-Rolle, daher ist die Beziehung zwischen diesen beiden Rollen besonders. Allerdings kann aufgrund der Selbstbestimmtheit, dem verfügbaren Wissen sowie der überdurchschnittlichen Leistungen, über die diese Position sich definiert, auch davon ausgegangen werden, dass Beta die Rolle des Alpha übernehmen könnte. Je nach Intensivität sowie Treue hinsichtlich der Beziehung zwischen Alpha und Beta kann diese Rolle auch als potenzielle Gefahr für die Gruppenführung gesehen werden (Schindler, 2016, S. 108).

4.3.4 Gamma

Wie in der Beschreibung der Alpha-Rolle bereits erwähnt wurde, definiert sich die Gamma-Position vor allem durch die Gefolgschaft der Führungskraft der Gruppe. In der Auseinandersetzung mit diesbezüglicher Literatur fällt auf, dass dieser Rolle kaum andere Merkmale zugestanden werden. Ihre Hauptaufgabe besteht in der Faszination sowie Hingabe hinsichtlich ihres Alphas. Schindler (2016, S. 108) beschreibt, dass diese Rolle den dazugehörigen Mitgliedern auch Anonymität erlaubt, da sie kaum Persönlichkeit einbringen oder zeigen müssen, um Teil der Gruppe zu sein. Personen, die der Gamma-Position zugeordnet werden können, zeigen kaum bis keinerlei eigenes Verantwortungsbewusstsein, sondern übernehmen alle Aufgaben, die laut der Alpha-Position Erledigung verlangen. Schindler (2016, S. 108) erklärt, dass Gamma-Positionen oftmals einen Großteil der Leistungen der Gemeinschaft schultern. Diese werden nicht hinterfragt, da sich die Gamma-Rollen gänzlich mit dem Alpha identifizieren. Jedoch kann Überforderung oder Übermüdung auch zu Frust oder Gedanken des Gruppenausstiegs führen.

Des Weiteren kann es in der Alpha-Gamma-Beziehung zu starken Affekten – Aggressionen seitens des Alphas gegen Gamma – kommen, die Gamma-Positionen schließlich auf sich selbst richten und die in der gruppeninternen Auseinandersetzung gegen Omega sowie grundsätzlich gegen „G“ verwendet werden (Schindler, 2016, S. 108).

König und Schattenhofer (2020, S. 52f.) weisen darauf hin, dass die soeben beschriebenen Rollen nicht unbedingt für den gesamten Verlauf der Gruppendynamik von derselben Person ausgeführt werden müssen, sondern in spezifischen Situation auch ein Wechsel der Rollen stattfinden kann. Kommt es zu Konflikten mit der Omega-Position und es folgt der Ausschluss dieser, muss innerhalb der Gruppe das dazugehörige Problem dennoch behandelt werden. Anderenfalls, so König und Schattenhofer (2020, S. 52f.), wird die Rolle nach Austritt des Omega einfach nachbesetzt und der Konflikt besteht weiter.

Weiters lässt sich anhand des rangdynamischen Modells nach Schindler (2016) verdeutlichen, dass bei gewollter Analyse der Gruppe stets der Kontext, das Ziel sowie die Werte und Normen der Gemeinschaft inkludiert werden müssen, um die jeweiligen Rollen sowie die gesamte Gruppendynamik beschreiben zu können. Die Interpretationen von Aktionen einzelner Gruppenmitglieder müssen, selbst der Definitionen der spezifischen Rollen bedacht, stets mit dem Gruppen-Hintergrund erfolgen, da die Beschreibungen sowie grundsätzlichen Einordnungen des rangdynamischen Modells nicht darlegen können, welches Ziel die Gruppe verfolgt, welche Werte sie vertritt, welche Charaktere die spezifischen Mitglieder aufweisen und wie diese zueinander stehen (König & Schattenhofer, 2020, S. 52f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Rollenmodell nach Schindler (2016) darlegt, welche „Mindestausstattung“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 53) an Rollen es einer Gruppe bedarf, um alle Optionen sowie personalen Möglichkeiten auszuschöpfen und auf optimalem Wege an das gemeinsame Ziel zu gelangen: Grundsätzlich ist eine engagierte, ideenreiche Führungskraft notwendig, der das Vertrauen der Gruppe zukommt, weiters bedarf es Mitglieder, die Leistung erbringen, auf loyalem Wege ihren Beitrag leisten und sich mit den Werten der Gruppe sowie mit dem Alpha identifizieren. Außerdem ist es für das Gruppengefüge essenziell, eine kritische Stimme zu beinhalten, die Gegebenheiten und Anordnungen hinterfragt und gegebenenfalls auch gegenhalten kann (König & Schattenhofer, 2020, S. 53).

Wie bereits einleitend beschrieben, soll in der vorliegenden Arbeit nicht ausschließlich ein Unterrichtsfach berücksichtigt werden. Aufgrund dessen wird im nächsten Kapitel besonders die Bedeutung des fächerübergreifenden Unterrichts hervorgehoben und erläutert, weshalb die gezielte Überschneidung zweier Unterrichtsfächer nicht nur von Vorteil, sondern auch vorgeschrieben ist.

5. Fächerübergreifender Unterricht

Wie in der Einleitung sowie der Beschreibung der Methode bereits angesprochen, soll die vorliegende Arbeit zwar im Kontext des Unterrichtsfaches Psychologie verfasst werden, sich jedoch ebenfalls auf das Zweitfach Deutsch beziehen. Dieser Grundgedanke basiert auf dem neuen „Pädagogik-Paket“ (2023) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Dieses legt, hinsichtlich der wesentlichen Neuerungen, den Fokus unter anderem auf folgende Aspekte:

Die neuen Lehrpläne fokussieren auf die Entwicklung jener fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Lebensgestaltung wesentlich sind, zeichnen sich durch eine bessere Abstimmung bzgl. Inhalt und Struktur aus und erleichtern so die Vermittlung übergreifender Themen [sowie] den Aufbau überfachlicher Kompetenzen [...], [und] regen zu einer engeren Zusammenarbeit von Lehrpersonen über Fachgrenzen hinweg an [...].
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023)

Diesen Neuerungen kann demnach entnommen werden, dass nun im Unterricht weitaus mehr auf die Vermittlung und Sicherung fächerübergreifender Kompetenzen geachtet werden muss als bisher. Das Verständnis der Zusammenhänge soll gestärkt und Schüler*innen diesbezüglich von der Lehrkraft geleitet werden, um sicherstellen zu können, dass nicht bloß fünfzig Minuten Musik, fünfzig Minuten Physik, fünfzig Minuten Mathematik und fünfzig Minuten Psychologie im Stundenplan gesehen werden, sondern die Notwendigkeit all dieser, um umfassende Kompetenzen entwickeln zu können und den Zusammenhang all dieser Inhalte zu erkennen. Dies erfordert wiederum ein umfassendes Denken, das nicht von Schüler*innen verlangt beziehungsweise direkt vorausgesetzt werden kann. Aufgrund dessen ist es äußerst positiv zu betrachten, durch diese im Lehrplan verankerten Neuerungen, Lehrpersonen dazu zu verpflichten, fächerübergreifend Inhalte aufzubereiten und dadurch gezielt das soeben beschriebene Verständnis zu fördern.

Hinsichtlich der vorab bereits genannten Fächerkombination – Deutsch, Psychologie und Philosophie – bietet es sich daher an, Theorien aus dem Psychologieunterricht anhand eines Werkes aus dem Deutschunterricht anzuwenden und dadurch in beiden Fächern jeweilige Kompetenzen zu fordern, zu fördern sowie den Zusammenhang dieser zu verdeutlichen. Das Werk „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) bietet sich an, wie in späteren Kapiteln beschrieben, um Theorien hinsichtlich der Gruppe an sich, diesbezüglicher Rollen sowie der Gruppendynamik anhand einer Beispielgruppe zu erkennen, zu benennen und zu analysieren.

Dadurch soll der Einsatz von Literatur (aus dem Deutschunterricht) im Psychologieunterricht das Verständnis der behandelten Theorien verstärken und den Umgang damit erleichtern. Schüler*innen können durch diesen fächerübergreifenden Unterricht die Analyse eines Textes, das eigene Leseverständnis sowie den Umgang mit fiktiven, literarischen Figuren erproben und verbessern, während sie zeitgleich Merkmale der Gruppe wiederholen, diese feststellen und (sprachlich) Rollen erkennen, benennen und beschreiben können, was wiederum die Auseinandersetzung und Übung mit Operatoren bezüglich der standardisierten Reifeprüfung erfordert und schult. Dafür lassen sich unterschiedlichste Aufgabenstellungen finden, von einzelnen Arbeitsblättern bis hin zu Stationenbetrieben, kreativen Schreibübungen oder kleineren Bastelprojekten, die erneut Kompetenzen anderer Fächer beinhalten und voraussetzen.

5.1 Lehrplanbezug

Diese Überlegungen können nicht nur in den Neuerungen des neuen, allgemeinen Lehrplans, sondern verständlicherweise auch im Curriculum des jeweiligen Faches verortet werden. Hinsichtlich des Psychologieunterrichts der 7. Klasse AHS kann folgender Bezug zum aktuellen Lehrplan, herausgegeben vom Bundeskanzleramt der Republik Österreich, veröffentlicht über Rechtsinformationen des Bundes (RIS), hergestellt werden (Rechtsinformationen des Bundes, BGBl. Nr. 88/1985):

Im Allgemeinen kann zur Bildungsaufgabe im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie angegeben werden, dass „eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens“ (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) stattfinden soll, indem dies gezielt durch die Lehrperson ermöglicht wird und weiters die diesbezüglich gewonnenen Erkenntnisse für Schüler*innen als eine Hilfe zur Orientierung dienen und „das Erleben und Verhalten des Menschen [...] sowie Impulse zur Selbstreflexion [...] zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen“ (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) herangezogen werden können.

Außerdem ergeben Mensch und Gesellschaft ein breites, äußerst bedeutsames Feld im Psychologieunterricht. Darin sollen von Schüler*innen Kompetenzen erworben werden, durch die eine Reflexion eigener sowie sozialer Handlungen ermöglicht und das Verständnis für Individuen, Gruppen und das allgemeine Zusammenleben gestärkt werden (RIS, BGBl. Nr. 88/1985).

Da im Lehrplan des Psychologieunterrichts auch großer Wert auf Sprache und Kommunikation gelegt und diese Aspekte explizit als essenzieller Beitrag in den Bildungsbereichen (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) im Curriculum aufgelistet sind, ist die Vernetzung mit dem Unterrichtsfach Deutsch umso mehr hervorzuheben. Diesbezüglich wird im Curriculum des Faches Psychologie und Philosophie angeführt, dass das Benennen persönlicher oder auch sozialer Prozesse sowie weiters das Lesen durch Textarbeit gefördert und geschult werden sollen.

Der Einsatz eines literarischen Werkes im Psychologieunterricht, anhand dessen die Theorie eines sozialen Phänomens – nämlich dem der Gruppe – von Schüler*innen in der Praxis selbstständig erkannt, dazugehörige Merkmale benannt und durch konkrete Beispiele in der Geschichte Tolkiens (2022) erklärt und begründet dargelegt werden und dadurch wiederum zu einem besseren Verständnis führen sollen, kann demnach als Umsetzung der Erfordernisse des Curriculums angesehen werden. Des Weiteren ist bezüglich der vorliegenden Thematik anzumerken, dass besonderes Augenmerk auf exemplarisches Lernen und den dazugehörigen Umgang mit Beispielen für theoretische Fundamente gelegt wird und diese im Curriculum explizit hervorgehoben werden:

Kompetenzen werden primär an exemplarischen Inhalten erworben. Da der Kompetenzerwerb eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit Materialien und Themengebieten erfordert, ist das didaktische Prinzip des „exemplarischen Lernens“ von entscheidender Bedeutung. Damit ist erstens ein Unterrichten mit Beispielen gemeint, und zweitens die bewusste Beschränkung auf Sachverhalte, die beispielhaften Charakter aufweisen und als „Fundamente des PUP-Unterrichts“ gelten können. [...] Orientierung am Exemplarischen berücksichtigt auch die verschiedenen Verarbeitungstiefen beziehungsweise Kompetenzniveaus: grundlegendes Wissen reproduzieren, Wissen verknüpfen und transferieren, das Gelernte reflektieren und mit Wissen kreativ umgehen. (RIS, BGBl. Nr. 88/1985)

Schließlich, als einer für die vorliegende Arbeit wichtigster Aspekte, wird die „Betonung der Vernetzung“ (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) hervorgehoben:

Ein nachhaltiger Erwerb von Kompetenzen zeigt sich in der Vernetzung von Inhalten. PUP fördert [...] die Vernetzungskompetenz: [...] Fächerübergreifend (interdisziplinär): Das Fach ist aufgrund der vielfältigen Inhalte und Methoden an sich interdisziplinär. Kompetenzübergreifend: Der PUP-Unterricht offeriert in besonderer Weise Möglichkeiten, Handeln, Erleben und theoretische Analyse zu verbinden [...]. So ergibt sich eine Vernetzung von lebensweltlicher Erfahrung und theoretischer Begründung. (RIS, BGBl. Nr. 88/1985)

Diese explizit hervorgehobene Bedeutung der Vernetzung zeigt auf, dass die Vermittlung und Förderung fächerübergreifender Kompetenzen laut Curriculum nicht nur vorgegeben sind,

sondern sich vor allem für den Psychologieunterricht anbieten, um das theoretisch Erlernte mit der tatsächlichen (zumeist lebensnahen) Praxis zu verknüpfen und das diesbezügliche Verständnis zu verstärken. Aufgrund dessen kann der fächerübergreifende Einsatz von Literatur im Psychologieunterricht und die damit verbundene Anwendung von erlernten psychologischen Phänomenen an einem für das Thema passend ausgewählte Werk nur erneut hervorgehoben und die damit einhergehenden Vorteile nur unterstrichen werden.

5.2 Relevanz der Gruppendynamik im Kontext Schule

Die Relevanz der Gruppendynamik im Kontext Schule kann aus verschiedenen Perspektiven bedacht werden: Zum einen kann das Lehren der Theorien, der Bildungskontext beziehungsweise Curriculum bezogene Lehrauftrag in den Vordergrund gestellt werden, um Schüler*innen mit theoretischen Konzepten, Merkmalen sowie Dynamiken der Gruppe vertraut zu machen. Dies wiederum führt zu einem den Alltag betreffenden, weitaus praktischeren Blickwinkel, der jungen Menschen zu einem Verständnis sozialer Prozesse, dem Erkennen von diesbezüglichem Konfliktpotential und weiters auch dazugehörige Hilfestellungen zu dementsprechenden Problemlösestrategien, dem Umgang miteinander und dem gemeinschaftlichen Leben in einer Gesellschaft verhelfen als auch zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der Individuen beitragen soll.

Zum anderen, und schließlich für den Schulkontext ebenfalls äußerst bedeutenden Aspekt, kann die Relevanz der Gruppendynamik im Bildungsbereich aus der Sicht der Lehrperson und im Kontext der systemischen Pädagogik (Paulussen, 2023, S. 12) betrachtet werden, durch die die pädagogische Praxis, einschließlich Vor- und Nachbereitung, Methodenwahl oder auch Sozialformen in den Fokus rücken und Lehrpersonen im Umgang mit sowie das Verständnis von Gruppen im Klassenkontext stärken. Rehtien (2007) ergänzt hierbei, dass es „in der Schulklasse [...] um die bewusste Gestaltung eines sozialen Systems“ (S. 76f.) gehe und betont, dass gruppenspezifische Trainings einen verpflichtenden Bestandteil der Lehrer*innenausbildung darstellen sollten.

Jeder dieser Perspektiven kommt dasselbe Maße an Bedeutung zu und nur im Zusammenspiel ergeben sie schließlich ein umfassendes, pädagogisch aufbereitetes, theoretisch fundiertes, alltagsnahes Bild der Gruppendynamik, das Schüler*innen im Unterricht gelehrt und für ihr Leben nützlich sein soll:

Über der Tatsache, dass „Gruppendynamik“ [...] starken Einfluss auf Verlauf und Ergebnis der Lernprozesse hat, sind die Unterschiede nicht zu vergessen. So haben in der Schule nicht nur soziale Fähigkeiten (von Schülern und Lehrern), sondern auch der Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und von – in Anforderungssituationen abrufbarem – Wissen zentrale Bedeutung. (Rechtien, 2007, S. 77)

Des Weiteren ergibt sich die Relevanz der Thematik an sich dadurch, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erläutert, dass die Gemeinschaft beziehungsweise Gruppe im Leben sowie der Entwicklung eines jeden Individuums als beinahe essenzieller Aspekt angesehen werden kann – bewusst oder unbewusst. Dieser ist nicht bloß hinsichtlich des sozialen Faktors von enormer Wichtigkeit, sondern auch für das Ich-Erleben sowie die Entstehung und Förderung der Selbstwirksamkeit, die sich durch die Abgrenzung des Ichs von der Gruppe ergeben und stärken (Paulussen, 2023, S. 11).

Freigang et al. (2018, S. 54) heben vor allem die Bedeutung von Peer-Gruppen hervor und erklären weiters, dass vor allem im Schulalter die Persönlichkeitsbildung stattfindet, in der die eigene Identität nicht nur herausgebildet, sondern vor allem gestärkt werden soll. Für diese Prozesse sei eine selbst erwählte Gruppe, die Zugehörigkeit zu dieser sowie das Finden einer eigenen Rolle besonders essenziell. Levine und Moreland (2006, S. 1) erklären, dass das Verstehen von menschlichem, individuellem Verhalten die Berücksichtigung der Bedeutung der Gruppe voraussetzt, da die Entwicklung der Persönlichkeit stark von den formellen sowie informellen Gruppen beeinflusst wird, in denen sich das Individuum bewegt.

Soziale Interaktionen dieser Art seien in der heutigen Zeit schwieriger, da Eigeninitiative gefragt sei und selten Gruppen vorgefertigt zugewiesen werden. Demnach würden das selbstständige Herstellen, aber auch das Pflegen und Führen von Peer-Verbindungen zu den bedeutungsvollsten, allerdings auch herausforderndsten Angelegenheiten von Kindern und Jugendlichen zählen. Diese seien essenziell, um ein gesundes Selbst- und Weltbild sowie weiters auch Eigenständigkeit zu entwickeln (Freigang et al., 2018, S. 54f.). Eckert (2012) geht sogar so weit, seine Auseinandersetzung mit der Thematik jugendlicher Gruppen auf der These zu basieren, dass die „Selbstsozialisation sich vor allem in der Dynamik von Gruppenbildung vollzieht.“ (S. 7)

Freigang et al. (2018, S. 9) weisen diesbezüglich auf den überraschenden Umstand hin, dass im Allgemeinen, jedoch gerade im Kontext der Erziehung, die ohne Gruppen unvorstellbar wäre,

wenig Forschung vorliege. Der Forschungsbereich Gruppe stelle laut Freigang et al. (2018, S. 21) die Brücke zwischen Psychologie und Soziologie her, wobei die Thematik eher dem Fachbereich der Soziologie zukomme. Grundsätzlich könne jedoch in Bezug auf die Relevanz der Gruppe im Schulkontext festgehalten werden:

Jenseits aller z.T. schulspezifischer Differenzierungen ist all diesen theoretischen Auffassungen von Gruppen gemein, die Gruppe als ein gemeinsames und somit auch pädagogisches Lernfeld für den impliziten und expliziten Erwerb sozio-emotionaler Kompetenzen zu verstehen. (Freigang et al., 2018, S. 21)

Doch nicht nur die soeben beschriebenen, wesentlichen Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die daraus resultierenden Kompetenzen ergeben für Gruppendynamiken sowie -prozesse im Schulkontext solch große Relevanz. Auch die Rolle, die der Lehrperson in diesem Kontext zukommt, darf nicht unbedacht bleiben. Freigang et al. (2018, S. 60) erläutern, dass jede Person, die bereits für eine Gruppe Verantwortung bezog, auch abgesehen von schulischem Unterricht, sich darüber im Klaren ist, dass zwar die Aktivitäten sowie der diesbezügliche Ablauf geplant und vorbereitet werden können, die Dynamik, die sich jedoch währenddessen innerhalb der Gruppe ergibt, niemals mit Sicherheit vorauszusehen ist und diese für die tatsächliche Umsetzung der Planung eine enorme Störung darstellen kann. Dies ist im Schulkontext vor allem dann zu beobachten, wenn dieselbe Unterrichtsstunde in zwei verschiedenen Klassen beziehungsweise Gruppen durchgeführt wird. Obwohl die Lehrperson dieselben Sozialformen, Methoden sowie den exakt selben Ablauf wählt, können die Unterrichtseinheiten sich in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden und der Unterricht gänzlich anders funktionieren oder aufgrund enormer Unterrichtsstörungen, beispielsweise verursacht durch eine starke Gruppendynamik, erst gar nicht wie geplant umsetzbar sein. Bereits diese prägnante Auseinandersetzung zeigt, dass die Thematik der Gruppe, diesbezügliche Prozesse sowie Dynamiken im Schulkontext nicht nur die Theorie betreffend von enorm hoher Relevanz sind, sondern auch in der Praxis einen Aspekt des schulischen Lebens auszeichnen, der für alle Beteiligten, sowohl für Schüler*innen als auch Lehrpersonen, unumgänglich ist: Eine Schule ohne Gruppen, ohne Gruppendynamik, ohne Rollen, die gibt es nicht.

Doch nicht bloß der Inhalt des Unterrichts muss bedacht werden, auch die Art und Weise diesen alters- und themengerecht zu vermitteln, sollte vorab Berücksichtigung finden. Aufgrund dessen sollen im nächsten Kapitel Konzepte sowie didaktische Überlegungen angeführt und

erläutert werden, die den didaktischen Einsatz von Literatur im fächerübergreifenden Deutsch- und Psychologieunterricht aufgreifen.

6. Der didaktische Einsatz von Literatur im Psychologieunterricht

Soll der Terminus des literarischen Lernens definiert werden, so erklärt Kaspar H. Spinner (2022, S. 9), dass dieser auf der Ansicht beruht, dass es spezifische Prozesse des Lernens gibt, sie sich durch die Auseinandersetzung mit literarischen Werken, Fiktionalem oder Poetischem, ergeben. Allerdings sei nach Spinner (2022, S. 9) angemerkt, dass der Begriff des literarischen Lernens von dem der Lesekompetenz zu unterscheiden ist. Dies liegt daran, dass zwischen dem Umgang mit literarischen und nicht-literarischen Textsorten differenziert werden muss, da je nach Textsorte unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind. Spinner (2022, S. 9f.) gibt weiters an, dass diesbezüglich signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. An dieser Stelle muss außerdem hinzugefügt werden, dass im Gegensatz zu Lesekompetenz, die tatsächlich das Lesen fokussiert, im literarischen Unterricht auch Visuelles oder Auditives Gegenstand des Unterrichts sein kann, wie beispielsweise zum Werk gehörige Film(sequenzen), eventuell vorhandene Theaterszenen oder Hörbücher (Spinner, 2022, S. 10).

Die Thematik der vorliegenden Arbeit betreffend könnten unter anderem im fächerübergreifenden Unterricht – Deutsch und Psychologie – auch Szenen der Trilogie „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) herangezogen und mit den Handlungen des Textes verglichen werden oder auch Teile der Trilogie als Hörbuch angehört werden, während Arbeitsaufträge zu diesem erfüllt werden sollen. Das Feld, das sich dadurch an möglichen Arbeitsaufträgen und Arbeit am Text beziehungsweise am Werk ergibt, ist äußerst vielfältig und kann methodenreich im Unterricht aufgegriffen werden, um sich die Inhalte zu erschließen, diese zu bearbeiten und schließlich im Psychologieunterricht mit besprochenen Theorien zu vergleichen, auf lebensnahe, alltagsbezogene Situationen umzulegen und aus einer ursprünglich fiktiven Geschichte im Deutschunterricht schließlich im Psychologieunterricht ein aufschlussreiches, auf Theorie basierendes Gesamtbild zu erschaffen.

Spinner (2022, S. 10f) gibt weiters an, dass die gezielte Arbeit mit Literatur im Unterricht nicht vorrangig darauf abzielen soll, beispielsweise das Gelesene adäquat interpretieren zu können, sondern vielmehr soll die Befähigung erreicht werden, zu Werkzeugen zu gelangen, mit deren

Hilfe – immer wieder – unterschiedlichste Werke bearbeitet werden können. Als Intention des literarischen Lernens soll die Erreichung einer literarischen Kompetenz fokussiert werden.

Bei der Auseinandersetzung mit dem gezielten Einsatz von Literatur im Sinne des literarischen Lernens geht deutlich hervor, dass bloßes Analysieren, beispielsweise von Stilmitteln, den Zweck der soeben beschriebenen Auffassung verfehlen würde. Vielmehr geht es um ein tiefes Verständnis, den gezielten Ausbau der Vorstellungskraft, um Perspektivenübernahme oder die Auseinandersetzung mit moralischen Fragen. Weiters soll der Unterricht laut Spinner (2022) „der Förderung psychologischer Einsichten, dem sozialen Lernen [...] und somit ganz allgemein der Vermittlung von Weltwissen“ (S. 12) dienen, was wiederum umso mehr für das Zusammenspiel von Sprach- und Psychologieunterricht spricht.

Während insgesamt „elf Aspekte des literarischen Lernens“ (Spinner, 2022, S. 13ff.) angegeben und erläutert werden, ist für die vorliegende Thematik vor allem einer dieser von großer Bedeutung: das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren (S. 18). Dabei wird hervorgehoben, dass für das Verständnis der Handlung die Wahrnehmung der unterschiedlichen Figuren einen essenziellen Aspekt darstellt (Spinner, 2022, S. 18). Gerade in fiktiven Werken, wie „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022), wird dadurch auch die Fähigkeit des Vorstellungsvermögens erforderlich, da die Leserschaft über vorhandene Charaktere nicht nur Informationen erhält, sondern auch zur tatsächlichen Vorstellung dieser angeregt und angehalten wird. In einem Werk, in denen Traditionen, Lebensräume sowie das Aussehen unterschiedlicher Völker wie Elben, Zwergen, Hobbits und Zauberern beschrieben wird, kommt die Fantasie, dem Genre getreu, besonders zum Tragen.

Spinner (2022, S. 18f.) beschreibt diesbezüglich, dass in diesem Prozess die genaue Textwahrnehmung eingefordert wird, die wiederum Identifikation und Abgrenzung der eigenen Person zur Folge hat. Des Weiteren wird durch das diesbezügliche Erkennen von Fremdheit sowie durch die Herstellung einer Beziehung zu einer literarischen Figur, oftmals basierend auf Identifikation oder aber der Entstehung eines Wunschdenkens in Bezug auf andere Lebensweisen, die literarische Kompetenz gefördert. Diese beinhaltet schließlich auch das Denken im Text sowie die Wahrnehmung des Fremden, die letztlich zu einer Steigerung der Selbstreflexion führt (Spinner, 2022, S. 19).

Außerdem ist für das Verständnis literarischer Figuren auch ein Wechselspiel der inneren Welt, die Emotionen, persönliche Erfahrungen oder auch Erinnerungen beinhaltet, mit äußeren

Aktivitäten von Bedeutung. Dieser Zusammenhang ist nicht immer direkt im Text wahrnehmbar und muss laut Spinner (2022, S. 19) oftmals erst durch den Text erschlossen werden. Dieser Prozess ist allerdings vor allem für das Einstellen von Empathie sowie die „kognitive Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Spinner, 2022, S. 19) notwendig und kommt gerade beim Lesen moderner Literatur zum Tragen, da in dieser vermehrt psychische Entwicklungen bei Figuren in den Vordergrund gerückt werden, die zu einer Perspektivenübernahme einladen.

Doch nicht nur einzelne Rollen sind für das literarische Figurenverständnis von Bedeutung, auch die Beziehungen zwischen den Figuren sind zu behandeln, um ein ganzheitliches Bild erschaffen, den Text gänzlich verstehen und eine Sensibilität für Gefühle und Aktionen anderer im Sinne einer Perspektivenübernahme herstellen zu können. Diese beinhaltet nicht nur das Verstehen äußerer Handlungen, sondern auch, beziehungsweise vor allem, das Erkennen der Innenwelt, die durch Neid, Hass, Zorn, Liebe, Gleichgültigkeit oder sämtliche andere Gefühlszustände beeinflusst wird (Spinner, 2022, S. 19f.).

An dieser Stelle ist außerdem hervorzuheben, dass laut Spinner (2022, S. 20) Kinder vor allem mit ambivalenten, widersprüchlichen Figuren arbeiten können und diesbezüglich zumeist einen geschickten Umgang vorweisen. Abgesehen von Fähigkeiten, die solch eine Perspektivenübernahme und damit auch ein kompetentes Figurenverständnis ermöglichen, dürfen in Bezug auf literarisches Lernen nicht das Fachwissen beziehungsweise das Vorwissen in den Hintergrund rücken, durch die erst solch Fähigkeiten ermöglicht werden können. Gerade in Bezug auf Kompetenzorientierung, so Spinner (2022, S. 164) gerät die Inhaltsorientierung, die jedoch die Ausgangsbasis darstellt, aus dem Fokus.

Dem kann beispielsweise dadurch entgegengewirkt werden, indem Schüler*innen immer wieder darauf hingewiesen werden, dass die Werkzeuge, die sie erhalten, nicht bloß bei einem Werk angewendet werden können und es nicht um diesen Text an sich, sondern vielmehr um die Fähigkeit, die Kompetenz, die sie erwerben oder gar schon anwenden, geht.

In Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Psychologieunterricht gibt Paul Geiß (2016) an, dass folgende fachdidaktische Grundsätze, abgesehen von der Wissenschaftsorientierung, auch laut Lehrplan Berücksichtigung finden sollen (S. 118ff.):

- **Erfahrungsorientierung**

Dieser Aspekt stelle einen Grundsatz des Psychologieunterrichts dar und sei bereits seit 1849 im Lehrplan verankert. Dabei stehen Selbst- und Alltagserfahrungen im Vordergrund, die in den Psychologieunterricht integriert werden und dazu verhelfen sollen, die Selbstreflexion, -erkenntnis und weiters auch die Kritikfähigkeit zu fördern. Gerade im Kontext mit literarischen Figuren und der Identifikation mit oder aber auch Abgrenzung von diesen kann dies beim literarischen Lernen integriert werden.

- **Problemorientierung**

Geiß (2016) beschreibt hierbei „forschend-entdeckendes Lernen“ (S. 119), das nicht bloß den Unterricht abwechslungsreich gestalten, sondern auch Motivation für den Wissenserwerb generieren soll. Bedeutend ist dabei, dass möglichst durch ausgewählte Fallbeispiele gelernt und erfahren wird. Diesbezüglich wird betont, dass auf eine ausgeglichene Balance zwischen theoretischem Unterricht sowie der Bearbeitung von Problemstellungen und Fallbeispielen zu achten ist. Auch dieser Aspekt lässt sich im literarischen Lernen einbinden und durch Fallbeispiele der literarischen Handlung aufbereiten.

- **Wissenschaftsorientierung**

Die Wissenschaftsorientierung bezieht sich, wie der Name bereits ankündigt, auf die Behandlung von wissenschaftlichen Theorien beziehungsweise weiters auf die Vermittlung von Methoden zum wissenschaftlichen Arbeiten. Im vorliegenden Kontext stellt die Behandlung der Theorien über Gruppen, beziehungsweise Gruppendynamiken diesen Punkt dar, in der sich vor der praktischen Analyse mit Schüler*innen intensiv mit theoretischem Wissen auseinandergesetzt wird.

- **Fachmethodenorientierung**

Zur Erreichung der Lernziele sind transformierbare Fachmethoden notwendig, die auch als Arbeitsmethoden zu beschreiben sind. Dabei werden vor allem durchgeführte Experimente, Befragungen, aber auch Fallanalysen als Beispiele für den Unterricht angeführt (Geiß, 2016, S. 258). Im Falle der vorliegenden Thematik ergeben sich die Arbeitsmethoden aus einem Zusammenspiel zwischen den Analyseinstrumenten aus dem

Deutschunterricht sowie aus dem paradigmensorientierten psychologischen Denken, bei denen von Schüler*innen durch Gruppenarbeiten, in Einzelarbeit oder auch im Plenum „paradigmatische Erklärungen ermittelt und mit den alltagspsychologischen Erklärungen verglichen werden“ (Geiß, 2016, S.258). Als weitere Arbeitsmethode kann die integrative Beschreibung eines Beispiels herangezogen werden, bei der die Aspekte des genauen Beschreibens von Sichtbarem, innere Prozesse, situative Bedingungen, interpersonale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale oder Entwicklungsbedingungen genauer betrachtet werden (Geiß, 2016, S. 270). Diese werden auf eine bestimmte Situation, auf ein bestimmtes Fallbeispiel beziehungsweise eine ausgewählte Buchszene bezogen.

Neben diesen angeführten Grundkonzepten werden auch die Orientierung am Phänomen sowie die Paradigmensorientierung als fachdidaktische Grundsätze für den kompetenzorientierten Psychologieunterricht angeführt, wobei diese für den vorliegenden Rahmen der Arbeit sowie für die Thematik der Gruppe an dieser Stelle ausgespart werden.

Dennoch zeigt die nähere Betrachtung von literarischem Lernen, welche Kompetenzen sich aus dem gezielten Einsatz von Literatur im fächerübergreifenden beziehungsweise im Psychologieunterricht ergeben und inwiefern dieser der Vermittlung von psychologischen Theorien sowie Phänomenen verhilft, um für Schüler*innen einen Alltagsbezug herzustellen, explizite Beispiele heranzuziehen und ein umfassendes Verständnis zu fördern.

Um nachvollziehen zu können, weshalb gerade die Trilogie Tolkiens (2022) für die vorliegende Arbeit herangezogen wird, soll im nächsten Kapitel das Werk näher beleuchtet und dessen literarischer Wert hervorgehoben werden.

7. Die Trilogie Tolkiens: „Der Herr der Ringe“

Die Welt ist geteilt in diejenigen, die „Der Herr der Ringe“ und „Der Hobbit“ gelesen haben und diejenigen, die sie noch lesen werden.
(Sunday Times, zit. nach Tolkien, 2022a)

Um vor Beginn der praktischen Analyse in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung der Trilogie „Der Herr der Ringe“ (2022) von John Ronald Reuel Tolkien für die Literatur des 20. Jahrhunderts zu verdeutlichen und die Auswahl dieses Werkes schließlich im nächsten Kapitel zu begründen, wird auf einen von Michael Coren (2001, S. 3ff.) beschriebenen Disput Ende des 20. Jahrhunderts zurückgegriffen.

Coren (2001) gibt an, dass eine namhafte britische Zeitschrift Ende des 20. Jahrhunderts eine Umfrage durchführte, an der sich über 25.000 Personen beteiligten und Tolkiens „Der Herr der Ringe“ (2022) zum „Werk des Jahrhunderts“ (S. 3) kürten. Da allerdings nach Veröffentlichung dieser Umfrageergebnisse Anzweiflungen und Kritik aufkamen, wurden weitere Umfragen durchgeführt – in Großbritannien sowie den USA. Das Ergebnis blieb allerdings unverändert und eindeutig, selbst als die „Folio Society“ (Coren, 2001, S. 3) 50.000 Teilnehmer*innen befragte und nicht ausschließlich das 20. Jahrhundert, sondern alle Literaturepochen zur Auswahl standen: Tolkiens (2022) Werk um den einen Ring wurde auch hier, neben Werken wie Jane Austens „Stolz und Vorurteil“ (1813) oder Charles Dickens „David Copperfield“ (1850), als bestes Werk auserkoren und mit dem ersten Platz ausgezeichnet. Doch auch nach diesen Umfragen samt selbem, eindeutigem Resultat, so Coren (2001, S. 3), blieben weder Kritik an der Durchführung der Befragungen noch Anzweiflungen der Ergebnisse aus.

Diese Anekdote zeigt auf, welche Art von Reaktion oftmals aufkommt, sobald das Werk „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) zur Sprache gebracht wird. Obwohl der Titel ohne Nachfrage gekannt und diesem auch zumeist der Erfolg zugestanden wird, wird oftmals eine gewisse Art von Kritik oder gar Abschätzung spürbar. Dennoch, Tolkien, dessen erster Teil der Trilogie 1954 erschien, gilt auch im Jahr 2024 noch als erfolgreichster Fantasy-Autor, wird gar als Begründer des Genres beschrieben und führt laut einem Artikel von Martin Berger (o.J.) mit ungefähr 150 Millionen verkauften Exemplaren nach wie vor die Liste, noch vor J.K. Rowlings „Harry Potter“ (1997), an.

Aufgrund des Erfolges der Trilogie wurde auch bald die Filmindustrie auf Tolkiens Arbeit aufmerksam und verfilmte alle drei Werke zu je einem Film. Die drei Filme ergeben insgesamt (in den Extended Versionen) eine Ansichtsauer von 11 Stunden und 35 Minuten und „gehören zu den erfolgreichsten der Filmgeschichte“ (Schröer, 2023) den Jahren der Veröffentlichungen, von 2001 bis 2003, wurden die Filme 30-mal für den Oscar nominiert und gewannen insgesamt 17 dieser. Besonders der Erfolg des letzten Teils, „Die Rückkehr des Königs“ (2003), ist hervorzuheben und prägt den Ruf der Trilogie bis heute: Bei 11 Oscar-Nominierungen siegte der Film in *jeder* der nominierten Kategorien und gewann alle 11 Oscars (Van der Hoek, 2024).

Selbst heute noch, im Jahr 2024, ist der Erfolg der Trilogie ungebrochen und es zieht nach wie vor Tausende Menschen in die Kinos, wenn beispielsweise das österreichische Megaplex „auf vielfachen Wunsch [...] bereits zum 23. Mal“ (o.J.) einen knapp 12-stündigen Filme-Marathon

zu der Filmreihe anbietet und alle drei Teile am Stück gezeigt werden, bloß, um die Filme nochmals auf einer Leinwand, umgeben von Gleichgesinnten, erleben zu können.

Diese Aspekte sollen aufzeigen, welchen literarischen Stellenwert die Trilogie Tolkiens (2022) auch noch nach mehreren Jahrzehnten aufweist und in welcher Form die Geschichte der Ringgemeinschaft nach wie vor weltweit Menschen erreicht. Dies wird in der vorliegenden Arbeit– neben weiteren wesentlichen Gründen, die folgend beschrieben werden – als Ausgangspunkt für die Auswahl des Werkes angesehen.

7.1 Die Auswahl des Werkes

Das soeben vorangegangene Kapitel soll aufzeigen, welche Rolle der Trilogie Tolkiens in der Literaturgeschichte zukommt und weshalb diese ihren Platz, auch neben beliebten Klassikern, im Unterricht verdient. Neben der Relevanz, Schüler*innen verschiedene Genres und die Vielseitigkeit von Literatur darzulegen, bietet sich „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) auch bestens für die vorliegende Thematik der Gruppe an. Der erste Teil der Reihe, „Die Gefährten“ (2022a), behandelt, wie der Name bereits andeutet, eine Gruppe, die sich in diesem Teil findet, beziehungsweise erst entsteht, und ein gemeinsames Ziel, den *einen* Ring zu zerstören und damit die Welt aus der sich ausbreitenden Herrschaft des Feindes zu befreien, verfolgt. Dies ermöglicht im Unterricht die Entstehung der Gruppe zu analysieren, die gelernten Merkmale einer Gruppe zu wiederholen, anhand dieses konkreten Beispiels festzumachen sowie zu Beginn die Rollenfindung beziehungsweise die einzelnen Rollen zu charakterisieren. Die Rollen in dieser fiktiven Geschichte lassen sich, wie im nächsten Kapitel vorgeführt, ideal mit der Rollentheorie nach Schindler (2016) abgleichen und die Figuren in diese einordnen. Da die Gruppe schlussendlich jedoch nicht ausschließlich die Erreichung des Ziels fokussiert, sondern aufgrund der Umstände ihrer Aufgabe zusammenwächst und sich tiefe Freundschaften entwickeln, die jedoch des Öfteren auf die Probe gestellt werden, lässt sich die Dynamik der Gruppe beobachten, Konflikte benennen und Situationen, die von realen Freundschaften und Peer-Beziehungen gekannt werden, können von Schüler*innen schließlich auf psychologische Theorien und Phänomene umgelegt werden.

Grundsätzlich würde die Auseinandersetzung mit dem ersten Teil der Trilogie für diesen Aspekt der Theorie ausreichen. Da allerdings auch die Gruppendynamik beobachtet, analysiert und das Verständnis dessen durch das praktische Beispiel gefestigt werden soll, ist es

erforderlich, die Reise der Gruppe durch alle drei Teile zu verfolgen, um die Dynamik in vollem Ausmaß zu erkennen. Da es im Unterricht nicht möglich ist, drei solch seitenstarke Werke zu lesen, ist der erste Teil, „Die Gefährten“ (Tolkien, 2022a), der den Hauptteil der zu erlernenden Theorien abdeckt, ausreichend.

Für die Auseinandersetzung mit der Gruppendynamik können anschließend einzelne Szenen aus den beiden anderen Teilen aufgegriffen und im Einzelnen behandelt werden, ohne dem Verständnis der gesamten Handlung etwas abzuschlagen. Des Weiteren können im Deutschunterricht auch Filmausschnitte gezeigt werden, da in diesem Fach ohnedies Filmanalyse inklusive Aspekten wie Kameratechniken oder der Herausarbeitung von Unterschieden zwischen Literatur und Film behandelt werden. Da das Konzept der vorliegenden Arbeit gänzlich auf fächerübergreifendem Unterricht basiert, ergeben sich verschiedene Optionen die gesamte Trilogie, bei auch nur einem gelesenen Teil, einzubinden und gemeinsam mit Schüler*innen zu bearbeiten.

7.2 Didaktische Anwendung der Theorie

Wie in einem der vorangegangenen Kapitel erwähnt, ist es für kompetenzorientierten Unterricht von Bedeutung, konkrete Fachmethoden zu lehren und Schüler*innen damit Werkzeuge zu reichen, die nicht nur für eine spezifische Aufgabestellung anzuwenden sind, sondern die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, mit diesen Methoden auch andere Texte oder Werke zu bearbeiten und jegliche dazugehörige Aufgaben bewältigen zu können.

Da die vorliegende Arbeit auch einen praktischen Teil beinhaltet, der aufzeigen soll, auf welche Weise die Trilogie Tolkiens (2022) mit Schüler*innen behandelt werden kann, sollen in diesem Kapitel Fachmethoden erläutert sowie weiters auch didaktische Überlegungen und Ideen zur Umsetzung im Unterricht angeführt werden. Da es sich um ein fächerübergreifendes Konzept handelt, werden nicht nur Methoden des Psychologieunterrichts, sondern für die Analyse der Literatur vor allem Fachmethoden des Deutschunterrichts herangezogen, in dem diese Art von Bearbeitung des Textes stattfinden soll, um schließlich im Psychologieunterricht die Theorien rund um das Phänomen der Gruppe heranzuziehen und mit dem Gelesenen abzugleichen.

Daniel Bormann (2013, S. 11) gibt ein Analysemodell an, das auf vier Dimensionen basiert, die zwar der Literaturwissenschaft zuzuordnen sind, jedoch durch philosophische Termini benannt

werden und somit wieder eine Brücke aufschlagen und den Zusammenhang zwischen den Unterrichtsfächern aufzeigen.

Bormann (2013, S. 11) erläutert, dass eine Interpretation eines Textes ohne Werkzeuge zwar grundsätzlich auch möglich wäre, die meisten jedoch nicht wissen, worauf hinaus interpretiert werden soll, welche Kriterien zu beachten sind oder welche Aspekte eine nähere Beachtung bedürfen. Bei fehlendem Werkzeug fehlt es demnach auch an einem Anhaltspunkt, einer Richtung, die jedoch für eine passende Interpretation notwendig sind.

Da „fiktionale Texte fiktionale Welten kreieren“ [...] und Interpretation daraufzielt, diese fiktionalen Welten auf grundlegende Weise verständlich zu machen, kann ein Analysewerkzeug damit beginnen, sich ein grundlegendes Modell einer fiktionalen Welt vorzustellen. Dieses sollte für möglichst viele Welten gelten. [...] Es teilt die Welt in vier aufeinander bezogene Grunddimensionen auf – Natur, Gesellschaft, Metaphysik und Individualität [...]. (Bormann, 2013, S. 11)

1. Natur

Die Dimension der Natur untersucht im Text „die Welt, wie sie ist.“ (Bormann, 2013, S. 12) Die Analyse dieser Dimension besteht aus zwei Teilen: der Innenwelt, bestehend aus Gefühlen, Instinkten sowie Körper, und der Außenwelt (die Welt sowie die Natur).

2. Gesellschaft

Bormann (2013, S. 12) beschreibt, dass das soziale Wesen Mensch in seinem Zusammenleben mit anderen auf Regeln angewiesen ist, damit dieses auch gelingen kann. Dabei geht um das, was Menschen aus der Welt, wie sie ist, das machen, was sie brauchen (Immaterielles, Kultur, Intuitionen, Hierarchie).

3. Metaphysik

Neben den soeben genannten Aspekten wie Natur oder Gesellschaft gibt es auch Unerklärliches, Transzendentes. Darunter fallen beispielsweise das Gute oder das Böse, unglaubliche Erfahrungen, die als Wunder beschrieben und geglaubt werden, Übernatürliches, Magisches sowie weiters auch alles, was Menschen Angst einflößt und auf sie geheimnisvoll wirkt. Bormann (2013) fasst dies als die Welt, „die eigentlich nicht ist, als das Andere, als Übermacht“ zusammen (S. 13).

4. Individualität

Zu Beginn dieser Dimension erläutert Bormann (2013, S. 13), dass die soeben beschriebenen Aspekte als Teil der Definition des Menschen angesehen werden könnten, der durch das Ich im Sinne seines Körpers und Innenlebens, das gemeinschaftliche Leben, Kultur und Gesellschaft sowie durch Grenzerfahrungen (Metaphysik) ausgezeichnet wird. Hinsichtlich der Individualität zeigt sich jedoch, dass Individuen sich dennoch, trotz dieser Zuordnungen und trotz des Gemeinschaftlichen, voneinander abgrenzen und als einmaliges, ungebundenes Wesen auftreten. Demnach kommt dieser Dimension das Originelle, Freie und Einzigartige zu (Bormann, 2013, S. 13).

Neben diesen vier Dimensionen führt Bormann (2013) weiters auch einen fünften Punkt an – die Unterteilung von Gut und Böse, die er als „Grundtendenz“ (S. 13) des Menschen bezeichnet und immer wieder in der Fiktion vertreten ist. In fiktiven Texten äußert sich dieses Phänomen oftmals in Form von Gruppierungen, Bündnissen und einem gegenübergestellten Feind.

Weiters wird hervorhoben, dass nicht nur die einzelnen Charaktere und Figuren eine Analyse erfordern, sondern auch die Welt, in der sie sich bewegen. Außerdem reiche es nicht, die Figuren einer Dimension zuzuordnen, obwohl dies den Anfang der Analyse darstellt, sondern es müsse stets das große Ganze, die Verhältnisse zwischen den Figuren – in ihrer Welt – betrachtet werden, um zu einer tatsächlichen Analyse des Textes zu gelangen. Anderenfalls würden wechselseitige Beeinflussungen und Zusammenhänge übersehen werden (Bormann, 2013, S. 14f.).

Bormanns vierdimensionales Analysemodell (2013) ist eine Art von Werkzeug, ein Anhaltspunkt, beziehungsweise Ausgangspunkt, der mit Schüler*innen die Analyse fiktionaler Texte erleichtern und diese stark lenken kann. Baurmann et al. (2020, S. 88) geben an, dass bezüglich der Auseinandersetzung mit fiktiven Texten das Hauptaugenmerk zumeist auf den Figuren liege, diese im Fokus des Analysierens stehen und es für die Untersuchung dieser verschiedene Fachmethoden zur Auswahl gebe. Die im Unterricht am häufigsten anzutreffende ist die Figurencharakterisierung.

Baurmann et al. (2020, S. 89) erklären, dass es dafür unterschiedliche Wege gibt, wie beispielsweise als Arbeitsauftrag in der Gruppe, als Einzelübung, mündlich sowie schriftlich, durch ein Interpretationsgespräch oder anhand eines offenen Gesprächs im Plenum. Bedeutend ist, dass Schüler*innen den Unterschied zwischen einer *direkten*, durch explizite

Beschreibungen im Text und einer *indirekten* Charakterisierung, erkennbar durch Handlungen und Verhalten, erkennen und erklären können.

Neben tatsächlichen Eigenschaften der Figuren geben Baurmann et al. (2020, S. 89), ähnlich wie Bormann (2013, S. 12) an, dass die Erweiterung der Analyse durch (1) den Einfluss der Gesellschaft auf die Figur, der der zweiten Dimension Bormanns (2013, S. 12) entsprechen würde, sowie (2) der inneren Entwicklung der Figuren im Textverlauf, wie in der ersten Dimension Bormanns Modells (2013, S. 12) und einschließlich (3) der Beziehungen und Interaktionen zwischen den jeweiligen Figuren erfolgen muss. Diesbezüglich könne unter anderem einbezogen werden, wie die Figuren im Text übereinander sprechen und voneinander berichten.

Für die Analyse einer gesamten Figurenkonstellation könnten beispielsweise Steckbriefe erstellt und ein Soziogramm gestaltet oder aber auch eine Stammtafel ausgearbeitet werden, um den Überblick und die Verstrickungen untereinander zu wahren. Für die Analyse der einzelnen Figuren jedoch führen Baurmann et al. (2020, S. 89) eine Liste an, die als Grundgerüst und Orientierung für die einzelne Figurenanalyse dienen soll und je nach Anforderungslevel angepasst werden muss (S. 89):

Explizite auktoriale Informationen

- Angaben zum Äußeren der Figur
- Aussagen des Erzählers zum Charakter der jeweiligen Figur

Selbstdarstellung der Figur

- Selbstreflektierende Angaben der Figur durch Mono- oder Dialoge
- Art zu sprechen, Mimik und Gestik der Figur

Fremddarstellung

- Aussagen anderer über den Charakter der Figur
- Reaktionen anderer auf den Charakter

Hinweise zu sozialen Prägungen

- Prägung sozialer Stellungen hinsichtlich des Charakters, der Denkweise oder des Verhaltens

- Einfluss durch Geschehnisse im Umfeld

Entwicklung der Figur im Textverlauf

- Äußere Veränderungen
- Innere Veränderungen

Das Anforderungsniveau der Arbeitsaufträge kann gehoben werden, indem die Punkte der Liste (Baurmann et al., 2020, S. 89f) oder die Dimensionen (Bormanns, 2013, S. 12ff.) miteinander verknüpft beziehungsweise in Beziehung gesetzt werden: Gibt es Widersprüche? Inwiefern begünstigt oder schadet jener Aspekt? Welchen Einfluss hat die Natur, die Gesellschaft oder die vorliegende Thematik, die Gruppe/ ein Gruppenmitglied auf die innere Entwicklung der Figur? Stimmen Selbst- und Fremdwahrnehmung überein? An dieser Stelle können die Fragen und Zusammenhänge je nach Fortschritt der Schüler*innengruppe modifiziert werden.

Abgesehen von der Analyse der Figuren beschreiben Baurmann et al. (2020, S. 90f.), dass auch die Raumanalyse (Schauplätze, Raumordnung oder zeitliches Geschehen) sowie eine Zeitanalyse (Abfolge, Erzählgeschwindigkeit, Parallel- oder Vorgeschehen) berücksichtigt und genauer untersucht werden können. Dies wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund des vorgegebenen Rahmens ausgespart.

Als weitere didaktische Überlegungen, abgesehen von der Analyse, können für das literarische Lernen beispielsweise Lesetagebücher, Leserollen, Soziogramme, literarische Gespräche, eine Auseinandersetzung mit Erzählperspektiven, Textvergleiche, die bereits erwähnte Film(szenen)analyse, weitere Textsorten zur Verarbeitung und Verwendung des Gelesenen (innere Monologe, Tagebucheinträge, Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, Kommentare), szenische Interpretationen, die Darstellung ausgewählter Szenen, Präsentationen, Plakate, gemeinsame Diskussionen, Spiele zur Wiederholung und Festigung („heißer Stuhl“) oder gar die Erstellung eines Podcasts herangezogen werden (Baurmann et al., 2020, S. 89).

Des Weiteren gibt es für den gezielten didaktischen Einsatz des Werkes bereits unterstützendes Lehrmaterial mit Anregungen sowie Arbeitsblättern zu unterschiedlichen Thematiken bezüglich der Trilogie (Tolkien, 2022). Beispielsweise kann das Literaturprojekt von Van der Gieth und Willems (2002) herangezogen werden, das sich auf den ersten Teil der Trilogie (Tolkien, 2022a) bezieht und darin vorkommende Aspekte wie die Wirkung der Sprache, Ethik und Religion, die Thematik der Freundschaft, die einzelnen Charaktere, die unterschiedlichen

Völker oder aber auch Themen wie Mut, Angst und Macht behandelt und Informationen sowie Arbeitsaufträge zu diesen aufbereitet. Das Repertoire, das sich an möglichen Aufgaben bei der Bearbeitung von Literatur im Unterricht ergibt, ist äußerst breit gefächert, je nach Alterstufe und Lernfortschritt gestaltbar und beliebig erweiterbar.

7.3 Einordnung der Rollen

Und Gefährten will ich für dich auswählen, die so weit mit dir gehen, wie sie wollen oder das Schicksal ihnen gestattet. [...] Neun sollen es sein, die mit dem Ring auf die Fahrt gehen: Der Bund der Neun Gefährten [...]. (Tolkien, 2022a, S. 416)

Die Gruppe der neun Gefährten schließen sich zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen: Die Gruppe muss zum Schutz ihrer Welt den *einen* Ring zerstören. Dieser muss an den Ort gebracht werden, an dem er erschaffen wurde, ein Gebiet, das unter der Herrschaft des Feindes liegt und für jeden, der es betritt, lebensgefährlich ist. Die Konsequenzen, die das Scheitern der Mission nach sich ziehen würde, wäre die Rückerlangung der Macht des dunklen Feindes Sauron, der versucht, den fiktiven Kontinent Mittelerde und alles darauf „Lebendige zu manipulieren und zu versklaven“ (Lehoucq et al., 2022, S. 193).

*Ein Ring, sie zu knechten, sie alle zu finden,
Ins Dunkel zu treiben und ewig zu binden
Im Lande Mordor, wo die Schatten drohn. [sic]*
(Tolkien, 2022a, S. 90)

Das angeführte Zitat der Inschrift des Ringes, eines der bekanntesten der gesamten Trilogie (Tolkien, 2022), soll verdeutlichen welche Aufgabe die Gruppe zu bewältigen hat und weshalb sich die Ringgemeinschaft, eine der berühmtesten Gruppen der Literatur, überhaupt erst zusammenfand. Diese Gruppenfindung sowie die Auswirkungen des Ringes auf die Dynamik der Gruppe werden in den folgenden Kapiteln genauer behandelt.

Aufgrund des vorgegebenen Rahmens wird die Analyse des Werkes, vorrangig die der Rollen, jedoch nicht in dem Ausmaß stattfinden, in dem dies im fächerübergreifenden Deutsch- und Psychologieunterricht passieren sollte. Darin sollen die beschriebenen Fachmethoden angewandt, dementsprechend unterschiedliche Dimensionen beleuchtet und die Figuren anhand ihrer direkten sowie indirekten Beschreibungen, einschließlich ihrer Lebenswelt sowie ihrer inneren Entwicklung von beziehungsweise mit Schüler*innen analysiert und beschrieben

werden. Folgend werden die Charaktere prägnant vorgestellt, bloß zum Zwecke der Verdeutlichung der Auswahl des Werkes und der diesbezüglichen Möglichkeit der Einordnung der Figuren in die Positionen des Rollenmodells nach Schindler (2016).

7.3.1 Alpha – Gandalf der Graue

Das Gruppenmitglied, das nicht nur an erster Stelle beschrieben wird, sondern in der Hierarchie der Gruppe ebenfalls an erster Stelle steht, erkennt, dass dem jungen Hobbit Frodo von seinem Onkel Bilbo nicht bloß irgendein Ring geschenkt wurde, sondern dieser *der* eine Herrscherring ist, den der Feind aufgrund seiner Macht nicht zurückbekommen darf. Bilbo Beutlin, der den Ring einst in einer Höhle des Geschöpfes Gollum fand (Tolkien, 2022a, S. 33), gab diesen Anfang des ersten Teiles der Trilogie an seinen Schützling Frodo weiter (S. 69), ebenfalls ohne zu ahnen, welch Schmuckstück er nach seinem Fund die letzten Jahrzehnte besessen hatte. In der Szene, in der Gandalf Frodo mitteilt, dass seine jahrelangen Recherchen seine schlimmsten Vermutungen bestätigten und sie gemeinsam die oben zitierte Gravur des Ringes übersetzen, ist bereits eindeutig zu erkennen, dass Gandalf, der Zauberer, nicht bloß über viel Einfluss, sondern vor allem auch über ausgesprochene Weisheit, Macht und Lebenserfahrung verfügt.

In weiterer Folge gibt es etliche Momente und Szenen, aus denen deutlich hervorgeht, dass Gandalf den Gruppenführer, die Rolle des Alphas, einnimmt. Gandalf ist eine der Figuren, die bereits von Beginn an Teil der Geschichte sind, als er (bereits ab Seite 51 von 608) in das Land der Hobbits einkehrt und dadurch auch in die Geschichte tritt, um seinen Freund Bilbo Beutlin, Frodos Onkel, zu besuchen:

Er trug einen spitzen blauen Hut, einen langen grauen Mantel und ein silberweißes Halstuch. Sein langer Bart war weiß, und die buschigen Brauen ragten unter der Hutkrempe hervor. [...] Natürlich war es Gandalfs Zeichen, und der alte Mann war niemand anders als der Zauberer, dessen Ansehen im Auenland hauptsächlich auf seiner Meisterschaft im Umgang mit Feuer, Rauch und Licht beruhte. Sein wahres Geschäft war viel schwieriger und gefährlicher, aber davon wussten die Auenländer nichts. (Tolkien, 2022a, S. 51)

Dies ist die erste Beschreibung, die von Gandalf angeführt wird. Wie bereits in einem anderen Kapitel genauer erläutert, bezeichnen König und Schattenhofer (2020) die Rolle des Anführers als „Kristallisationskern der Gruppe“ (S. 51), von der eine Konfrontation mit „G“, dem Feind, erwartet wird. In der soeben beschriebenen Szene tätigt Gandalf den ersten Schritt in diese

Richtung, zumal er die Gefahr, in weiterer Folge auch die zu erledigende Aufgabe erkennt und Frodo hinsichtlich der nächsten Schritte anleitet (Tolkien, 2022a, S. 107ff.) Die Rolle des Alphas ist als führende Position der Gruppe zu bezeichnen, der die anderen Mitglieder folgen, vor allem die Personen, denen die Gamma-Rolle zugeschrieben wird und die auch den Großteil der Gruppe ausmachen. Besonders für die Figuren der Gamma-Rollen ist das Alpha der Gruppe eine Art Vorbild, eine Machtposition, der es zu folgen gilt, da sie weiß, was zu tun ist und die durch ihre Weisheit den Einsatz gegen „G“ leitet und führt, was wiederum das Gruppengefüge stärkt (Schindler, 2016, S. 128).

Wie in einem späteren Kapitel aufgegriffen wird, ist Gandalf nicht die gesamte Reise als Alpha anwesend und Teil der Gruppe, doch in der gesamten Zeit seiner Anwesenheit geht sowohl durch Handlungen als auch durch Gespräche und beinahe blinden Gehorsam aller anderen Gruppenmitglieder eindeutig hervor, dass die Rolle des Alphas Gandalf dem Grauen, dem einzigen Zauberer der Gruppe, zukommt und auch in keiner einzigen Szene von den anderen Gruppenmitgliedern angezweifelt wird und daher auch von den Lesenden zweifellos in das Modell auf diese Position gesetzt werden kann. Einige Wortwechsel, wie der folgende, bestätigen dies auch mehrmals, verteilt über den gesamten Lauf der Handlung:

„Natürlich nicht!“, sagte Gandalf. „Wer möchte das schon? Doch die Frage ist: Wer folgt mir, wenn ich euch dort hinführe?“ „Ich“, sagte Gimli entschlossen. „Ich auch“, sagte Aragorn beklommen. „[...] Jetzt folge ich dir – wenn meine letzte Warnung dich nicht umstimmt. Ich denke jetzt nicht an den Ring und auch nicht an uns alle, sondern an dich Gandalf. [...] „Ich gehe da nicht hin“, sagte Boromir [Omega], „es sei denn, die ganze Fahrtgemeinschaft überstimmt mich. [...] Die Stimme des Ringträgers soll gewiss auch gehört werden?“ [...] Schließlich nahm Frodo das Wort. „Ich möchte nicht dahin“, sagt er; „aber ebenso wenig möchte ich Gandalfs Rat ausschlagen.“ (Tolkien, 2022a, S. 447f.)

Abgesehen von der Rolle des Omega (Boromir), die sich gegen Alpha behaupten möchte, bedenken alle Gandalfs Ansicht über das gemeinsame Voranschreiten und die Auswahl der Strecke, die zwar durch Gebiete des Schreckens führt, jedoch vom Alpha empfohlen wird. Selbst in der Phase der Gruppenfindung beziehungsweise während der Zusammenstellung der Ringgemeinschaft, kann folgende Aussage hervorgehoben werden:

Mit dir und deinem treuen Diener wird Gandalf gehen; denn dies soll sein großes Werk sein [...]. Was die übrigen angeht, so sollen sie die anderen freien Völker der Welt vertreten: Elben, Zwerge und Menschen. (Tolkien, 2022a, S. 416f.)

Darin werden alle andere Gruppenmitglieder, unabhängig ihrer Macht oder Stellung als „Diener“ (Tolkien, 2022a, S. 416f.) bezeichnet und Gandalf wird bereits vorab der Erfolg der Mission zugeschrieben. Wie in dem Zitat weiters zu erkennen, handelt es sich bei den neun Gefährten um Mitglieder unterschiedlicher Herkunft, verschiedener Völker: einem Elben, einem Zauberer/ Maia (Griebenow, 2022, S. 27), einem Zwerg, zwei Menschen und vier Hobbits, an die die Worte des Zitats gerichtet sind. Einer der beiden Menschen, Aragorn, begleitet die Hobbits bereits vor Zusammenstellung der tatsächlichen Ringgemeinschaft und hilft trotz seiner königlichen Abstammung, wo und wem auch immer er fähig ist, ergeben zu helfen.

7.3.2 Beta – Aragorn

Die Figur der Beta-Rolle erscheint bereits vor Zusammenkunft der neun Gefährten in der Geschichte. Dies geschieht, als die Hobbits das Auenland verlassen und sich auf ihre Reise begeben. Als es den Hobbits nach einer erschreckenden Begegnung mit den Handlangern des „G“, des Feindes Sauron, und anderen Erlebnissen auf ihrem Weg tatsächlich gelang, das „Gasthaus zum tänzelnden Pony“ (Tolkien, 2022a, S. 232) zu erreichen, warten sie vergeblich und ihrer Hilfsbedürftigkeit ausgeliefert auf das Erscheinen des Zauberers Gandalf, ihren Alpha, der, wie sie nicht wissen, in der Zwischenzeit in Gefangenschaft geriet.

Die unerfahrenen Hobbits gefährden aufgrund ihrer Naivität beinahe die Mission, in dem sie leichtfertig Informationen verraten. Der bis dahin unbekannte Aragorn tritt als Waldläufer, genannt „Streicher“ (Tolkien, 2022a, S. 255), in Erscheinung und rettet die vier Hobbits. Von diesem Zeitpunkt an geleitet Streicher die Hobbits auf dem Weg ins Bruchtal, wo Gandalf schließlich auf sie wartet und erneut die Führung übernimmt. Während dieser Zeit sowie auch zu einem späteren Zeitpunkt, an dem Gandalf die Ringgemeinschaft verlassen muss, rückt Aragorn vom Beta zum Alpha vor und führt die kleine Gruppe an: „Streicher kann euch Wege führen, die selten begangen werden. Wollt ihr ihn als Führer?“ (Tolkien, 2022a, S. 259). Aufgrund der Selbstbestimmtheit sowie der Weisheit des Beta, ist es nach Schindler (2016, S. 108) möglich, dass Beta die Rolle des Alphas übernimmt. Dies kann demnach als ein weiteres Merkmal der Position angesehen werden, das ebenfalls (mehrmals) von der Figur Aragorn erfüllt wird.

Nehmen Sie mich als Reisführer an oder nicht! Doch ich darf sagen, dass ich alle Lande zwischen dem Auenland und dem Nebelgebirge kenne, denn ich habe sie viele Jahre lang durchstreift. Ich bin älter, als ich aussehe. (Tolkien, 2022a, S. 258)

Vorerst kennen die Hobbits weder Informationen über Aragorn noch seinen echten Namen. Sie halten ihn lange Zeit für einen einfachen Waldläufer namens „Streicher“ (Tolkien, 2022a, S. 255f.), bauen jedoch schnell eine Bindung zu diesem auf und verlassen sich auf die tatkräftige Hilfe der Figur, die ihnen ab der Ankunft dieser in der Geschichte bis zum Ende der Trilogie mehrmals das Leben rettet (Tolkien, 2022).

Doch in jeder Szene, in der Gandalf, der ursprüngliche Alpha, in Erscheinung tritt, nimmt der Zauberer ohne Diskussion und vor allem ohne jegliche Rivalität die Rolle des Alphas an und Aragorn übernimmt die Rolle des Beta, der nicht nur die rechte Hand von Gandalf ist, sondern sich auch durch seine Weisheit sowie Beratungsfunktion auszeichnet, was wiederum hinsichtlich dieser Position von König und Schattenhofer (2020, S. 52) als Merkmal hervorgehoben wird. Außerdem wird betont, dass die Rolle des Beta keinen direkten Eingriff in den Konflikt zwischen Alpha und Omega vornimmt. Auch dies lässt sich in der Geschichte der Ringgemeinschaft beobachten, als Aragorn die Figur Boromir nicht aus den Augen lässt, da er sich der Gefahr, die von diesem ausgeht, bewusst ist, jedoch nicht eingreift und schließlich selbst Boromir hilft.

Des Weiteren zeichnet sich Beta dadurch aus, dass das Ziel nicht aus den Augen verloren wird und der gemeinsame Erfolg durch Lösungsorientierung und Fleiß hart erkämpft wird (König & Schattenhofer, 2020, S. 52). Auch diese Eigenschaften treffen auf keine Rolle besser zu als auf die Figur von Aragorn. Auch Schindler (2016, S. 129) betont hinsichtlich des Rollenmodells, dass sich Beta-Rollen durch ihre Leistungsbereitschaft, die jedoch von Alpha anerkannt werden muss, definieren. Dies lässt sich ebenfalls an mehreren Stellen beobachten und deutlich erkennen, sowohl durch das Verhalten der Mitglieder als auch an beispielhaften Aussagen Gandalfs: „Einstweilen sind wir der Katastrophe entgangen, dank Aragorn.“ (Tolkien, 2022a, S. 335)

Der Respekt, der Aragorn von Gandalf entgegengebracht wird, zeigt sich auch in Gesprächen mit anderen Mitgliedern der Gruppe, die zu Beginn aufgrund von Aragorns Bescheidenheit über keine Informationen zu seiner Person verfügen und ihn lange Zeit, seinem Spitznamen getreu, *bloß* für einen Streicher halten:

„Aber in ganz Mittelerde gibt es nur noch wenige wie Aragorn, Arathorns Sohn. Das Geschlecht der Könige [...] ist fast am Ende. Der Krieg um diesen Ring wird vielleicht ihr letztes Abenteuer sein.“ „Meinst du wirklich, dass Streicher einer vom Volk der alten Könige ist?“, sagte Frodo verwundert. „[...] Ich dachte er ist nur ein Waldläufer.“ „Nur ein Waldläufer!“, rief Gandalf. „Mein lieber Hobbit, eben dies sind doch die Waldläufer: die letzten im Norden lebenden Nachkommen des großen Volkes der Menschen aus dem Westen. Sie haben mir schon öfters geholfen, und ich werde ihre Hilfe auch bei dem brauchen, was uns in nächster Zeit bevorsteht; denn Bruchtal haben wir zwar erreicht, aber der Ring ist noch nicht zur Ruhe gebracht.“ (Tolkien, 2022a, S. 336)

Aus diesen Worten geht außerdem hervor, dass Gandalf und Aragorn eine lange Freundschaft verbindet und sie auch bereits des Öfteren zusammengearbeitet haben. Beispielsweise fingen sie das Geschöpf Gollum, das vom Feind festgehalten wurde und schließlich verriet, dass Frodo den Ring hat, was wiederum die Aufmerksamkeit des Übels auf Frodo richtete (Tolkien, 2008, S. 442). Tolkien (2008) beschreibt: „Als Sauron [„G“] nun von der Gefangennahme Gollums durch die Anführer seiner Feinde erfuhr, war er in großer Eile und Furcht.“ (S. 442)

Wie bereits bei der genaueren Beschreibung der Rolle des Beta angeführt, ist nach Schindler (2016, S. 107) ein Merkmal dieser Position die Unabhängigkeit der Figur. Dies äußert sich beispielsweise durch das Sprechen anderer Sprachen, das auf Aragorn zutrifft, da er sich als Mensch sowohl mit Legolas als auch mit Gimli in der Sprache des jeweiligen Volkes verständigen kann. Die Figur des Aragorn trifft auf alle Merkmale der Beta-Position zu und lässt sich demnach dieser eindeutig in dem Modell nach Schindler (2016) einordnen.

7.3.3 Omega – Boromir

Die Gefährten betreffend kommt die Position des Omega der Figur Boromir zu. Den Rollen des nächsten Unterkapitels, den Gamma-Positionen, kann die Figur, der die Omega-Rolle zukommt, gegenübergestellt werden. Dies findet den Grund darin, dass Gamma-Positionen das Alpha als Vorbild ansehen und der Führung der Gruppe durchweg vertrauen, während sich Omega nicht ausschließlich mit dem Alpha, sondern (auch) mit der Rolle des „G“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 51f.) identifiziert. Dies schafft eine große Distanz zur Position des Alpha und kann zu Unruhen innerhalb der Gruppe führen, da Beta und Gamma dem Alpha nicht nur untergeben sind, sondern auch mit dessen Werten, Normen und Vorstellungen übereinstimmen. Aufgrund dessen kann die Omega-Position als eine Art Gegenpol des Alpha verstanden werden, dessen Rolle für Sicherheit und Struktur sorgt, während Omega Unruhe in

die Gruppe bringt sowie Unsicherheit stiftet und für Ungleichgewicht sorgt (König & Schattenhofer, 2020, S. 52).

Des Weiteren kann der diesbezüglich aufkommende Wertekonflikt starke Emotionen wie Aggression oder Wut hervorrufen und die anderen Mitglieder bis hin zum gewünschten Ausschluss des Omega bewegen, je nach Eskalationsstufe der Auseinandersetzung (König & Schattenhofer, 2020, S. 52). Dies ist in der Gemeinschaft des Ringes nicht der Fall, wobei bereits ab der Bildung der Gruppe gegenüber der Figur Misstrauen sowie Distanz herrscht.

Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass Boromir der Einzige der Gefährten ist, der von Beginn an die Zerstörung des Ringes, das einzige Ziel der Gruppe sowie der gesamten Trilogie, in Frage stellt und anzweifelt: „Boromirs Augen glitzerten, als er das goldene Ding anstarrte.“ (Tolkien, 2022a, S. 374) Die Figur Boromir tritt erst später in die Geschichte ein, als sich alle beteiligten in Bruchtal zu einer Ratssitzung versammeln und alle an Elronds Rat Beteiligten vorgestellt werden:

Etwas abseits saß ein Mensch: ein Mann von hohem Wuchs, edlen und ebenmäßigen Gesichtszügen, dunklem Haar und grauen Augen, die stolz und streng dreinblickten. [...] An seinem silbern glänzenden Kragen steckte ein weißer Stein; die Haare hingen ihm bis auf die Schultern herab. Ein großes Horn mit silbernem Mundstück, an seinem Gehänge befestigt, lag auf seinen Knien. [...] „Hier“, sagte Elrond, zu Gandalf hingewandt, „ist Boromir, ein Mensch aus dem Süden. [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 363f.)

Bereits bei der Vorstellung der Figur entsteht eine gewisse Art der Distanz sowie des Misstrauens, indem beschrieben wird, dass Boromir sich eher abseits aufhält und durch Stolz und Stränge gekennzeichnet wird. Die Gefährten, in dieser Konstellation, kennen sich erst ein paar Minuten, als Boromir bereits mitteilt, dass an Stelle der Zerstörung eher die Verwendung des Ringes zu Eigenzwecken bedacht werden sollte:

„[...] Warum sprecht ihr hier nur vom Verbergen und Vernichten? Warum sollte der Gedanke nicht erlaubt sein, dass der Große Ring uns in die Hände gefallen ist, um uns in eben dieser Stunde der Not zu dienen? [...] Lasst den Ring eure Waffe sein, wenn er so viel Macht besitzt, wie ihr sagt. Nehmt ihn und schreitet zum Sieg!“ „O nein“, sagte Elrond. „Von dem Ring Gebrauch machen können wir nicht – das wissen wir nur allzu gut. Er gehört Sauron und ward von ihm allein geschmiedet; er ist ganz und gar böse. Seine Kraft, Boromir, ist zu groß, als dass irgendwer ihn nach Gutdünken gebrauchen könnte; diejenigen ausgenommen, die selbst schon große eigene Kraft besitzen. Für sie aber ist die Gefahr noch ungeheurer. Denn schon der Wunsch nach ihm verdirbt das Herz. [...] Solange er auf der Welt ist, bleibt er eine Gefahr, gerade für die Weisen. Denn nichts ist böse von Anfang an. [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 405)

Trotz Erklärungen wie der soeben zitierten sind im Laufe der Geschichte immer wieder Bemerkungen seitens der Figur Boromir zur Verwendung des Rings zu vernehmen und zeigen, dass diese Figur, in der Position des Omegas, die Meinung des Feindes nachvollziehen kann und sich eher mit dessen Streben nach Macht als dem Schutz der Allgemeinheit, den das Alpha der Gruppe verfolgt, identifizieren kann.

Auch zu späteren Zeitpunkten, als die Gruppe bereits längere Zeit auf Reisen ist, alle Aspekte der Mission geklärt wurden und jedem der Gefährten begreiflich ist, welche Bedeutung der Vernichtung des Ringes zukommt, äußert sich die Position des Omega folgendermaßen:

„[...] Denn du scheinst stets nur an seine Macht in den Händen des Feindes zu denken, an das Böse und nicht an das Gute, das er bewirken könnte. Die Zeiten ändern sich, sagst du. Minas Tirith wird fallen, wenn der Ring erhalten bleibt. Aber warum? Gewiss, wenn der Feind den Ring hätte. Aber warum, wenn wir ihn hätten?“ „Warst du denn nicht auf der Ratsversammlung in Bruchtal?“, antwortete Frodo. „[...] Weil alles, was er bewirkt, zum Bösen ausschlägt.“ Boromir stand und lief ungeduldig hin und her. [...] „[...] Der Ring gäbe mir die Befehlsgewalt. [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 594f.)

Allerdings muss an dieser Stelle explizit hervorgehoben werden, dass der Ring, angezogen von seinem Schöpfer Sauron, unbedingt zu diesem zurück möchte und selbst versucht, Menschen in seiner Umgebung mit Bosheit zu beeinflussen und sie dadurch in ihren Bann zu ziehen. Wie in einem späteren Kapitel beschrieben, befindet sich die Figur des Boromir in eben diesem, als er die soeben angeführte Aussage tätigt. Grundsätzlich ist diese Figur in vielen anderen Momenten, nicht der Position des Omega entsprechend, von Loyalität und Hilfsbereitschaft gekennzeichnet und verdient sich dadurch ihren Platz und ihr Ansehen in der Gemeinschaft des Ringes:

„Keine Angst!“, sagte Boromir. „Müde bin ich zwar, aber ein bisschen Kraft hab [sic] ich noch, und Aragorn ebenfalls. Die kleinen Leute werden wir tragen [...].“ Er hob den Hobbit auf den Rücken. [...] Pippin bestaunte Boromirs Stärke, als er den hohen Schnee um sich sah, durch den Boromir ohne jedes andere Werkzeug als seine mächtigen Gliedmaßen eine Art Weg gebahnt hatte. Auch jetzt noch, beladen wie er war, verbreiterte er die Spur für die Nachfolgenden, indem er im Vorübergehen den Schnee beiseite schob. (Tolkien, 2022a, S. 442)

Auch zur Verteidigung seiner Gefährten ist Boromir stets einer der ersten: „Boromir warf sich gegen die Tür und wuchtete sie zu; dann verkeilte er sie [...]. Die Gefährten zogen sich auf die andere Seite des Raums zurück.“ (Tolkien, 2022a, S. 487) Diese Hilfsbereitschaft und der

Einsatz für seine Gefährten kosten ihm schließlich, wie in einem späteren Kapitel genauer beschrieben, das Leben. Damit ist Boromir die einzige Figur der Gefährten, die die Mission nicht überlebt.

Die Analyse der Figur von Boromir ist für den Unterricht besonders spannend, da sie aufzeigt, inwieweit Menschen von äußeren Faktoren beeinflussbar sind, dem Ruhm und der Macht verfallen können und dennoch nicht ausnahmslos oder von Beginn an bössartig sind. Die Analyse verdeutlicht die Komplexität von Persönlichkeiten beziehungsweise Figuren und wirft weiters Thematiken wie Moral, Schuld, Reue und Vergebung in den Raum, die gemeinsam mit Schüler*innen behandelt werden können und in solch Zusammenhang auch besprochen werden sollten.

7.3.4 Gamma – Pippin, Merry, Legolas, Gimli, Sam, Frodo

Neben Rollen, die im Normalfall nur einer Person zugeordnet werden, wie die der Führungsposition (Alpha), die des Beraters und Experten (Beta) sowie die des Gegenpols zu Alpha (Omega), lassen sich in einer Gruppe auch die Mitglieder benennen, die als Hauptteil der Gruppe, als einfache Mitglieder und als die Gefolgschaft beschrieben werden können. Gruppenmitglieder, die der Gamma-Rolle zugeschrieben werden, haben keine besonders herausstechende Funktion, sondern unterstützen Alpha und Beta und folgen diesen – aus Überzeugung. Schindler (2016, S. 108) erläutert, dass sich Rollen dieser Position vor allem durch ihre Gefolgschaft definieren und kaum Eigenständigkeit oder Verantwortungsbewusstsein zeigen. Sie übernehmen die Aufgaben, die ihnen aufgetragen werden, hinterfragen diese nicht und zeigen auch nicht unbedingt selbstständig Initiative. Allerdings sollte das Alpha die Aufteilung sowie die Menge der Arbeit berücksichtigen, da Übermüdung oder auch Überforderung bei Gamma-Rollen von frustriertem Trotz bis hin zum Wunsch nach dem Ausstieg der Gruppe führen können (Schindler, 2016, S. 108).

Für die vorliegende Gemeinschaft des Ringes ist weiters die Ergänzung Schindlers (2016, S. 108) besonders interessant, die besagt, dass aufgrund der großen Differenz zwischen der zu tragenden Verantwortung und dem damit verbundenen Druck auch Aggressionen gegen Gamma-Rollen entstehen können, ausgehend vom führenden, tonangebenden Alpha. Diese werden oftmals von der Gamma-Position aufgenommen, gegen sich selbst oder schließlich gegen „G“ gerichtet. Dies lässt sich im Laufe der Mission auch in der Gruppe beobachten, als eine der Gamma-Rollen, der Hobbit Peregrin Tuk (Pippin), durch fehlende Aufmerksamkeit

sowie Verantwortungslosigkeit, durch die dem Hobbit die Tragweite seiner Handlungen oftmals nicht bewusst ist, in einem Moment der erforderlichen Stille einen Stein in einen Brunnen fallen lässt und den Feinden durch den Lärm die Anwesenheit sowie den Ort des Verbleibes preisgibt und es schließlich zu einem Angriff kommt, bei dem die Gefährten in einer Falle sitzen (Tolkien, 2022a, S. 471):

„Was war das?“, rief Gandalf. Er hörte mit Erleichterung, was Pippin zu berichten hatte; aber er war wütend und funkelte Pippin grimmig an. „Du Narr von einem Tuk!“ fauchte er. „Dies ist eine Fahrt: eine ernste Sache und keine Hobbit-Landpartie. Schmeiß dich nächstes Mal selber rein und falle uns nicht weiter zur Last! Still jetzt!“ (Tolkien, 2022a, S. 471)

Eine ähnliche Szene ereignet sich, als Pippin erneut unbedacht und verantwortungslos handelt, indem er einen sogenannten Palantir (Tolkien, 2022b, S. 277) aufhebt, obwohl ihm dies mehrmals untersagt wurde und dieser sehende Stein, eine Art Glaskugel, von Gandalf bewacht wird. Als das Alpha der Gruppe jedoch schläft, entwendet der Hobbit den Palantir und wird dabei nicht nur verletzt, sondern gefährdet erneut die Gruppe, dadurch das Vorhaben und schließlich auch das Schicksal des fiktiven Kontinents Mittelerde, indem er von „G“, Sauron, durch den Palantir verhört wird und dadurch unbewusst sowie unfreiwillig wertvolle Informationen auf direktem Wege an den Feind weitergeben könnte, was jedoch im letzten Moment verhindert werden kann (Tolkien, 2022b, S. 284ff):

„Teufelei! Was hat er da für ein Unheil angerichtet – für sich selbst und für und alle?“ Das Gesicht des Zauberers sah verzerrt und besorgt aus. [...] Ein Narr bist und bleibst du zwar, Peregrin Tuk, aber ein ehrlicher Narr. [...]“ (Tolkien, 2022b, S. 284ff)

Für die Analyse der Gamma-Rollen schwierig, jedoch für den Unterricht und die darin zu führenden Gespräche und Diskussionen umso spannender, gestaltet sich die Erklärung Schindlers (2016, S. 108), der beschreibt, dass die Gamma-Rolle den Mitgliedern Anonymität ermöglicht, da sie kaum Persönlichkeit einbringen oder zeigen müssen, um Teil der Gruppe zu sein und zu bleiben. Dies ist deshalb umfangreicher zu behandeln, da die folgend beschriebenen Figuren zwar nicht über großen Einfluss, Macht oder Weisheit verfügen wie Alpha oder Beta (Gandalf und Aragorn), kaum in dem Maße Konflikte verursachen wie Omega (Boromir), aber dennoch sowohl in den literarischen Werken als auch in den Filmen Persönlichkeit zeigen und charakterlich beschrieben werden können.

Dies bietet Diskussionspotential für den Unterricht und erfordert eine genauere Auseinandersetzung mit Schindlers Rollenbeschreibungen. Die Charaktereigenschaften, die sich den Rollen der Gamma-Positionen zuschreiben lassen, können, für den vorgegebenen Rahmen, wie folgt zusammengefasst werden: *Peregrin Tuk*, zumeist genannt Pippin, sowie *Meriadoc Brandybuck*, genannt Merry, werden zu Beginn zeitgleich als „Frodos beste Freunde“ (Tolkien, 2022a, S. 116), später auch als Frodos Vettern (Tolkien, 2022c, S. 11) vorgestellt und treten den Zeitverlauf der Handlung betreffend relativ zeitig in die Geschichte ein.

Pippin kann anhand der soeben angeführten Szenen bereits hinsichtlich seiner Naivität, Leichtsinnigkeit sowie teilweise auch anhand von Hilfslosigkeit charakterisiert werden. Jedoch zeigt sich dem entgegengesetzt von Anfang an auch Hilfsbereitschaft, bedingungslose Treue und Humor, gleichermaßen auf den Hobbit Merry zutreffend. Außerdem lernt der Hobbit Pippin aus seinen Fehlern und Lesende können seine persönliche Weiterentwicklung verfolgen, da er sich, ebenso wie Merry, voller Überzeugung, vorerst für ihren gemeinsamen besten Freund Frodo und schließlich sogar mit seinem Leben für das Vorhaben der Gruppe einsetzt. Trotz einer möglichen Charakterisierung der Persönlichkeit der beiden kann mit Schüler*innen die Rolle der Gamma-Position dadurch begründet werden, dass diese Figuren insgesamt – im direkten Vergleich mit ihren Gefährten – deutlich weniger Bühne geboten bekommen. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Hobbits einen entscheidenden Teil zur Erreichung des gemeinsamen Ziels beitragen und als bedeutende Gruppenmitglieder definiert werden können.

Des Weiteren können anhand der Hobbits im Unterricht die Merkmale einer Gruppe wiederholt und an deren Beispiel besprochen werden, da sich diese Kleingruppe mit einem gemeinsamen Ziel (vorerst bloß das Erreichen von Bruchtal, wo sich schließlich die Gemeinschaft des Ringes bildet) zusammenfindet und gemeinsam aufbricht. Daher kann an dieser Stelle diskutiert werden, ob die Gruppe bereits ab diesem Zeitpunkt besteht und sich schließlich bloß erweitert oder ob der Beginn der Ringgemeinschaft zu Elronds Rat in Bruchtal datiert wird.

Neben diesen beiden Rollen gibt es zwei weitere, über deren Position aufgrund der möglichen Charakterisierung diskutiert werden könnte. Da sie allerdings, gleichermaßen wie Merry und Pippin, vergleichsweise wenig Dialoge führen, niemals den Ton angeben oder auch in keiner Szene wesentliche Entscheidungen treffen, sondern stets Befehle befolgen, Aufgaben ausführen und sowohl Gandalf als auch Aragorn gehorsam und voller Überzeugung folgen, können der Elb *Legolas* sowie der Zwerg *Gimli* ebenfalls eindeutig der Gamma-Rolle zugeordnet werden.

Beide treten während Elronds Rat sowohl der Geschichte an sich als auch der Gruppe der Gefährten bei:

Dann stellte er die anderen vor, soweit Frodo sie noch nicht kannte. Neben Gloin saß ein jüngerer Zwerg, sein Sohn Gimli. [...] Auch ein ganz fremder Elb war da, in Grün und Braun gekleidet, Legolas, als Bote seines Vaters Thranduil, des Königs der Elben [...]. (Tolkien, 2022a, S. 363)

Fee Griebenow erstellt in einer Sonderausgabe des Magazins „Philosophie“ (2022, Nr. 22), die sich gänzlich Beiträgen zu Tolkien sowie seinem Mythos widmet, einen Überblick über die Gefährten, beziehungsweise auch über weitere Wesen, von jenen „Tolkiens Epos erzählt“ (Griebenow, 2022, S. 27). Darin beschreibt Griebenow (2022) Legolas als „bester Schütze Mittelerdes“ (S. 28) und ordnet ihm die Tugend der Disziplin sowie Eigenschaften wie Höflichkeit, Loyalität, Mut und Ehrlichkeit zu. Gimli hingegen tritt weniger höflich, dafür gleichermaßen loyal und ehrlich auf. Ihm wird von Griebenow (2022, S. 28) die Tugend der Freundschaft zugeschrieben.

Trotz der Gamma-Rollen, die als einfache Gruppemitglieder verstanden werden können, die grundsätzlich ihrem Alpha folgen und Leistung erbringen, ohne besonders durch ihre Persönlichkeit herauszustechen oder aufzufallen (Schindler, 2016, S. 108), kann Gimli und Legolas nachgesagt werden, dass sie aufgrund der Entstehung sowie der im Laufe der Handlung immer stärker werdenden Freundschaft das zerrüttete Bündnis zweier Völker – Elben und Zwerge – nicht nur verbessern, sondern gar „erneuern“ (Griebenow, 2022, S. 28) und gleichermaßen wie die Hobbits Pippin und Merry nicht bloß einfache Gruppenmitglieder, sondern essentielle Bestandteile der Gruppe sind, die die Gemeinschaft des Ringes an sich sowie den Erfolg der Gruppe erst ermöglichen.

Den noch zu beschreibenden Mitgliedern der Gemeinschaft, *Frodo Beutlin* und *Samweis Gamdschie* (Sam) kommt in „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) eine essenzielle, äußerst bedeutende Rolle zu. Diese sind es, die trotz ihrer Herkunft, die sie zu scheuen, bodenständigen, ruhigen, aber lebenslustigen (S. 17f.) Hobbits macht, allem Bösen trotzen, ihre Heimat zum allerersten Mal verlassen und sich für die Rettung von Mittelerde auf eine Reise einlassen, auf der sie für einen langen Zeitraum zu Fuß unterwegs sind, über kaum Schlaf oder Proviant verfügen und die sie direkt in das Gebiet des Bösen, des „G“, führt.

Trotz jeglicher anfänglicher Zweifel gelingt es den beiden, wie im Kapitel der Gruppendynamik näher beschrieben, den Weg bloß zu zweit fortzusetzen, obwohl sie weder über Kampfkünste, Magie, Kenntnisse über den Feind oder den Weg, den sie beschreiten müssen, noch über genügend Reiseproviant verfügen, die Mission der Gruppe zu vollenden und den Ring schließlich zu zerstören.

Um zu verdeutlichen, welche Bedeutung den Hobbits in Tolkiens „Der Herr der Ringe“ (2022) zukommt, wird hervorgehoben, dass der erste Teil der Trilogie mit dem Kapitel „Über Hobbits“ (Tolkien, 2022a, S. 17) beginnt und dem allerersten Satz: „Dieses Buch handelt zum großen Teil von Hobbits [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 17) eine ausführliche Beschreibung dieses Volkes folgt.

Besonders hervorzuheben ist auch das Verhältnis der beiden zueinander: Sam arbeitet im Auenland als (Frodos) Gärtner (Tolkien, 2022a, S. 47). Aufgrund dessen nennt er ihn auch zumeist „Herr Frodo“ oder „Mein Herr“ (Tolkien, 2004, S. 241). Sie sind beide von Beginn an Teil der Geschichte und machen sich bereits vor der Zusammenkunft der eigentlichen Gemeinschaft zusammen mit Pippin, und später Merry, gemeinsam mit dem Ring auf nach Bruchtal zu Elronds Ratssitzung.

Weiters soll folgende Szene, die nach Erreichung des Ziels und nach der erneuten Zusammenkunft aller überlebender Gefährten sowie nach der Krönung Aragorns zum König passiert, die Rolle der Hobbits verdeutlichen:

Auf dem Feld aber, wo sie nun standen, war ein ganzes Heer [der Menschen] angetreten, viele Kompanien in Reih und Glied [...]. Als die Hobbits näher kamen, fuhren die Schwerter aus den Scheiden, Speere wurden an die Schilde geschlagen, Hörner und Trompeten erschallten, und viele Stimmen riefen in vielen Sprachen: Langes Leben den Halblingen [Hobbits]! Rühmt sie mit hohem Preis! [...] Rühmt sie, die Ringträger, rühmt sie mit hohem Preis! (Tolkien, 2022c, S. 324f.)

In dieser Übersetzung wird sogar von *den Ringträgern* (Plural) gesprochen – Frodo *und* Sam. Als die Hobbits in dieser Szene schließlich erkennen, dass Streicher, Aragorn, auf dem Thron vor ihnen sitzt und sich verbeugen möchten, tritt Aragorn, der König, hervor:

Und zu Sams Verblüffung und heilloser Verwirrung beugte er das Knie vor ihnen, nahm sie bei der Hand, Frodo zur Rechten und Sam zur Linken, geleitete sie zum Thron und ließ sie darauf Platz nehmen. Dann wandte er sich zu dem Heer um und zu den Hauptleuten, die nahebei standen, und rief mit hallender Stimme, sodass alle ihn hörten: „Rühmt sie mit hohem Preis!“ (Tolkien, 2022c, S. 325f.)

Der König kniet vor den Hobbits nieder und bietet ihnen den Platz auf seinem Thron an, um seinem Heer sowie dem Volk zu verkünden, Frodo und Sam möge die verdiente Ehre zuteilwerden, die sie aufgrund der Rettung Mittelerdes verdienen. Diese Szene verdeutlicht, welche Bedeutung den beiden Figuren der Halblinge in der Trilogie zukommt. Dementsprechend gestaltet sich auch die Einordnung der beiden in das Rollendmodell nach Schindler (2016) schwieriger als bei den übrigen, bereits zugeordneten sieben Gefährten.

In der dazugehörigen Verfilmung wird diese Szene anders umgesetzt als in der Literatur. Dabei möchten sich die vier Hobbits, Frodo, Sam, Merry und Pippin gerade vor dem frisch gekrönten König verbeugen, woraufhin dieser erwidert, dass sie aufgrund ihrer Leistung sowie ihres Mutes und ihrer Ausdauer sich vor niemandem verbeugen sollten und er kniet schließlich selbst vor den Hobbits. Daraufhin folgen alle an der Feier Beteiligten ihrem König und knien ehrfürchtig vor den vier Halblingen. Allerdings bleibt in beiden Umsetzungen die Tatsache, dass der König sowie alle an der Feier Beteiligten den Hobbits ihre Dankbarkeit sowie Ehrfurcht darbieten wollen und sie für die Zerstörung des Rings lobpreisen. Diese Stelle kann mit Schüler*innen auch aus dem Grund im Unterricht besonders hervorgehoben werden, da es sich bei den Hobbits um Gamma-Rollen handelt und hierbei gezeigt wird, wie in der Trilogie mit den einfachsten, teilweise unerfahrensten oder gar schwächsten Mitgliedern der Gruppe umgegangen wird und welcher Einfluss die positive Bestärkung seitens der Alpha- und Beta-Rollen sowie das Vertrauen, das den Hobbits in Bezug auf diese schwierige Mission geschenkt wird, auf die Figuren hat.

Bezüglich der Figur Sam wird von Griebenow (2022, S. 26) beschrieben:

Loyalität ist nach Royce die höchste aller Tugenden, denn indem Menschen loyal sind – auch und vor allem gegenüber einem höheren Ziel –, sind sie in der Lage, „geliebte“ Gemeinschaften zu bilden. [...] Von Fans und Tolkien selbst zum eigentlichen Helden der Bücher gekürt, ist Sam Frodos treuer Begleiter auf seiner Reise, den Ring zu zerstören. Sam hilft Frodo durch die schwierigsten Strecken des Weges und ist gewillt, sein Leben für Frodo zu opfern. (Griebenow, 2022, S. 26)

Die Figur des Ringträgers, Frodo Beutlin, als eine der Hauptrollen, wird genauer beschrieben und durch Familienstammbäume, Verwandtschaftsverhältnisse, Rückblicke, Erzählungen über sein Volk, seinen Wohnort oder auch sein Haus, weitaus mehr in die Erzählung eingebettet als viele andere Figuren der Trilogie. Weiters ist er auch in besonders viele, teilweise auch längere Gespräche involviert und daraus wird vergleichsweise weitaus mehr über die Figur erfahren als beispielsweise bei dem Zwerg Gimli, der selten längere Dialoge führt. Besonders für die Analyse der Rolle Frodos sind auch intraindividuelle Konflikte (Wellhöfer, 2012, S. 85), die in einem späteren Kapitel aufgegriffen werden, sowie auch die Beobachtung einer Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen, die im Unterricht mit Schüler*innen genauer behandelt werden können. Auch die Beeinflussung des Ringes ist – verständlicherweise – vor allem bei Frodo zu erkennen und beeinflusst weiters auch die Gruppendynamik, wie in dem dazugehörigen Kapitel beschrieben wird.

Trotz der erläuterten Bedeutung, die diesen beiden Rollen zukommt, erfüllen sie nach dem Rollenmodell nach Schindler weder die Kriterien eines Alphas, Betas noch Omegas. Beide Figuren identifizieren sich durchweg mit den Werten und Ansichten Gandalfs und Aragorns, folgen diesen und führen Befehle aus. Selbst zu dem Zeitpunkt, als sie bloß zu zweit beziehungsweise später zu dritt, ihren Weg fortführen, bleiben sie durch ihre Unsicherheit sowie durch ihr Nicht-Wissen ihrer Rolle treu und führen weiterhin auch in der Abwesenheit Gandalfs oder Aragorns stets nur Befehle aus. Falls Entscheidungen getroffen werden, so handelt es sich um unwichtigere Angelegenheiten, jedoch widersetzen sie sich niemals der Alpha-Rolle und führen weiterhin, der Gamma-Rolle passend, treu, ergeben und selbstlos ihren Auftrag aus – zum Wohle der Gemeinschaft.

7.4 Mögliche Konflikte der Gruppe

Eine konfliktfreie Gruppe gibt es nicht; es gibt bestenfalls Gruppen oder Gruppenmitglieder, die ihre Konflikte nicht wahrhaben wollen und verdrängen.
(Wellhöfer, 2012, S. 91)

Nachdem Gruppen sich aus verschiedensten Individuen zusammensetzen, die mit unterschiedlichen Motiven, Arbeitshaltungen, Vorkenntnissen, Arten zu kommunizieren, spezifischen Bedürfnissen oder auch Erwartungen an die anderen Rollen sowie an sich selbst gerichtet Teil der Gruppe werden und in dieser agieren, sind Konflikte – leichtere oder schwerwiegendere – gewissermaßen vorprogrammiert.

Wellhöfer (2012, S. 84f.) beschreibt, dass dann von einem sozialen Konflikt gesprochen werden kann, wenn zeitgleich diverse gegensätzliche, jedoch gleichermaßen starke Motive vorherrschend sind. Passiert dies innerhalb einer Rolle, so wird von einem „intraindividuellen Konflikt“ (S. 85) gesprochen. Besteht die Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Mitgliedern, so beschreibt Wellhöfer (2012) einen „interindividuellen Konflikt“ (S. 85). Dies kann sich beispielsweise dadurch äußern, dass sich ein „Aktor“ (Wellhöfer, 2012, S. 85) aufgrund unerfüllter Erwartungen oder Bedürfnisse beziehungsweise erlebter Differenzen in seiner Wahrnehmung und Denkweise (Antipathie oder Misstrauen) in seinen Aktionen (Motiv) durch einen anderen Akteur beeinträchtigt fühlt.

Paulussen (2023, S. 128) erklärt, dass Gruppenkonflikte als Resultat der Rollendynamik angesehen werden können. Diese basiere auf der Ambivalenz der individuellen Bedürfnisse jedes Mitglieds: dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit sowie dem nach Individualisierung. Die gleichzeitige Erfüllung beider dieser stärkt das Konfliktpotenzial der Gruppe. Oftmals wird im Falle eines eintretenden Konflikts vom Alpha der Gruppe gefordert, die Auseinandersetzung zu lösen. Weiters wird von der Rolle des Anführers häufig als eine Art Selbstverständlichkeit erwartet, eine Eskalation zu verhindern und eine Lösung darzulegen. Dafür sei laut Wellhöfer (2012, S. 86f.) ein rasches Erkennen des Konflikts notwendig. Allerdings ist die alleinige Verantwortung sowie das Übertragen dieser auf eine einzelne Rolle ein kontraproduktiver Standpunkt und könnte den Konflikt aufgrund falscher Erwartungen und Ausüben von Druck auf eine Position weiter verstärken, da die ursprünglichen Ursachen zumeist in den Strukturen sowie den Rahmenbedingungen liegen. Daher gibt Paulussen (2023, S. 129) an, dass die Alpha-Rolle nicht nach einer Lösung des Konflikts suchen, sondern eher die Ursache des Problems in den Rahmenbedingungen analysieren solle. Wellhöfer (2012, S. 85) nennt zwei Extreme, die beim Umgang mit Konflikten oftmals zu beobachten sind: entweder Rückzug oder Angriff. Bei Letzterem steht das Durchsetzen eigener Interessen im Vordergrund und der Konflikt an sich wird als Herausforderung verstanden. Die Option des Rückzugs wird zumeist dann gewählt, wenn unangenehme Gefühle umgangen werden und keine Energie dafür aufgebracht werden möchte. Anstelle einer Herausforderung wird die Auseinandersetzung eher als Bedrohung wahrgenommen und will vermieden werden (Wellhöfer, 2012, S. 86).

Um nicht bloß über Konflikte zu sprechen und diese zu definieren, sollten Schüler*innen auch Werkzeuge des Konfliktmanagements geboten werden. Als Konfliktlösungsstrategie kann mit Schüler*innen die sogenannte „DALLAS-Methode“ (Wellhöfer, 2012, S. 91) behandelt

werden, die leicht verständlich und umsetzbar ist. Die Anfangsbuchstaben des Namens ergeben die jeweiligen Phasen (S. 92):

Definieren: Fehlt die Übereinstimmung der Ist- mit der Soll-Situation, so entstehen Konflikte.

Daher müssen diese definiert und die Abweichungen bestimmt werden, auch aus unterschiedlichen Perspektiven: Dadurch soll der Konflikt erkannt, benannt und weiters ein Bewusstsein für das Problem geschaffen werden.

Aktivieren: Ist die Phase des Definierens geschafft, soll besprochen werden, welches Engagement die beteiligten Streitparteien bereit sind zu erbringen, welche Wünsche hinter ihren Bedürfnissen stehen und welche Lösungsvorschläge gemeinsam gefunden werden können. Da dies die Fähigkeit der Reflexion sowie das explizite Ausdrücken von Bedürfnissen und Erwartungen bedarf, sollte im Schulkontext die Lehrkraft als externer Helfer agieren, falls dies notwendig ist.

Lösungsmöglichkeiten: In dieser Phase sollten einige Vorschläge aufgezählt und falls bereits welche dieser scheiterten, reflektiert werden, weshalb dieser Einfall nicht funktionierte.

Lösungsmöglichkeiten bewerten, Entscheidungen treffen: Die genannten Einfälle müssen anschließend auf die Möglichkeit der realistischen Umsetzung bewertet und schließlich eine Entscheidung getroffen werden, welche Kompromisse eingegangen werden können, beziehungsweise müssen, und welche Idee zu einer für alle akzeptablen Lösung führt.

Ausführen der Entscheidung: Wie der Name der Phase bereits verrät, soll hierbei der Plan in die Tat umgesetzt werden. Dabei kann noch besprochen werden, wer welche Aufgabe übernimmt.

Situation neu bewerten: Schließlich, als letzte Phase des Modells, können die eingetretenen Veränderungen bewertet und erneut die Ist- mit der Soll-Situation verglichen werden. Im Falle einer tatsächlichen Konfliktlösung ist an dieser Stelle auch das positive Feedback zu beachten.

Im Falle der Trilogie können sowohl intraindividuelle, eine Rolle betreffend, als auch interindividuelle, mehrere Mitglieder involvierende Konflikte von Schüler*innen analysiert werden. Des Weiteren besteht die Gruppe der Gefährten aus verschiedenen Völkern, die unterschiedlicher nicht sein könnten und deren Differenzen, sowohl die Charaktere und Kulturen als auch vermehrt die Fähigkeiten dieser betreffend, werden von den Gruppenmitgliedern gesehen: „Das wäre leicht, selbst wenn wir alle Menschen wären.“ (Tolkien, 2022a, S. 584)

Dafür können einzelne Szenen genauer betrachtet werden, die auch im Kontext der Gruppendynamik im nächsten Kapitel noch näher beschrieben werden: Zum einen kämpft eine der wichtigsten Rollen, die des Ringträgers Frodo, mit inneren Widerständen sowie Widersprüchen. Der Hobbit möchte zwar die besondere Aufgabe erledigen, hat sich dieser persönlich angenommen (Tolkien, 2022a, S. 410) und möchte diese aufgrund der Belastung auch an keine andere Rolle abtreten, fühlt sich jedoch trotz der angebotenen Hilfe einsam, besonders unter Druck gesetzt und kämpft den gesamten Verlauf der Geschichte ständig mit der Angst, der Rolle nicht gerecht zu werden. Dies liegt jedoch nicht bloß an der Figur selbst, denn der *eine Ring*, um den sich die Geschichte Tolkiens (2022) dreht, wird trotz jeglicher Entfernung vom Feind beherrscht, zieht den Träger förmlich zu diesem und vergiftet – je nach Widerstandskraft – sowohl Geist als auch Gemüt von dem, der ihn trägt, mit Zorn, Hass und Bosheit (Tolkien, 2022). Dementsprechend kämpft Frodo nicht ausschließlich gegen seine inneren Zustände wie Angst zu versagen und Unsicherheiten, sondern vor allem gegen die äußere Beeinflussung des Rings. Dieser stellt einen zentralen Auslöser der Konflikte der Gruppe dar, da er einen der mächtigsten Ringe dieser fiktiven Welt verkörpert. Er ist demnach nicht nur ein essenzieller Teil der Geschichte, sondern auch ein Symbol für beeinflussenden, einnehmenden Ärger, für Konflikt und Bosheit.

Dies beweist sich auch in der Rolle Boromirs. Dieser zeigt immer wieder intraindividuelle Konflikte, die schließlich jedoch in interindividuellen münden. Der intraindividuelle Konflikt Boromirs äußert sich durch innere Zerrissenheit und der Ambivalenz der Bedürfnisse nach Paulussen (2023, S. 128): Als Sohn und nächster Thronfolger eines herrschenden Königs trägt er die Verantwortung über sein Volk und hat stets den Vorteil und das Überleben dessen im Fokus. Durch den Ring und die Macht, die dieser mit sich bringt, würde sein Land zum mächtigsten Mittelalter aufsteigen und ihm nicht nur Ruhm und ergebene Untertanen verschaffen, sondern vor allem ihm sowie seinem Königreich Macht und Erfolg sichern. Da er

jedoch aufgrund seiner Persönlichkeitsmerkmale, die auf Treue, Vernunft und Hilfsbereitschaft basieren, niemals jemandem in der Gruppe schaden würde und sich aus ehrlichen Motiven der Gruppe anschloss, um das Übel, das der Feind mit der Rückerlangung des Ringes anrichten würde, durch die Zerstörung des Rings zu verhindern, fühlt er sich zerrissen.

Eine der Schlüsselszenen, die auch die Dynamik der Gruppe stark beeinflusst, besteht aus einer handgreiflichen Auseinandersetzung zwischen Boromir und Frodo, als der Königssohn, durch die Bosheit des Ringes angelockt und von dem Bann dieses verzehrt, sich seiner selbst nicht gewahr ist und vom Bösen ergriffen versucht sich den Ring eigen zu machen (Tolkien, 2022a, S. 590ff.). Diese Schlüsselszene stellt nicht nur einen interindividuellen Rollenkonflikt der Gruppe oder die Verkörperung der Omega-Rolle dar, sondern verdeutlicht auch die beiden intraindividuellen Konflikte der jeweiligen Rollen (Frodo und Boromir):

„[...] Er ist nur durch einen glücklichen Zufall an dich gekommen. Er hätte mein sein können. Er sollte mein sein. Gib ihn her!“ Frodo antwortete nicht [...]. „Warum willst du ihn nicht lieber los sein? Warum dich nicht frei machen von deiner Angst und deinen Zweifeln? Wenn du willst, kannst du mir die Schuld geben. Du kannst sagen, ich sei zu stark gewesen und habe ihn dir mit Gewalt abgenommen. Denn ich bin zu stark für dich Halbling“, rief er, und plötzlich setzte er über den Stein hinweg und ging auf Frodo los. Sein offenes und freundliches Gesicht war erschreckend verzerrt; eine Feuersbrunst wütete in seinen Augen. Frodo wich ihm aus und brachte wieder den Stein zwischen sie beide. Er konnte nur eines tun. Zitternd zog er den Ring an der Kette heraus und streifte ihn rasch auf den Finger, als Boromir eben zum zweiten Mal auf ihn losstürmte.“ (Tolkien, 2022a, S. 596f.)

Das Überstreifen des Ringes bewirkt zwar, dass der Träger dessen unsichtbar wird, hat jedoch auch zur Folge, dass die volle Aufmerksamkeit des „G“ (Saurons) sich auf diesen richtet und den Aufenthaltsort bestimmen kann, da er von diesem angezogen wird. Aufgrund dessen führt die Auseinandersetzung dieser beiden Figuren nicht nur zu einem Angriff von Saurons Handlangern, sondern auch zur Trennung der Gruppe, wie im Kapitel der Dynamik aufgegriffen wird.

7.5 Gruppendynamik und deren Phasen in Tolkiens „Herr der Ringe“

Im folgenden Kapitel soll die Dynamik der Ringgemeinschaft beschrieben werden. Dafür werden nach chronologischer Reihenfolge ausgewählte Szenen prägnant angeführt und genauer beleuchtet. Wie bereits im Unterpunkt 4.1 nach Paulussen (2023, S. 25f.) näher erläutert, teilt Bernstein die Gruppendynamik in fünf Phasen ein, während Tuckman (1965, S. 396)

grundsätzlich nur vier formuliert, die jedoch schließlich um eine weitere erweitert wurden (Kauffeld, 2014, S. 221f.; Tuckman, 1965, S. 396) Diese werden nun anhand des Beispiels der Trilogie analysiert und die Dynamik der Gefährten beschrieben. Dafür werden jedoch nur ausgewählte Szenen beispielhaft angeführt und in ihrer Beschreibung stets bloß umrissen, da die Trilogie (Tolkien, 2022) über 1.550 Seiten umfasst und sicherlich viele Szenen zur Analyse der Gruppendynamik von großem Interesse sind.

Um die Struktur einer tatsächlichen Gruppe sowie die Dynamik, die sich diese betreffend ergibt, analysieren zu können, beschreibt Wellhöfer (2012, S. 99), dass vor allem die systematische Beobachtung zielführend sei. Dabei können oberflächlich die Interaktionen zwischen den Mitgliedern gezählt werden, um festzuhalten welche Beteiligten als besonders aktiv oder aber auch als passiv beschrieben werden können. Weiters können allerdings auch die Inhalte der Interaktionen beobachtet werden, was jedoch in der praktischen Umsetzung viel Zeit erfordert, da niemals alle Mitglieder zeitgleich beobachtet beziehungsweise analysiert werden können. In Bezug auf die vorliegende Thematik lässt sich die Analyse jedoch ohne zeitliche Vorgabe handhaben, da sie nicht synchron und bloß anhand der literarischen Figuren stattfindet. Dies erleichtert den Schüler*innen die Aufgabe enorm, da bei Unklarheiten immer wieder nachgeschlagen werden kann und alle Interaktionen verschriftlicht nachzulesen sind.

Wie in dem dazugehörigen theoretischen Kapitel bereits angeführt, handelt es sich bei den vorliegenden Phasen um das Ideal einer Gruppendynamik, das nicht von allen Gruppen erfüllt werden kann. Manche dieser müssen eine Phase mehrmals wiederholen, bis die Entwicklung der Gruppe in diesem Zeitraum abgeschlossen und für die nächste Phase bereit ist, andere Gruppen wiederum finden bereits in der zweiten oder dritten Phase ihr Ende (Wellhöfer, 2012, S. 17).

Die Gruppe der Ringgemeinschaft kann jedoch – vor allem im Unterricht – herangezogen werden, um den idealen Verlauf der Gruppendynamik zu analysieren und schließlich zu demonstrieren. Wie die Auseinandersetzung mit den ausgewählten Szenen zeigt, durchläuft die Gruppe alle in der Theorie erläuterten Phasen und lässt sich anhand konkreter Zitate und ausgewählten Handlungen gemeinsam mit Schüler*innen in diese einordnen.

Für den vorliegenden Rahmen, weiters auch den Unterricht bedenkend, wird demnach, jeweils den Phasen entsprechend, auf folgende Stellen zurückgegriffen:

Orientierungsphase: „Forming“

Wie bereits im entsprechenden Kapitel erläutert und weiters dem Namen zu entnehmen, handelt es sich in dieser Phase um die Zeit der Gruppenfindung sowie dem Kennenlernen der Mitglieder. Diese sind sich zu dem Zeitpunkt des „Forming“ (Kauffeld, 2014, S. 221f.; Paulussen, 2023, S. 26) noch nicht (alle) bekannt und es erfolgt die erste Kontaktaufnahme untereinander.

Wie in vorangegangenen Kapitel des Öfteren bereits erwähnt, wird der Startpunkt der Gruppe zum Zeitpunkt von Elronds Rat datiert. Bei diesem werden Frodo Legolas, Boromir und Gimli vorgestellt sowie die wahre Identität Aragorns mitgeteilt. Dieser, vorher genannt Streicher, sowie die Hobbits Pippin, Merry und Sam sind bereits länger mit Frodo unterwegs. Dennoch entsteht die *gesamte* Gruppe, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, erst, als sich die neun Gefährten zusammenschließen. Um sie als Gruppe bezeichnen zu können, müssen Kriterien erfüllt werden, die die tatsächliche Definition einer Gruppe zulässt (Freigang et al., 2018, S. 14; König & Schattenhofer, 2020, S. 15; Rechtien, 2007, S. 5; Wellhöfer, 2012, S. 20): Eine Gruppe umfasst zwischen 3 und 20 Mitgliedern, verfolgt ein gemeinsames Ziel, basiert auf der Möglichkeit der direkten Kommunikation, umfasst in ihrem Dasein eine gewisse zeitliche Dauer, zeugt von einem sogenannten Wir-Gefühl beziehungsweise zeigt eine Form von Zusammenhalt, weist unterschiedliche Rollen innerhalb der Gruppe sowie weiters auch ein erkennbares System gemeinsamer Normen und Werte auf.

Dadurch, dass die Gemeinschaft des Ringes all die angeführten Kriterien erfüllt, kann sie demnach als Gruppe definiert werden. Werden genauere Differenzierungen bedacht, so kann die Ringgemeinschaft nach als sogenannte sekundäre Gruppe beschrieben werden, da sie nicht explizit den Zusammenhalt fokussiert, sondern ein konkretes Ziel im Vordergrund steht (Bahrdt, 2014; Freigang et al., 2018; Paulussen, 2023). Des Weiteren unterscheidet Paulussen (2023, S. 18) zwischen offenen und geschlossenen sowie heterogenen oder homogenen Gruppen. Die Gefährten betreffend kann dahingehend festgehalten, dass es sich nach diesem Verständnis um eine offene, heterogene Gruppe handelt, da die Start- sowie Endzeit nicht klar definiert ist und die Mitglieder sich stark voneinander unterschieden, sowohl ihre Herkunft (Völker), samt Traditionen, Gewohnheiten und Lebensweisen, ihr Äußeres, ihre Fähigkeiten als auch ihre Charaktere betreffend.

Wird die Unterscheidung nach formellen und informellen Gruppen getroffen, so kann über formelle Gruppen ausgesagt werden, dass dabei eine bestimmte hierarchische Ordnung erkennbar ist (Freigang et al., 2018, S. 22), was wiederum auf die Gemeinschaft des Ringes, den Rollenbeschreibungen zu entnehmen, zutrifft. Des Weiteren haben formelle Gruppen klar definierte Bestimmungen, beispielsweise bezüglich des Ein- und Ausstiegs. Dies wird beispielsweise direkt von Elrond angesprochen: „Und Gefährten will ich für dich auswählen, die so weit mit dir gehen wie sie wollen oder das Schicksal ihnen gestattet.“ (Tolkien, 2022a, S. 416). Zum Zeitpunkt des Aufbruchs wiederholt Elrond erneut:

„Der Ringträger tritt die Fahrt zum Schicksalsberg an. Er allein hat die Pflicht [...]. Die andern begleiten ihn als freiwillige Gefährten, um ihm unterwegs beizustehen. Ihr möget verweilen, umkehren oder andere Wege gehen, wie es das Schicksal will; doch ihr seid durch keinen Eid gebunden oder gehalten, weiter zu gehen, als ihr wollt. [...].“ (Tolkien, 2022a, S. 424)

Dabei wird explizit festgelegt, dass der Ausstieg jederzeit selbstständig entschieden werden kann und keiner der Gefährten verpflichtet ist, sich an der Erreichung des Ziels länger zu beteiligen als gewollt. Informelle Gruppen hingegen basieren auf keinem erkennbaren (hierarchischen) Rollensystem, weisen keine Regeln auf und entstehen zumeist aus einer Emotion (Freigang et al., 2018, S. 22). Daher kann bei den neun Gefährten nicht von einer informellen, sondern vermehrt von einer formellen Gruppe gesprochen werden.

Bezüglich des Einstiegs kann beobachtet werden, dass alle Beteiligten freiwillig der Gruppe beitreten. Gandalf verdeutlicht dies folgendermaßen: „[...] Hat nicht eben jemand gesagt, wenigstens einer im Trupp müsse ein bisschen Verstand haben? Er hatte Recht. Ich denke, ich werde mitkommen.“ (Tolkien, 2022a, S. 413) Die anderen Gruppenmitglieder kommen nach und nach hinzu:

„[...] Legolas wird dich für die Elben begleiten und Gimli Gloinssohn für die Zwerge. Sie sind willens, mindestens bis zu den Gebirgspässen mit dir zu gehen, vielleicht auch weiter. Für die Menschen begleitet dich Aragorn, [...], denn Isildurs Ring geht auch ihn an. „Streicher!“, sagte Frodo. „Ja“, sagte Aragorn lächelnd. „Abermals bitte ich dich darum, dich begleiten zu dürfen, Frodo.“ „Ich hätte dich meinerseits gebeten mitzukommen“, sagte Frodo, „ich dachte nur, du wolltest mit Boromir nach Minas Tirith.“ „In der Tat“, sagte Aragorn. „[...] Doch über viele hundert Meilen haben wir denselben Weg. Darum wird auch Boromir einer der Gefährten sein. [...]“ „Also fehlen noch zwei“, sagte Elrond. [...] „Aber dann bleibt ja kein Platz mehr für uns!“, rief Pippin ganz verzweifelt. „[...] Wir wollen mit Frodo gehen.“ (Tolkien, 2022a, S. 416f.)

Sam betreffend wird im Laufe der Geschichte seitens des Hobbits oftmals betont, dass dieser Frodo begleiten möchte und schließlich wie folgt erneut explizit klargestellt:

„Aber du willst ihn doch nicht etwa allein losschicken, Meister?“, rief Sam, der nicht länger an sich halten konnte und aus der Ecke hervorsprang [...]. „Freilich nicht!“, sagte Elrond und lächelte ihm zu. „Wenigstens du sollst mit ihm gehen – ist es doch kaum möglich, dich von ihm zu trennen [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 410)

Frodo bekommt den Ring von seinem Onkel Bilbo vermacht und sucht sich die Aufgabe an sich zwar nicht aus, nimmt sie jedoch schließlich in Bruchtal doch an:

Alle im Rat hatten die Augen gesenkt wie in tiefem Nachsinnen. Eine große Furcht ergriff ihn, als erwartete er die Verkündigung eines Urteils [...]. Schließlich zwang er sich, etwas zu sagen, und wunderte sich über die eigenen Worte, als hätte ein fremder Wille sich seiner schwachen Stimme bedient. „Ich werde den Ring tragen“, sagte er, „obwohl ich den Weg nicht weiß.“ (Tolkien, 2022a, S. 409f.)

Schließlich vergehen im ersten Teil der Trilogie zwei Monate in Bruchtal, bis die Gruppe gemeinsam aufbricht (Tolkien, 2022a, S. 414), im Film jedoch beginnt die Mission bereits am Tag nach der Ratssitzung. Während der zwei Monate in Bruchtal beginnt bereits die erste Kennenlernzeit, wobei festzuhalten ist, dass nicht alle neun Gefährten anwesend sind. Aragorn beispielsweise durchquert sämtliche Gebiete, um mögliche Diener des „G“ zu finden (Tolkien, 2022a, S. 414). Demnach lernen sich die Mitglieder der Gruppe zu dieser Zeit zwar oberflächlich kennen, doch die tatsächliche Kennenlernzeit, aus der weiters auch tiefere Verbindungen und Freundschaften hervorgehen, beginnt erst, als die Reise beginnt und damit weg von Bruchtal führt. Dabei müssen sich die Mitglieder absprechen, daraus ergeben sich wiederum viele Gespräche, weiters müssen sie von Beginn an lernen, sich aufeinander zu verlassen und sich gegenseitig zu vertrauen, vor allem, da sie ständig mit Handlangern des „G“ rechnen und dementsprechend aufeinander aufpassen müssen.

Machtkampf- / Rollenfindungsphase: „Storming“

Die zweite Phase der Gruppendynamik stellt das sogenannte „Storming“, die Phase der Rollenfindung, dar. Ist das erste Kennenlernen der Gruppe vorbei, so muss jedes Mitglied seinen Platz, sein Rolle finden (Paulussen, 2023, S. 23; Wellhöfer, 2012, S. 24). Da diese Phase nicht bloß Rollenfindungsphase, sondern auch Machtkampf genannt wird, zeigt sich bereits das Konfliktpotential dieser Entwicklungsphase.

Da acht Mitglieder als Gefährten Frodos mitgehen, ist die Rolle des Ringträgers von Beginn an klar definiert. Auch Sam, Pippin und Merry wissen um ihren Platz als Gamma-Positionen, als Gefolge von Frodo und demjenigen, der die Gruppe anführt. Gandalf, als mächtigster, ältester sowie weisester der Gruppe, tritt ebenfalls direkt als Alpha auf und wird auch als solches akzeptiert. In Gesprächen gibt er zumeist an, welcher Weg bestiegen wird, wann Rast gemacht wird, beantwortet Fragen und erklärt den unerfahrenen Hobbits Aspekte fremder Völker und von Gebieten Mittelerdes.

Aragorn tritt in die Rolle des Beta, indem er Gandalf um nichts nachsteht und dennoch keinen Machtkampf um die Alpha-Rolle anstrebt, da dies nicht seiner Persönlichkeit entspricht und er kein Verlangen zeigt, die Gruppe anführen zu müssen. Das Zusammenspiel von Alpha und Beta äußert sich von Anfang an wie in folgendem Beispiel zu erkennen:

„Dann müssen wir vorsichtiger sein“, sagte Gandalf. „Wenn man einen Waldläufer dabei hat, hört man besser auf ihn, besonders wenn er Aragorn heißt. Wir dürfen nicht mehr laut reden, legen uns still zur Ruhe und stellen eine Wache auf.“ (Tolkien, 2022a, S. 429)

Gandalf ist sich Aragorns Weisheit und Erfahrung bewusst, er verlässt sich auf dessen Unterstützung, erkennt diese anerkennend an, was wiederum Aragorns Beta-Rolle sichert, bleibt jedoch in der Alpha-Rolle und gibt weiterhin – grundsätzlich – den Ton an, auch wenn andere Gruppenmitglieder dies gelegentlich tun und dies akzeptiert ist, liegt das letzte Wort bei Gandalf.

Dementsprechend verläuft diese Phase, die Dynamik der Gruppe betreffend, positiv und grundsätzlich friedlich. Als von einem Streit gesprochen wird, geht es bloß um die Frage, welcher Weg bestritten werden soll, und es handelt sich um ein gemeinsames Nachdenken: „Am späteren Nachmittag [...] gingen Gandalf und Aragorn gemeinsam beiseite [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 433) Und schließlich wird hinzugefügt: „Als sie zur Gruppe zurückkamen, ergriff Gandalf das Wort [...]“. Dies zeigt, dass die Rollenfindung eher als konfliktlos und einfach beschrieben werden kann, mit kleineren Diskussionen, jedoch ohne gröbere Konflikte, die die Dynamik der Gruppe oder die Rollenfindung in dieser Phase stören würden.

Das einzige tatsächliche Konfliktpotential beziehungsweise der einzig *mögliche* Machtkampf ergibt sich aus der späteren Rolle des Omega: Boromir. Dieser fügt sich zwar für längere Zeit dem Gruppengeschehen in dieser Phase, versucht jedoch seine Rolle zu finden, sich bemerkbar

zu machen und sich Gehör zu verschaffen, beispielsweise durch Wortmeldungen wie folgende: „Ich darf auch noch einen Rat hinzufügen [...]“ (Tolkien, 2022a, S. 434).

Kauffeld (2014, S. 221f.) ergänzt diese Phase betreffend, dass das Aufeinandertreffen zweier dominanter Persönlichkeiten die Dynamik der Gruppe negativ beeinflussen könnte, weshalb das gezielte Führen der Gruppe hierbei besonders wichtig sei. Schließlich bestreiten die Gefährten weiterhin ihren Weg, ohne größere Konflikte und lernen sich nicht nur besser kennen, sondern geben auch aufeinander Acht und stärken das Gruppengefüge, was schließlich, nach dem Kennenlernen, den Eintritt in die nächste Phase kennzeichnet:

Wir-Phase: „Norming“

Nachdem die Gefährten bereits einen gewissen Zeitraum in der Gemeinschaft unterwegs sind und auf ihrem Weg mehrmals gemeinsam Hindernisse oder Schwierigkeiten bewältigen, kann nach und nach der Zusammenhalt sowie die Entstehung eines „Wir-Gefühls“ innerhalb der Gruppe beobachtet werden, das auch der dritten Phase dieses Modells, der Zeit des „Normings“, entspricht (Kauffeld, 2014, S. 221f.).

Wellhöfer (2012, S. 25) sowie Paulussen (2023, S. 27) erläutern hinsichtlich der vorliegenden Phase, dass in dieser oftmals bereits eine Vertrautheit beziehungsweise tiefere Verbindungen zwischen den Mitgliedern festgestellt werden können, falls die Entwicklung der Gruppe positiv verlaufen ist und sich die Mitglieder sowohl ihrer Rolle als auch der Normen der Gruppe bewusst sind.

Dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit entstehe oftmals vor allem durch eine Abgrenzung vom Außen, in diesem Falle eine Abgrenzung vom gemeinsamen Feind „G“, die den Zusammenhalt und das Gruppengefüge stärkt. Dies ist hinsichtlich der Gefährten in unterschiedlichsten Szenen ersichtlich und aus der Last dieser Mission resultierende Emotionen lassen die Gruppe, die dem „G“ (dem Bösen) gegenübergestellt als „das Gute“ verstanden werden kann, den Glauben an ihr gemeinsames Ziel vertiefen und alle Beteiligten dadurch näher zusammenrücken. Vor allem die Unschuld sowie die Unwissenheit der Hobbits werden von den anderen Gruppenmitgliedern nicht nur toleriert, sondern es wird anfangs versucht, diese zu bewahren und die Halblinge bestmöglich zu schützen.

Da der Figur Frodo eine Aufgabe auferlegt ist, die einer äußerst schweren Last gleichzusetzen ist, kommt vor allem dem Ringträger vermehrt Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft zu.

Dieser steht oftmals im Mittelpunkt der schutzbietenden Mitglieder, da es nicht möglich ist, den Ring zu übergeben. Das Scheitern der Figur Frodo würde den Misserfolg der gesamten Gruppe bedeuten. Dementsprechend kommt es mehrmals zu Situationen, in denen die anderen Mitglieder ihre Treue beweisen sowie ihren Willen, die Gruppe zum Erfolg zu führen verdeutlichen, indem sie für Frodo ihr Leben geben würden. Allerdings kommt es, wie in einer späteren Phase beschrieben wird, ebenfalls zu Situationen, in denen die Mitglieder nicht nur mit letzter Kraft füreinander eintreten und aufeinander achtgeben, sondern auch im Kampf ihr Leben für ihre Gruppenmitglieder (nicht bloß Frodo betreffend) riskieren, beziehungsweise einer diesen Einsatz sogar verliert. Dies verdeutlicht, wie schnell die Gefährten zueinanderfinden und wie tief die Bindungen, die während dieser Reise – und vor allem in dieser Phase der Dynamik – entstehen, tatsächlich werden.

Differenzierungsphase: „Performing“

Die vierte Entwicklungsstufe, stellt für die vorliegende Gruppe eine der wichtigsten dar, da sie nicht nur besonders ereignisreich, sondern auch dementsprechend *dynamisch* ist. Hierbei geht es um die „erwachsen gewordene Gruppe“ (Wellhöfer, 2012, S. 25), die nun, ihr gemeinsames Ziel fokussierend, tatkräftig wird. Die Phasen des Kennenlernens sowie der Übereinstimmung von Regeln und Normen sind vorüber, die Mitglieder kennen sich nun nicht nur besser, sondern haben außerdem im Idealfall bereits Verbindungen sowie ein Gruppengefüge, geprägt von Zusammenhalt, entwickelt. Nun kann sich die *fertig zusammengestellte* Gruppe ihrem Ziel zuwenden und sich diesem gemeinsam voller Tatendrang widmen. In dieser Phase der Dynamik ist sowohl eine gewisse Selbstständigkeit sowie Euphorie beziehungsweise Tatkraft innerhalb der Gruppe zu beobachten, wobei diese bei der Gruppe der neun Gefährten oftmals von der Last der möglichen Konsequenzen des Scheiterns sowie der ständig lauerten Gefahr und der damit notwendigen Vorsicht getrübt werden.

Wie bereits des Öfteren erwähnt, werden die ausgewählten Szenen äußerst oberflächlich dargelegt, da eine detaillierte Analyse den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde. Da es sich bei der Reise der Gruppe um eine Trilogie (Tolkien, 2022) handelt, werden die Szenen aus allen drei Teilen (chronologisch) aufgegriffen, um einen groben Überblick über den Verlauf der Dynamik der Gruppe zu schaffen.

Eine der Forschungsfragen befasst sich mit der Frage nach dem Einfluss des Alphas auf die Gruppendynamik. Für die Beantwortung dieser wurde bereits bei der Beschreibung der Figur Gandalfs auf dessen großen Einfluss auf die Gruppe eingegangen. Diese Rolle ist vor allem für das Tragen von Verantwortung, das Füllen von Gruppenentscheidungen und weiters führt ihre Vorbildfunktion notwendig. Allerdings ergibt sich im ersten Teil eine besonders bedeutende Szene, in der sich die Position des Alphas und dadurch auch die Dynamik der Gruppe verändert. Als die Gruppe den Weg durch eine Miene wählt, kommt es vorab zu dem bereits erläuterten Vorfall mit einer der Gamma-Rollen, dem Hobbit Pippin, der den Handlangern des Feindes durch verursachten Lärm die Anwesenheit sowie den Standort der Gruppe verrät und schließlich eine Schlacht verursacht. Daraufhin kämpft die Gemeinschaft gegen sogenannte Orks und flieht. Während des Fluchtweges durch die Miene werden sie weiterhin verfolgt, doch plötzlich „strömten [alle Anhänger des Feindes] beiseite, als ob sie selbst Angst hätten. Irgendwas kam hinter ihnen heran.“ (Tolkien, 2022a, S. 495) Dies findet den Grund darin, dass sich ein weitaus gefährlicheres Wesen, ein sogenannter Balrog, den Gefährten nähert. Das Alpha der Gruppe, Gandalf, handelt in seiner Funktion und befiehlt der Gruppe: „Flieht“ Dies ist kein Feind für einen für euch. Ich muss ihm den Engpass versperren. Flieht!“ (Tolkien, 2022a, S. 495). Auch in dieser Szene übernimmt er die Führung, gibt den anderen Handlungsanweisungen und übernimmt die Verantwortung für die Lösung des aufgetretenen Problems. Allerdings erfüllt Gandalf auch jenes Merkmal des Alphas, das besagt, dass ihm die anderen Gruppenmitglieder zur Seite stehen und sich für ihren Gruppenanführer einsetzen. Aufgrund dessen folgt auf Gandalfs Befehl:

Aragorn und Boromir flohen nicht. Auf der anderen Seite der Brücke blieben sie stehen und machten hinter Gandalf Front gegen den Feind. Die andern rannten nur bis zur Tür am Ende der Halle. Dort drehten sie sich um, außerstande, ihren Führer mit dem Feind allein zu lassen. [...] „Das kann er nicht allein durchstehen!“, rief Aragorn und rannte zurück zur Mitte der Brücke. [...] „Ich steh zu dir, Gandalf!“ „Gondor!“, schrie Boromir und rannte ihm nach. (Tolkien, 2022a, S. 495ff.)

Diese Szene verdeutlicht nicht nur die Rolle des Alphas, sondern auch das Gruppengefüge der neun Gefährten und die Verbindungen, die sich zwischen den Figuren entwickelt haben. Sie agieren als Gruppe, gehorchen zwar grundsätzlich dem Alpha, würden diesem jedoch an jeden Ort und in jede Gefahr folgen und sich für diesen mit ihrem Leben einsetzen, selbst die Omega-Rolle Boromir. Des Weiteren lässt sich an dieser Stelle deutlich die Hierarchie der Gruppe erkennen. Die Gamma-Rollen befolgen umgehend den Befehl und retten sich zur Tür, während Beta und Omega sich gemeinsam mit Alpha dem Feind stellen wollen, um die Gruppe und jedes

ihrer Mitglieder zu schützen. Die Szene findet kein positives Ende, die Gruppe verliert schließlich ihren Anführer Gandalf:

Er verlor den Halt und fiel, vergebens nach dem Stein greifend, in die Tiefe. „Flieht ihr Narren!“, rief er noch, und weg war er. [...] Wie angewurzelt vor Entsetzen standen die Gefährten am Rand des Abgrunds und starrten hinunter. [...] Aragorn musste schreien, um die anderen wieder zur Besinnung zu bringen. „Kommt, jetzt führe ich euch!“, rief er. „Wir gehorchen seinem letzten Befehl. Mir nach!“ (Tolkien, 2022a, S. 497)

Wie Schindler (2016, S. 108) in seinem Rollenmodell vorsieht, ist auch die rechte Hand Alphas, die Beta-Rolle, dazu fähig, die Rolle des Anführers zu übernehmen. Wie bereits in der Beschreibung von Aragorns Rolle erläutert, kommt diesem in der Gemeinschaft ebenfalls äußerst hohes Ansehen sowie volles Vertrauen der einzelnen Gruppenmitglieder zu, dementsprechend ist die dynamische Entwicklung der Gruppe nach dem Verlust des Alphas nicht nur Schindlers (2016) Rollenmodell getreu, sondern auch in Hinblick auf die Gefährten nicht weiter überraschend. Die Rolle des Beta übernimmt in diesem Fall der Elb Legolas, wobei dies erst später deutlich hervorgeht. Der Verlust ihres Anführers trifft die Gruppe jedoch schwer: „Endlich überkam sie der Schmerz in vollem Maße, und sie weinten lange, manche still und aufrecht, andere hatten sich zu Boden geworfen.“ (Tolkien, 2022a, S. 497)

Dies zeigt den Zusammenhang zwischen den Rollen der Mitglieder und der Gruppendynamik auf. Werden die Erwartungen an die jeweiligen Rollen sowie deren Aufgaben erfüllt, ergibt sich eine positive Dynamik in der Gruppe und die Mitglieder dieser können nicht nur ihren jeweiligen Aufgaben nachgehen, sondern es entsteht ein lebendiges, immer stärker zusammenwachsendes Team, das gemeinsam an der Erreichung eines Ziels arbeitet, während dabei tiefe Verbindungen zwischen den Mitgliedern entstehen. Werden die Rollen nicht erfüllt beziehungsweise finden sich die Mitglieder in den Rollen nicht zurecht, so leidet auch die Dynamik der Gruppe darunter, da an Stelle von Teamarbeit die Lösung vorherrschender Konflikte im Vordergrund steht. Die Gefährten Tolkiens (2022) zeigen in dieser Szene, inwiefern die Einhaltung und Erfüllung ihrer Rollen die Dynamik der Gruppe positiv beeinflusst und inwiefern dies dafür verantwortlich ist, dass die Gruppe nicht nur hinsichtlich ihrer Mission funktioniert, sondern auch bezüglich der Entstehung wahrer Freundschaften und sozialer Kompetenzen.

Allerdings, wie bereits beschrieben, handelt es sich bei der Gruppe der Gefährten um eine heterogene Gruppe, die von Unterschiedlichkeiten jeglicher Hinsicht geprägt ist. Dementsprechend verläuft auch die Zusammenarbeit nicht ausschließlich positiv und die Entstehung von Konflikten ist nicht nur zu erwarten, sondern für das Arbeiten in der Gruppe auch nachvollziehbar. Diesbezüglich wird nun eine besonders bedeutsame Schlüsselszene aufgegriffen:

Diese Szene stellt das Ende des ersten Teils (Tolkien, 2022a) dar, wird direkt zu Beginn des zweiten Teils (Tolkien, 2022b) fortgeführt und ist nicht nur zur Darstellung der intra- sowie interindividuellen Konflikte essenziell, sondern weiters auch für die Darlegung des Einflusses des Ringes, die Rolle des Omega (Boromir) und schließlich für die Dynamik der Gruppe, da sich die Mitglieder nach dieser Stelle räumlich aufteilen.

Dieser ausgewählte Ausschnitt der Handlung knüpft an den bereits erläuterten, intraindividuellen Konflikt Boromirs an, der hinsichtlich der Analyse dieser Figur beschrieben wurde. Dies betrifft die Szene, in der Boromir, besessen und angezogen von dem *einen* Ring, versucht, Frodo diesen abzunehmen. Der vorerst intraindividuelle Konflikt mündet in einer interindividuellen Auseinandersetzung und führt zu einem Streit samt Handgreiflichkeit zwischen Boromir und Frodo.

Anschließend daran kann jedoch, direkt nach dem Gefecht mit Frodo, die wahre Reaktion seines bewussten, nicht vom Ring verzehrten Geistes erkannt werden:

Für einen Moment blieb er reglos liegen, als hätte der eigene Fluch ihn niedergestreckt. Und auf einmal begann er zu weinen. Er stand auf, fuhr sich mit der Hand über die Augen und wischte die Tränen ab. „Was hab [sic] ich gesagt?“, rief er. „Was hab [sic] ich bloß getan? Frodo, Frodo! Komm zurück! Der Wahnsinn hatte mich gepackt, aber das ist vorüber. Komm zurück!“ Er bekam keine Antwort. Frodo hörte seine Rufe nicht mehr. Er war längst auf und davon [...]. Zitternd vor Schreck und Kummer, sah er noch immer Boromirs vor Wahnsinn verzerrte Fratze und seine glühenden Augen vor sich. (Tolkien, 2022a, S. 597)

Dies sollte die letzte Begegnung dieser beiden Charaktere bleiben, da sich Boromir direkt in den Kampf mit Saurons Handlangern begeben muss, die durch die Verwendung des Ringes auf den Ort ihres Verbleibes aufmerksam wurden, und während der Verteidigung der übrigen Hobbits sein Leben verliert. Aragorn, die Alpha-Rolle zu diesem Zeitpunkt, findet Boromir und agiert nicht nur dem Charakter der Figur, sondern auch seiner Rolle getreu:

„Boromirs Horn!“, rief er aus. „Er ist in Not.“ Er sprang die Stufen hinab und rannte mit langen Schritten den Weg zurück. [...] Auf einer kleinen Lichtung [...] fand er Boromir. [...] Aragorn kniete neben ihm nieder. [...] Endlich brachte er einige Worte stockend heraus. „Ich habe versucht, Frodo den Ring abzunehmen“, sagte er. „Es tut mir leid. Ich habe dafür bezahlt.“ [...] „Lebe wohl, Aragorn! Geh nach Minas Tirith und rette mein Volk! Ich habe versagt.“ „Nein“, sagte Aragorn, nahm seine Hand und küsste ihn auf die Stirn. „Gesiegt hast du. Einen solchen Sieg haben nur wenige je errungen. Sei unbesorgt, Minas Tirith soll nicht fallen!“ [...] Eine Weile kniete er noch neben Boromir, seine Hand haltend, und er weinte. (Tolkien, 2022b, S. 16f.)

Der Sieg, der hierbei angesprochen wird, kann vielseitig interpretiert werden. Einerseits schaffte es Boromir mit letzter Kraft die übrigen Hobbits zu verteidigen. Andererseits könnte dies als Anspielung Aragorns ausgelegt werden, dass er es trotz der Beeinflussung des Ringes schaffte, sich für das Gute zu entscheiden und sich schließlich doch aus dem Bann des Ringes, dem Bann des Bösen, zu befreien.

Außerdem zeigt diese Stelle auf, dass Aragorn trotz seiner Bedenken gegen Boromir, gegen die Rolle des Omega, immer auf das Wohl der Gruppenmitglieder bedacht nach seiner Rolle handelt und diesem schließlich nicht nur vergibt, sondern auch zur Seite steht und erneut seine Loyalität sowie Führungskraft beweist. Dies ist eine der Stellen, an denen die Rollen in ihrem Handeln analysiert werden und dabei einige Aspekte der Theorien beobachtet werden können.

Obwohl Gruppendynamik, wie das Wetter, *immer ist* (Antons et al., 2019, S. 17), gibt es dennoch Szenen, durch die Änderungen in der Dynamik der Gruppe leichter festgestellt und eindeutiger beobachtet werden können als an anderen Stellen. Die soeben beschriebene Stelle der Trilogie ist, wie bereits erwähnt, eine der Schlüsselszenen, in denen eine große Veränderung die Dynamik der Gruppe stark beeinflusst und in diesem Falle gar die Zusammenstellung der Gefährten erneuert.

Der Ringträger Frodo beschließt, dass der Einfluss des Ringes zu groß ist, um die anderen Mitglieder diesem auszusetzen. Er entscheidet sich dazu die Mission im Alleingang fortzusetzen. Der Hobbit Sam folgt ihm jedoch und besteht mit Nachdruck darauf, mit ihm gehen zu dürfen. Während sich die beiden Hobbits mit einem Boot auf den Weg machen, kämpfen die verbliebenen Gefährten Aragorn, Boromir, Legolas, Gimli, Pippin und Merry gegen die Handlanger des Feindes. In dieser Auseinandersetzung verliert Boromir beim Schutz der zwei übrigen Hobbits sein Leben und Pippin und Merry werden entführt, da der Feind Sauron davon ausgeht, es handle sich bei einem von diesen um den Hobbit, der den Ring trägt.

Dadurch bleiben Aragorn, Legolas und Gimli zu dritt zurück und beschließen, die Hobbits zu retten:

Ich hätte Frodo nach Mordor geleitet und wäre mit ihm gegangen bis ans Ende; aber wenn ich ihn jetzt in der Wildnis suche, muss ich die Gefangenen ihrem Schicksal überlassen [...]. Das Schicksal des Ringträgers liegt nicht mehr in meinen Händen. Der Bund der Gefährten hat getan, was er konnte, und ist nun aufgelöst. Doch wir, die wir noch übrig sind, dürfen unsere Gefährten nicht im Stich lassen [...].“ (Tolkien, 2022b, S. 24)

Was vorerst wie das Ende der Gruppe klingt, stellt sich später jedoch bloß als räumliche Aufteilung heraus. Die hierbei angesprochene Auflösung des Bundes bezieht sich auf die direkte Gefolgschaft Frodos, die dem Hobbit während Elronds Rat zugesagt wurde. Die grundsätzliche Mission der Gruppe besteht weiterhin und obwohl sie nun in Kleingruppen agieren, verfolgen sie nach wie vor dasselbe Ziel und finden schließlich wieder zusammen. Hierbei sollte mit Schüler*innen jedoch diskutiert werden, ob es sich tatsächlich um das Ende der Gruppe und die Entstehung von Kleingruppen handeln könnte und dadurch erneut die Merkmale der Gruppe wiederholt werden, da beispielsweise der Aspekt einer direkten Kommunikation (Paulussen, 2023, S. 17; Wellhöfer, 2012, S. 19) nicht mehr für alle verbliebenen Gefährten gegeben ist. Nach der Definition von Hofstätter (1993) erfüllt die Ringgemeinschaft dennoch die Kriterien einer Gruppe, da sie nach wie vor über ihr Rollensystem und die Aufteilung der Aufgaben verfügt sowie auch eine „gemeinschaftliche Anstrengung“ (Hofstätter, 1993, S. 27) beobachtet werden kann, die auf das gemeinsame Ziel hinausläuft. In dieser Begriffserklärung rückt der Aspekt der direkten Kommunikation in den Hintergrund und muss nicht zwangsläufig erfüllt werden.

Für den vorliegenden Kontext wird demnach bloß eine räumliche Aufteilung der Gruppenmitglieder beschrieben und die Phasen der Dynamik um die letzte Phase ergänzt. Vor dieser ist jedoch eine weitere bedeutungsvolle Szene anzuführen. Diese stellt die Begegnung mit „dem weißen Reiter“ (Tolkien, 2022b, S. 127) dar. Auf der Suche nach Pippin und Merry treffen Aragorn, Legolas und Gimli einen Unbekannten, den sie vorerst für eine Gefahr halten, schließlich jedoch erkennen: Gandalf, das Alpha der Gruppe, überlebte und kehrt zurück. Der Zauberer stürzte zwar in die Tiefe, fiel jedoch nicht auf Stein, sondern in Wasser: „Ich bin durch Feuer und tiefes Wasser gegangen, seit wir uns trennen mussten.“ (Tolkien, 2022b, S. 137)

Dies ändert erneut nicht nur die Zusammenstellung der Gefährten, sondern auch die Rollenverteilung sowie die damit verbundene Dynamik. Gandalf übernimmt abermals die

Position des Anführers und stellt nach seiner Rückkehr weiterhin einen essenziellen Teil der Gruppe dar. Es folgt eine Vielzahl an Ereignissen und Handlungen, die auch, abgesehen von den Gefährten, einige andere Charaktere von großer Bedeutung für die Trilogie (Tolkien, 2022) einschließen, auf die jedoch aufgrund des vorliegenden Rahmens nicht eingegangen wird.

Schließlich gelingt es der Gemeinschaft: die getrennte und dennoch vereinte Erreichung des Ziels. Die Gefährten gewinnen den Krieg gegen ihren Feind „G“ und vernichten den Ring. Der Ringträger Frodo und sein Begleiter Sam erreichen, am Ende ihrer Kräfte, den Schicksalsberg und werfen nach einem letzten Kampf gegen das Geschöpf Gollum sowie gegen den starken Einfluss des Ringes, der kurz vor Schluss Frodo nochmals herausfordert und den Erfolg der Gruppe nochmals gefährdet, den Ring tatsächlich ins Feuer:

„So, das ist das Ende, Sam Gamdschie“, sagte eine Stimme neben ihm. Und da war Frodo, bleich und erschöpft und doch wieder so, wie er ihn kannte, und in seinen Augen stand nun Friede: nichts mehr von Willensanspannung, Wahnsinn oder Furcht. Die Last war von ihm genommen. [...] „Denn unser Auftrag ist erfüllt, und nun ist alles vorbei. Ich bin froh, dass du bei mir bist. Hier, am Ende von allem, Sam.“ (Tolkien, 2022c, S. 316)

Nach der Vernichtung des Ringes sind Frodo und Sam nicht nur am Ende ihrer Kräfte, sondern auch ohne Fluchtmöglichkeit auf dem Berg gefangen. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, halten sie diese Situation sowohl für die Erreichung des Ziels als auch für das Ende ihres Daseins, „das Ende von allem“ (Tolkien, 2022c, S. 320), wie Frodo mehrmals wiederholt.

Allerdings handelt Gandalf erneut als Anführer, als Verantwortungsträger und Vorbild der Gruppe, rettet die beiden Hobbits und bringt sie nach Gondor, Aragorns Königreich, in dem er am Ende der Mission auch zum König gekrönt wird, ohne das Frodo und Sam dies vorerst wissen. Schlussendlich kommen die verbliebenen acht Gefährten in Gondor erneut zusammen, wo es nach einem emotionalen Wiedersehen und der Besprechung des Geschehenen zur letzten Phase der Gruppendynamik übergeht:

Der frohe Tag war vorüber; und als die Sonne untergegangen war [...], saßen Frodo und Sam [...] unter den flüsternden Bäumen; und bis tief in die Nacht redeten sie mit Merry und Pippin und Gandalf, und nach einer Weile kamen auch Legolas und Gimli hinzu. Viel erfuhren sie da von allem, was ihren Gefährten geschehen war [...]. (Tolkien, 2022c, S. 328)

Abschlussphase: „Adjourning“

Der letzte Unterpunkt des letzten Kapitels beschäftigt sich nun ebenfalls mit einem Ende: dem Ende der Gruppe und der damit einhergehenden Abschlussphase ihrer Gruppendynamik. Die Figur Aragorn verkündet – der Phase der Dynamik getreu – im letzten Teil der Trilogie (Tolkien, 2022c): „Hier nun endet der Bund der Ringgefährten [...]“ (S. 366)

In der Phase des Adjourning wird den Mitgliedern der Gruppe klar, dass die Erreichung des gemeinsamen Ziels erfolgt ist und daher das Ende der Gemeinschaft bevorsteht. Paulussen (2023, S. 29) weist diesbezüglich auf das mögliche Aufkommen starker Emotionen hin, das je nach der Tiefe der entstandenen Verbindungen sowie je nach Charakter der Mitglieder völlig unterschiedlich auftreten kann. Wellhöfer (2012, S. 27) beschreibt die Abschlussphase betreffend außerdem, dass nicht in jedem Fall von einem tatsächlichen Abschied gesprochen werden muss, da es möglich ist, dass die Gruppenmitglieder weiterhin einen gemeinsamen Weg beschreiten beziehungsweise Kleingruppen gebildet werden, in denen der Kontakt bestehen bleibt und die Gruppe in einer verkleinerten Form fortbesteht. Bezüglich der Gruppendynamik der Gefährten trifft dies zu. Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich Kleingruppen dieser bereits vor Beginn der gemeinsamen Reise kannten und auch nach Erreichung des Ziels ihre Freundschaft fortführen. Andere wiederum lernen sich bei der Gruppenzusammenstellung während Elronds Rat kennen und bleiben ebenfalls auch nach der Mission eng miteinander verbunden. Paulussen (2023, S. 29) ergänzt diese Phase betreffend, dass es im Falle von Angst vor dem neuen Abschnitt, verbunden mit Trennungsängsten oder gar depressiven Stimmungen auch zu einer dysfunktionalen Gruppendynamik kommen kann, da dabei der Prozess der Loslösung versucht wird aufzuhalten. Im Falle der Ringgemeinschaft lässt sich dahingehend eine Art Konflikt in dieser Phase erkennen, dass Frodo zwar nicht mehr den Einfluss des Ringes ertragen und die Last dessen tragen muss, die Verletzungen der Reise sowie die damit einhergehenden Belastungen jedoch nicht mehr völlig heilen.

Endlich konnten die Hobbits den Blick zur Heimat wenden. Sie brannten darauf, das Auenland wiederzusehen; doch zuerst ritten sie nur langsam, denn Frodo ging es nicht gut. [...] „Hast du Schmerzen, Frodo?“, fragte Gandalf leise, der neben ihm ritt. „Nun ja“, sagte Frodo. „In der Schulter. Die Wunde schmerzt, und die Erinnerung an das Dunkel macht mir schwer zu schaffen [...]“ „[...] Es gibt Wunden, die nicht völlig geheilt werden können“, sagte Gandalf. „Ich fürchte, das gilt auch für meine“, sagte Frodo. „Es gibt keine echte Heimkehr. Auch wenn ich wieder ins Auenland komme, wird es für mich nicht mehr dasselbe sein, denn ich bin nicht mehr derselbe. [...] Und die lange Bürde hat mich erschöpft. Wo soll ich Ruhe finden?“ (Tolkien, 2022c, S. 378)

Aufgrund dessen entscheidet er sich schließlich Mittelerde zu verlassen und mit Gandalf sowie „Elben aus dem hohen Geschlecht, die es in Mittelerde nicht mehr hielt“ (Tolkien, 2022c, S. 440) nach Valinor, in die unsterblichen, heiligen Lande (Tolkien, 2010, S. 51) zu segeln und erklärt Sam nochmals, dass er sich von den Erlebnissen nicht gänzlich erholen kann: „[...] Aber ich bin allzu tief verwundet, Sam. Ich habe das Auenland zu retten versucht, und es ist gerettet worden, doch nicht für mich.“ (Tolkien, 2022c, S. 439)

Diese Ehre wird dem Hobbit Frodo deshalb gewährt, da er solch bedeutende Aufgabe für Mittelerde bewältigte und all die dazugehörige Last schulterte. Das Land der Valinor war einst der Sitz der sogenannten Valar, der „Mächte der Welt“ (Tolkien, 2010, S. 27). Mit Erlaubnis dieser dürfen schließlich neben Gandalf nicht nur der Hobbit Frodo, sondern später auch Sam, Legolas und Gimli nach Valinor segeln und dort eine Zusammenkunft von zumindest fünf von acht Mitgliedern der Ringgemeinschaft erleben und ihren Lebtage umgeben ihrer Gefährten verbringen.

In diesem bewachten Land trugen die Valar große Vorräte an Licht und all den schönen Dingen zusammen, die sie vor dem Verderben gerettet hatten; und viele andere, die noch prächtiger waren, schufen sie neu, und so wurde Valinor schöner, als es Mittelerde selbst im Frühling von Arda gewesen war; und es war gesegnet, denn die Unsterblichen wohnten dort, und nichts welkte oder verdorrte, und Blumen und Blätter hatten keine Flecken in diesem Lande, noch verdarb oder erkrankte irgendetwas, das lebte; denn sogar die Steine und die Wasser waren heilig. (Tolkien, 2010, S. 51)

8. Resümee

Menschen verbringen zumeist viel Zeit in Gruppen, sei es in der Familie, in Freundesgruppen, im Bildungskontext in einer Klasse oder wiederum in darin gebildeten Subgruppen. Dennoch zeigt sich oftmals, dass die Gruppe trotz, beziehungsweise gerade wegen ihres häufigen Vorkommens im Alltag als eine Art Selbstverständlichkeit angesehen und deren Regeln, Systeme oder Dynamiken selten hinterfragt oder sich kaum mit diesen theoretisch auseinandergesetzt wird. Doch gerade im Kontext des Unterrichtens, in dem das Phänomen der Gruppe aufgrund der Einteilung in Klassen ständig vorherrschend ist, wird die Relevanz von diesbezüglichem Theoriewissen verdeutlicht. Besonders Lehrpersonen werden in ihrer Tätigkeit mit Gruppenbildungen, Gruppendynamiken und dazugehörigen Konflikten konfrontiert, die es oftmals zusätzlich zum tatsächlichen Lehrauftrag zu bewältigen oder im Falle einer aufkommenden Problematik gar zu lösen gilt. Vor allem diesen Aspekt betreffend ist das Wissen um mögliche Phasen der Gruppendynamik und Konflikte, die mit diesen einhergehen können, sowie Rollen und deren Funktionen innerhalb der Gruppe äußerst hilfreich und situationsbedingt auch notwendig.

Die Relevanz der Thematik betrifft Lehrpersonen jedoch nicht nur aufgrund des Umgangs mit dynamischen Phasen oder Positionen innerhalb der Gruppe, sondern auch im Hinblick der Vermittlung theoretischen Wissens über Gruppen im Unterricht. Gerade im Fach Psychologie und Philosophie ist die Gruppe, samt ihren Rollen, nicht nur in gängigen Schulbüchern (Cavallar, 2022; Rettenwender, 2021) vertreten, sondern auch ein für den Alltag der Schüler*innen und das Zusammenleben innerhalb der Klasse wesentlicher Faktor. Diesem sozialen Aspekt muss außerdem hinzugefügt werden, dass Gruppen nicht ausschließlich für die Förderung von Sozialkompetenzen, sondern auch für die Abgrenzung des Individuums und die damit verbundene Entstehung des Ich-Erlebens sowie die Entwicklung der Selbstwirksamkeit hervorzuheben sind (Paulussen, 2023, S. 11).

Um diesbezüglich den praktischen, lebensnahen Aspekt nicht in den Hintergrund zu rücken, wird sowohl im fachspezifischen Curriculum das exemplarische Lernen anhand konkreter Beispiele (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) hervorgehoben als auch in der aktuellen Fassung des Pädagogik-Pakets des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf „die Entwicklung jener fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Lebensgestaltung wesentlich sind“ (2023) hingewiesen.

Dies verdeutlicht einmal mehr, dass die Thematik der Gruppe nicht bloß für die Tätigkeit einer Lehrperson, sondern auch hinsichtlich des Alltags von Schüler*innen von großer Relevanz geprägt ist, sowohl auf das theoretische Wissen über dieses Phänomen als auch auf den praktischen, alltäglichen Umgang, beispielsweise das Geschehen im Klassenkontext, bezogen.

Da in dem soeben angeführten Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung weiters auch „die Vermittlung [...] überfachlicher Kompetenzen“ (2023) explizit vorgeschrieben wird, ist dies neben grundlegenden, fachdidaktischen Grundsätzen, wie der Erfahrungs-, der Problem-, der Wissenschafts- sowie der Fachmethodenorientierung (Geiß, 2016) im Unterricht dementsprechend zu berücksichtigen und umzusetzen. Die vorliegende Thematik betreffend kann diesbezüglich der gezielte Einsatz von (im Deutschunterricht geleserter) Literatur beschrieben werden. Dafür bietet sich im Psychologieunterricht das Behandeln der Theorie der Gruppe, der Phasen der Gruppendynamik (Kauffeld, 2014; Tuckman, 1965; Paulussen, 2023) sowie des Rollenmodells nach Schindler (2016) an und kann schließlich um die Anwendung des Erlernten anhand des Werkes „Der Herr der Ringe“ (2022) von J.R.R. Tolkien ergänzt werden.

Die Trilogie (Tolkien, 2022) betreffend zeigt sich, dass die Gruppe nicht nur die notwendigen Merkmale (Freigang et al., 2018; Rechten, 2007; Wellhöfer, 2012) erfüllt, sondern auch die fünf Phasen der Dynamik – *Forming*, *Storming*, *Norming*, *Performing* und *Adjourning* (Kauffeld, 2014; Tuckman, 1965; Paulussen, 2023) – durchläuft, ohne, dass dies für Schüler*innen erschwert zu erkennen wäre. Die Gruppe der Gefährten entwickelt sich den angeführten Phasen gerecht, beginnend bei der Orientierung, über die Rollenfindung, die Wir- sowie die Differenzierungsphase bis hin zu einem gebührenden Ende der Gruppe und lässt auch die Analyse aufkommender Konflikte sowie die Besprechung von diesbezüglichen Lösungsstrategien zu, was wiederum die Forschungsfrage beantwortet, die sich der Beschreibung der Gruppendynamik der Gefährten im Werk „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022) widmet sowie weiters auch die dazugehörige Unterfrage behandelt, die sich auf den Verlauf diesbezüglicher Dynamik bezieht.

Des Weiteren zeigt die Antwort auf die Frage, welche Rollen die Gefährten (Tolkien, 2022) einnehmen, dass sich die Mitglieder der Ringgemeinschaft den Positionen des Modells nach Schindler (2016) – Alpha, Beta, Gamma und Omega – zuordnen lassen. Anhand konkreter Situationen der fiktiven Handlung können diese mit Schüler*innen beschrieben, die Zuordnung entsprechend begründet und dadurch nicht nur sprachliche Kompetenzen geschult, sondern vor

allem die erlernte Theorie des Psychologieunterrichts, neben dem Wiederholen diesbezüglicher Aspekte, den Anforderungen des Curriculums (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) entsprechend exemplarisch angewandt werden.

Aufgrund dessen kann auch die erste und zeitgleich wichtigste Forschungsfrage, die sich damit auseinandersetzt, wie der gezielte Einsatz von literarischen Texten im Psychologieunterricht dazu beitragen kann, das Verständnis psychologischer Theorien und Konzepte hinsichtlich Prozessen in Gruppen zu vertiefen, damit beantwortet werden, dass bei diesbezüglichem gezielten Einsatz im Unterricht die erlernte Theorie, wie beispielsweise die Merkmale der Gruppe, wiederholt und die Gefährten betreffend überprüft werden sowie die Figuren in das Rollenmodell nach Schindler (2016) eingeordnet und schließlich im Verlauf der Handlung die Phasen der Gruppendynamik (Kauffeld, 2014; Tuckman, 1965; Paulussen, 2023) analysiert werden können. Dies trägt nicht ausschließlich zur Wiederholung und Festigung des theoretischen Unterrichtsstoffes bei, sondern schult vor allem die praktische Anwendung dessen und unterstützt weiters die Herstellung eines Alltagsbezuges, da ein konkretes Beispiel einer Gruppe über einen längeren Zeitraum, alle Phasen durchlaufend, in ihrem Wachsen und Handeln beobachtet und analysiert werden kann.

An dieser Stelle schließt zudem die Antwort der Forschungsfrage an, inwiefern die Darstellung der Gruppendynamik im Werk (Tolkien, 2022) soziale und psychologische Aspekte aufzeigt, die für reale Gruppenbeziehungen im Klassenkontext relevant sind. Hierbei ist festzuhalten, dass sowohl das Rollenmodell nach Schindler (2016) als auch die Phasen der Gruppendynamik (Kauffeld, 2014; Tuckman, 1965; Paulussen, 2023) nicht für Gruppen der fiktiven Literatur vorgesehen sind, sondern reale Gruppen beschreiben und die Gefährten der Trilogie (Tolkien, 2022) bloß als Beispiel für Schüler*innen dienen sollen, die im Unterricht erlernte Theorie jedoch auf eigene Erfahrungen oder Gruppen im Klassenkontext umgelegt und angewandt werden kann beziehungsweise soll. Demnach kann festgehalten werden, dass die Gruppe Tolkiens (2022) eine weite Bandbreite an sozialen sowie psychologischen Aspekten bietet, die für Jugendliche auch im alltäglichen Klassenkontext von großer Relevanz sind. Der Grund liegt darin, dass die Gefährten (Tolkien, 2022) die Rollen Schindlers (2016) verkörpern und die Mitglieder der Gruppe alle Phasen der Gruppendynamik durchleben, wobei sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Konflikte (Wellhöfer, 2012) aufkommen, die im Unterricht besprochen und analysiert werden können. Hierbei schließen weiters die im Kapitel der Fragestellungen genannten Unterfragen an, welche sich auf den Einfluss führender Rollen innerhalb der Gemeinschaft oder aber auch auf die Auswirkungen externer Faktoren – wie dem

Ring – beziehen, beziehungsweise erfragen, inwiefern sich diese in der Gruppendynamik widerspiegeln. Diesbezüglich zeigt sich, dass sich vor allem in der Gruppe vorherrschende Konflikte auf Aspekte dieser Art zurückführen lassen, letztendlich jedoch der Zusammenhalt der Mitglieder sowie die Verfolgung des gemeinsamen Ziels über diesen stehen und die Gefährten nach erfolgreicher Lösung der Konfliktsituationen bloß noch näher zusammenbringen.

Dies führt außerdem zu einem Ausblick auf weitere mögliche Themenbereiche und Fragestellungen, die sich während des Schreibprozesses ergeben haben. Dabei kann beispielsweise der Fokus auf zusätzliche, wesentliche Einflüsse auf die Gruppe der Gefährten gelegt und dadurch Figuren wie das Geschöpf Gollum (Tolkien, 2022a, S. 33) hinzugezogen werden. Diese wurde in der vorliegenden Arbeit aufgrund des vorgegebenen Rahmens ausgespart, ist jedoch ein wesentlicher Teil der Trilogie (Tolkien, 2022) und bietet an sich genügend Potential, um eine eigene Masterarbeit füllen zu können. Des Weiteren wurde nicht tiefgehend auf die Heterogenität der Gruppe und die dementsprechenden Beschreibungen sowie die Bezeichnung der Völker Tolkiens (2022) eingegangen, die allerdings für den Kontext der Gruppe sowie der Gruppendynamik weitaus mehr Beachtung verdienen würden und außerdem bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Werk oftmals thematisiert beziehungsweise auch kritisiert werden. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch auf den Rollen der Gefährten, der Dynamik dieser spezifischen Gruppe sowie der didaktischen Umsetzung des literarischen Lernens liegt und diese Aspekte bereits den Rahmen ausfüllen, wurde auf diesen Bereich bewusst verzichtet.

Bezüglich der Forschungsfrage hinsichtlich der didaktischen Umsetzung literarischen Lernens, darauf fokussiert inwiefern literarische Texte und diesbezügliche Methoden im Unterricht integriert werden können, um verschiedene psychologische Perspektiven und Theorien der Gruppe zu verstehen, zeigt sich, dass das Feld, das sich dadurch an möglichen Arbeitsaufträgen ergibt, äußerst vielfältig ist. Dazugehörige Methoden sollen dazu beitragen, Schüler*innen zu der Erschließung der Inhalte zu verhelfen, besprochene Theorien zu vergleichen beziehungsweise exemplarisch anzuwenden, schließlich auf alltagsbezogene Situationen zu beziehen und schlussendlich aus einer im Deutschunterricht behandelten, fiktiven Geschichte im Psychologieunterricht ein aufschlussreiches, auf Theorie basierendes, tiefreichendes Verständnis zu ermöglichen. Dafür können beispielsweise das vierdimensionale Analysemodell nach Bormann (2013) oder auch eine Liste zur Orientierung für die Figurenanalyse nach Baumann et al. (2020) als eine Art Werkzeug herangezogen werden, um gezielt ausgewählt

Bereiche des Werkes zu bearbeiten. Zudem sind bezüglich des literarischen Lernens unter anderem Arbeitsaufträge wie das Anlegen und Führen eines den Leseprozess begleitenden Lesetagebuchs, das Gestalten einer Leserolle, das Erstellen eines Soziogramms, die Auseinandersetzung mit Erzählperspektiven oder literarischen Gesprächen, ausgewählte Textvergleiche, falls vorhanden das Verfassen einer Film(szenen)analyse, das Einbeziehen sowie Herstellen weiterer Textsorten, wie innere Monologe, Kommentare, Inhaltsangaben, Zusammenfassungen oder auch Tagebucheinträge sowie das Abhalten von Präsentationen, die Gestaltung von Plakaten, das Führen gemeinsamer Diskussionen, das Einbinden ausgewählter Spiele zur Wiederholung und Festigung oder gar die Erstellung eines eigenen Podcasts in Einzel- oder Gruppenarbeit zu berücksichtigen und gezielt einzusetzen (Baurmann et al., 2020, S. 89).

Zusätzlich gibt es für den didaktischen Einsatz von Literatur im Allgemeinen äußerst viele Vorschläge für den Unterricht, doch im Falle der vorliegenden Arbeit speziell für den ersten Teil der Trilogie (Tolkien, 2022a) kann auf bereits vorgefertigtes Lehrmaterial mit zur Verfügung gestellten Arbeitsblättern zu unterschiedlichen Thematiken bezüglich des Werkes (Van der Gieth & Willems, 2002) zurückgegriffen werden. Darin werden eingeteilt in bestimmte Leseabschnitte Themen wie Freundschaft, Macht, Mut und Angst, Ethik und Religion, die Sprache des Genres, die einzelnen Charaktere oder auch die unterschiedlichen Völker bei Tolkien (2022) behandelt und diesbezüglich Informationen sowie auch Arbeitsaufträge bereitgestellt. Das Repertoire, das sich an Arbeitsaufträgen bezüglich des Einsatzes von Literatur im Unterricht anbietet, ist nicht nur äußerst umfassend, sondern je nach Schulstufe und Vorwissen auch erweiterbar.

Schließlich kann über den gezielten Einsatz des literarischen Werkes im Psychologieunterricht festgehalten werden, dass dieser nicht ausschließlich fächerübergreifende Kompetenzen fördert und den Aspekt der Vernetzung (RIS, BGBl. Nr. 88/1985) erfüllt, sondern weiters auch den gezielten Ausbau der Vorstellungskraft unterstützt, die Perspektivenübernahme fordert und schult sowie weiters dem sozialen Lernen und dadurch wiederum „der Vermittlung von Weltwissen“ (Spinner, 2022, S. 12) dient. Diese Aspekte zeigen deutlich die Vorteile des fächerübergreifenden Deutsch- und Psychologieunterrichts auf und erklären, weshalb der Einsatz von Literatur, im vorliegenden Fall die Anwendung theoretischen Wissens über die Gruppe anhand der Trilogie „Der Herr der Ringe“ (Tolkien, 2022), solch Bedeutung zukommt beziehungsweise zukünftig noch weit mehr zukommen sollte.

9. Literaturverzeichnis

- Amann, A. (2023). *Das gruppendynamische Feld: Struktur – Dynamik – Prozess – Praxis*. Springer.
- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik*. Hogrefe.
- Bahrtdt, H. P. (2014). *Schlüsselbegriffe der Soziologie: Eine Einführung mit Lernbeispielen*. C. H. Beck.
- Baurmann, J., Brand, T., Menzel, W. & Spinner, K. H. (2020). *Methoden im Deutschunterricht: exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II*. Klett Kallmeyer.
- Berger, M. (o.J.). *Fantasy-Bücher: Die acht besten Romane mit Kultstatus*. <https://textprofil.at/fantasy-buecher-mit-kultstatus/>
- Bormann, C. D. (2013). *Literatur interpretieren: ein Analyse-Tool*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Das Pädagogik-Paket*. BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrpläne NEU*. BMBWF.
- Cavallar, G. (2022). *Psycho-Logisch: Psychologie für die 7. Klasse*. Hölder-Pichler-Tempsky.
- Coren, M. (2001). *J.R.R. Tolkien: Der Mann, der „Der Herr der Ringe“ erschuf*. Heel.
- Eckert, R. (2012). *Die Dynamik jugendlicher Gruppen: Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt*. Beltz.
- Edding, C. & Schattenhofer, K. (Hrsg.) (2009). *Handbuch: Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Beltz.
- Freigang, W., Bräutigam, B. & Müller, M. (2018). *Gruppenpädagogik: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Frey, D. & Bierhoff, H. (2011). *Sozialpsychologie: Interaktion und Gruppe*. Hogrefe.
- Griebenow, F. (2022). Ring-Quartett. *Philosophie Magazin Thema: Der Herr der Ringe*, 22(22), 26-29.
- Hofstätter, Peter R. (1993). *Gruppendynamik: Kritik der Massenpsychologie*. Rowohlt.
- Kauffeld, S. (2014). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Springer-Verlag.

- König, O. (2020). *Macht in Gruppen: Gruppendynamische Prozesse und Interventionen*. Klett-Cotta.
- König, O. (2008). *Einführung in die Gruppendynamik*. Carl-Auer.
- Lahmer, K. (2023). *Kernbereiche der Psychologie: Anleitungen zum Verstehen, Anregungen zum Denken*. Westermann Dorner.
- Lehoucq, R., Mangin, L. & Steyer, J. (Hrsg.) (2022). *Die Wissenschaft von Mitteleuropa*. Theiss in Herder.
- Levine, J.M. & Moreland, R.L. (2006). Small groups: An overview. In J.M. Levine & R.L. Moreland (Hrsg.), *Small Groups* (S. 1-10). Psychology Press.
- Megaplex (o.J.). *Herr der Ringe: Triple Feature Extended Version*.
<https://www.megaplex.at/film/herr-der-ringe-triple-feature-extended-version>
- Rechtien, W. (2007). *Angewandte Gruppendynamik: Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker*. Beltz.
- Rettenwender, E. (2021). *PSYCHOlogie*. Veritas.
- Rosa, H., Gertenbach, L., Laux, H. & Strecker, D. (2010). *Theorien der Gemeinschaft: zur Einführung*. Junius.
- Paulussen, K. (2023). *Was ist los in meiner Gruppe? Begleitung von Gruppenprozessen in Kita, Schule und Jugendhilfe*. Lambertus.
- Schindler, R. (2016). *Das lebendige Gefüge der Gruppe: ausgewählte Schriften*. Psychosozial-Verlag.
- Schröer, A. (23.1.2023). *Herr der Ringe*. Südwest Presse.
https://www.swp.de/unterhaltung/tv/der-herr-der-ringe-film_-wie-viele-oscars-gewann-die-trilogie_-63490847.html
- Schwalbe, A. (2018). Die Klasse als Gruppe im Blick Gruppenentwicklungsprozesse in Klassen verstehen und begleiten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung* 18(10), 1-10. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schwalbe_2018_Die_Klasse_als_Gruppe.pdf
- Stahl, E. (2017). *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. Beltz.
- Tolkien, J.R.R. (2004). *Der Herr der Ringe Band I: Die Gefährten*. Klett-Cotta.
- Tolkien, C. (Hrsg.). (2008). *Nachrichten aus Mitteleuropa*. Hobbit Presse.
- Tolkien, C. (Hrsg.). (2010). *Das Silmarilion*. Hobbit Presse.

- Tolkien, J.R.R. (2022a). *Der Herr der Ringe: Die Gefährten*. Hobbit Presse.
- Tolkien, J.R.R. (2022b). *Der Herr der Ringe: Die zwei Türme*. Hobbit Presse.
- Tolkien, J.R.R. (2022c). *Der Herr der Ringe: Die Rückkehr des Königs*. Hobbit Presse.
- Tuckman, B. W. (1965). *Developmental sequences in small groups*. Psychological Bulletin (63), 348-399.
- Van der Hoek, A. (10.5.2024). Der Herr der Ringe: Oscars für „Die Gefährten“. *Focus Online*.
https://www.focus.de/kultur/17-oscars-verteilt-auf-drei-filme-wie-viele-oscars-hat-der-herr-der-ringe-bereits-gewonnen-alle-auszeichnungen_id_259931970.html
- Van der Gieth, S., Willems, D. (2002). *Literaturprojekt: Der Herr der Ringe – die Gefährten*. BVK.
- Wellhöfer, P. R. (2018). *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. UVK Verlag.