

# Bewegte Schule

Ahmadineschad und Bush – ein Soziodrama in der  
Fachschule für Technik

Abschlussarbeit für die Oberstufe Psychodrama vom PifE

Leiter der Oberstufe: Bernd Fichtenhofer, Berlin

Verfasser der Arbeit: Hartmut Weber, Darmstadt 2008

## Inhaltsverzeichnis

|       |  |          |
|-------|--|----------|
| 1     | Psychodrama im Elektrotechnischen Unterricht der Berufsschule.....   | 3        |
| 2     | Rahmenbedingungen der Bildungsinstitution Schule.....  | 4        |
| 2.1   | Rollenrepertoires des Berufs Lehrer .....  | 4        |
| 2.2   | Der Lehrerberuf in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit .....   | 6        |
| 2.3   | Schule verändert sich .....  | 7        |
| 2.4   | Aktuelle Angebote zur Begründung des Psychodramas im Unterricht .....  | 10       |
| 3     | Was ist psychodramatische Bildungsarbeit .....   | 11       |
| 3.1   | Hilfen zum Einsatz psychodramatischer Bildungsarbeit .....   | 13       |
| 3.2   | Kompetenzen des Psychodramaleiters und Lehrers .....   | 14       |
| 3.3   | Widerstand gegen psychodramatische Bildungsarbeit .....  | 16       |
| 3.4   | Die Methoden der psychodramatischen Bildungsarbeit .....   | 17       |
| 4     | Was unterscheidet psychodramatische Bildungsarbeit von dem therapeutischen Psychodrama .....   | 18       |
| 4.1   | Aus der Sicht der Gruppendiagnostik .....  | 19       |
| 4.2   | Aus der Sicht der Ablaufdiagnostik:.....   | 20       |
| 5     | Psychodramatische Bildungsarbeit in einem Fachschulsemester der Teilzeitform..   | 21       |
| 5.1   | Was ist Soziodrama?.....   | 24       |
| 5.2   | Der erste Abend: Einteilung der Kleingruppen .....   | 24       |
| 5.3   | Der zweite Abend: Das Soziodrama .....   | 25       |
| 5.3.1 | Freien Raum schaffen und Erläuterung zum Ablauf .....  | 25       |
| 5.3.2 | Erstes Warming up: Politikergymnastik .....  | 25       |
| 5.3.3 | Zweites Warming up: Skulpturen .....   | 26       |
| 5.3.4 | Das Soziodrama - Spiel.....  | 27       |
| 5.4   | Meine Planung für den dritten Abend:.....  | 34       |
| 5.5   | Der dritte Abend: Auswertung des Soziodramas.....  | 34       |
| 5.5.1 | Wie wirkte sich die sehr offene Situation auf die Gruppe aus, änderte sich ihr Verhalten? .....  | 36       |
| 5.6   | Der vierte Abend: Verhandlungsstrategien für den Konflikt mit der Schule .. Meine Gedanken und Planungen zu dem Konflikt mit der Schule..... | 36<br>37 |
| 5.7   | Der fünfte Abend: Vignetten zu Konflikten .....  | 37       |
| 5.7.1 | Die Produktionslinie .....   | 37       |
| 5.7.2 | Der Urlaubsanspruch .....  | 38       |
| 5.8   | Der sechste Abend: Skulpturen als Warming up zum Film „Gegen die Wand“<br>40   |          |
| 5.9   | Der siebte Abend: Reflecting Team.....   | 41       |
| 5.10  | Der achte Abend: Wahrnehmen von Kommunikationsprozessen:<br>Transaktionsanalyse .....  | 41<br>41 |
| 6     | Unterrichtsbeispiele .....   | 41       |
| 7     | Die Dominanz der Therapie in der Psychodrama-Ausbildung .....  | 42       |
| 8     | Fazit .....  | 43       |
| 9     | Literatur und Quellenverzeichnis.....  | 44       |

# 1 Psychodrama im Elektrotechnischen Unterricht der Berufsschule

„Was ist denn nun der Unterschied zwischen Strom und Spannung?“ fragten die Jugendlichen, die angehenden „Elektroniker für Geräte und Systeme“ und die „Informationselektroniker“, nachdem sie eigentlich die Theorien dazu gehört und sogar erfolgreich ihre technische Mathematik dazu absolviert hatten.

Ich bat sie, für eine mögliche Antwort eine ungewöhnliche Methode kennenzulernen, die von ihren bisherigen Erfahrungen im Elektrotechnikunterricht abweicht und von ihnen Bewegung abforderte. Schließlich waren sie ja alle sportbegeistert. Die Auszubildenden wurden neugierig und machten mit. In vier Gruppen mit je 5-6 entwickelten sie Skulpturen zu den Begriffen *Strom* und *Spannung* und führten sie im Klassenzimmer den anderen vor. Es machte ihnen machte viel Spaß. Sie lachten über die lustigen Posen und kamen ins Fachsimpeln, ob dies denn wirklich so dargestellt werden kann. Beim „*Strom*“ waren sich alle schnell einig. Die Schülerkette, die sie bildeten schlängelte sich durch den Klassenraum, wie es ein Strom eben so tut mit bewegten Körpern, einer Bewegungsrichtung und einem starken oder schwachen Strom, je nachdem wie viele nebeneinander liefen oder wie schnell sie waren. Die „*Spannung*“ forderte sie heraus. Mehrere Ideen kamen auf die Bühne. Eine Gruppe presste die Arme auf einen Tisch, verzerrte das Gesicht und zeigte *An-Spannung*. Die andere streckte die Arme nach oben um *Spannung* zu zeigen, die dritte nahm sich an die Hände und lies sich rückwärts fallen, sodass *Spannung* in den Händen entstand. (Weber 2007; Szenische Darstellung von Spannung)

Später erinnern sie sich an diese Stunde, besser als an die Laborversuche und den Theorieunterricht.

Diese Vorgehensweise ist äußerst ungewöhnlich für Berufsschulunterricht in einem technischen Lernfeld wie Elektrotechnik. Sie führt gelegentlich zu kritischen Bemerkungen der Kollegen, die auf die Einhaltung der *Fachwissenschaftlichkeit* hinweisen. Dieser Widerstand ist aus dem System Schule heraus zu verstehen. Besonders in der Sekundarstufe II möchten viele Kollegen der fachsystematischen Begründung den Vorzug geben, in der Regel verbunden mit Frontalunterricht auf der Basis von vielen Informations- und Arbeitsblättern.

Auch Kollegen, die gerne mit neuen Methoden arbeiten, bereitet das Psychodrama Skepsis wegen einem möglichen Verlust der Kontrolle. Ihnen ist der mögliche Prozess unklar und sie wissen nicht, wie er gesteuert werden kann.

## 2 Rahmenbedingungen der Bildungsinstitution Schule

Der Schule sind gesellschaftliche Aufträge übertragen worden. Während in der Grundstufe der *Erziehungsauftrag* dominant ist, verbunden mit der Übermittlung und Festigung von wichtigen Kulturtechniken, wird in der Sekundarstufe I der fachbezogene Zusammenhang und die altersgerechte Verarbeitung von Wissensfeldern thematisiert fokussiert im *Bildungsauftrag*. Dieser wird besonders in der Sekundarstufe I der Gymnasien auf die **Wissensbildung in Frontalunterricht** (Wittinger 2000, S. 34) reduziert. Oft nur von außen, sprich von oben, verlangt, sind Projektarbeiten in Gruppenform und Präsentationen zu weiteren Unterrichtsformen geworden. Die Sekundarstufe II, zu der der überwiegende Teil der Schulformen in der Berufsschule zählt, setzt diese einseitige Wissensbildung fort, da gezeigt werden will, dass sie wissenschaftlich arbeiten kann. Der *Bildungsauftrag* wird kaum pädagogisch gesehen.

### 2.1 Rollenrepertoires des Berufs Lehrer

Das berufliche Rollenatom des Lehrers ist jedoch komplexer. Er hat die Aufgabe die Kinder aus dem Haus der Eltern zu führen, ihnen neue, nicht selten sogar überhaupt, Leitbilder zu geben und diese im Unterricht und als Person vorzuleben.

Persönlichkeitsförderung, Demokratieverständnis, Toleranz, das Arbeiten im Team, die Organisation von Gruppenarbeiten sind weitere Aufgaben.

Viele Schüler haben einen Migrationshintergrund, wir müssen die vorhandenen oder gedachten Unterschiede in Verhalten und Sprachverständnis meistern und persönliche Antipathien versuchen zu überwinden und zu schlichten.

Die Komplexität des Rollenrepertoires des Berufs *Lehrer* wird in folgenden Zusammenstellungen deutlich:

Von dem Lehrer wird gefordert (zit.):

- *vor einer Gruppe stehen und reden können* ("*rhetorische Kompetenz*")
- *kommunikativ und flexibel sein* ("*Kommunikative Kompetenz*")
- *selbständiges Arbeiten* ("*Selbständigkeit*")
- *Arbeitsabläufe organisieren* ("*Zeitmanagement*")
- *etwas erklären können* ("*Vermittlungskompetenz*")

Sowie:

- „*Finden der eigenen Lehrerrolle(n) und Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle*“

Quelle: K. Sabine Heinen-Ludzuweit; Fachseminarleiterin Spanisch im Staatlichen Studienseminar in Hamburg; 2002

Eine weitere Quelle gibt einen noch deutlicheren Hinweis auf die Komplexität der verlangten „Kompetenzen“, die sich offensichtlich nicht in einer Liste zusammenfassen lässt:

- *Personale Kompetenz (Ausstrahlung, Persönlichkeit, menschliche Autorität usw.)*
- *Soziale Kompetenz (Führung, Gruppierung, Konfliktregulierung usw.)*
- *Organisatorische Kompetenz (optimale Abwicklung aller **kustodialen\*** Tätigkeiten, unterrichtliches Management, Medieneinsatz, Lernorganisation usw.)*
- *Fachlich-fachdidaktische Kompetenz (Themenwahl, Stoffreduktion/Exemplarische Themenstellung, fachliche Aufbereitung usw.)*
- *Pädagogisch-didaktische Kompetenz (Methodenwahl, Lehr- und Sozialformen, Mediengestaltung, Einsatz von Lehrtechniken usw.)*

Quelle: Döring, Klaus W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Präferenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 1/90, S. 15ff. zit. nach Lehrerausbildung 2/2002

Die Evaluierungskompetenz, sie erscheint nur unterschwellig in den bisher genannten Kompetenzen, trägt bestimmt in ihrer jeweiligen Ausübung ebenso zu dem „Klima“ im Unterricht bei. Harte und weiche Lehrer ist bei Schülern das Stichwort. Jeder Lehrer ist verpflichtet Studierende und Schüler zu bewerten und zu beurteilen. Hier hat sich in der Vergangenheit die **defizitorientierte Schülerbeurteilung** durchgesetzt, die aber auch Zeichen einer großen **Distanz** zwischen dem Mensch *Lehrer* und dem Mensch *Schüler* ist. Nach der PISA- Studie ist diese Distanz Ursache schlechter Lernergebnisse. Deshalb wird defizitorientierte Schülerbeurteilung zunehmend angeprangert und eine Beurteilung als **Förderung** von Entwicklungspotenzialen gewünscht, so schwierig dies auch ist, wenn sich andere Rahmenbedingungen nicht ebenso verändern. Diese Förderung wird als pädagogische Diagnostik verstanden. Thomas Wittinger hat versucht die Aufgaben eines psychodramatisch geschulten Lehrers bei der Bewertung von Schülern zusammenzufassen und sich für bestimmte Kriterien bei einer Bewertung entschlossen (Thomas Wittinger; Psychodrama im Schulunterricht; in: Psychodrama in der Bildungsarbeit; S. 34), die ich ebenso nutze. Neben der Offenlegung der Bewertungskriterien gehört eine Selbstbewertung der Studierenden und Schüler dazu, die in der Regel sehr viel ehrlicher abläuft, als viele Schüler und Kollegen dies vermuten. Die Lernenden schlüpfen in die

Rolle des Lehrers und können so die Schwierigkeiten, aber auch die Härte einer Bewertung leichter nachvollziehen und sogar selbst vertreten.

## 2.2 Der Lehrerberuf in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit

Trotz dieser umfassenden verlangten und vorhandenen Fähigkeiten gibt es (noch immer) eine gesellschaftliche Ächtung des Lehrerberufs. Er gilt als Pauker, Dompteur, gar Schultyrann:

„Hinter der negativen imago des Lehrers steht die des Prüglers, ein Wort übrigens, das ebenfalls bei Kafka, im >Prozeß<, vorkommt. Ich halte diesen Komplex auch nach dem Verbot körperlicher Züchtigung für maßgebend mit Rücksicht auf die Tabus über dem Lehrberuf. Den Lehrer präsentiert diese imago als den physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt.“

Adorno, Theodor W.; „Tabus über dem Lehrberuf“; in: Erziehung zur Mündigkeit; 1969; S. 76.

Weitere modernere Autoren lassen sich ebenfalls finden.

Eine der aufgelisteten Kompetenzen des Lehrberufs steht exemplarisch als Ursache dieses gesellschaftlichen „Vor“urteils und will dies wissenschaftlich exakt ausdrücken: die „*optimale Abwicklung aller **kustodialen**\* Tätigkeiten*“.

### Exkurs zu „*optimale Abwicklung aller **kustodialen**\* Tätigkeiten*“:

\* Dieses fremde Wort „kustodial“ fand ich in einem Zitat aus dem Jahre 1969 (!) genial und kritisch erklärt. Diese Darstellung erhellt die Hintergründe für die vorherrschende Meinung der Nichtlehrer über Lehrer:

Da der Autor bei dieser Gliederung nach sechs Rollen offensichtlich stärker die Verhältnisse im Hochschulbereich im Auge hat, muss für den allgemeinbildenden und den vorschulischen Bereich mindestens eine Rolle nachgetragen werden, die hier eine zentrale Bedeutung erhält, nämlich die des "Aufsehers". Diese "**kustodiale**" Rolle verdient besonders deshalb eine Hervorhebung, weil sie vom Bildungssystem am nachdrücklichsten abgesichert ist. Schüler dürfen nicht einfach nach Hause geschickt, aus dem Klassenraum verwiesen werden; Unterrichtsstunden werden häufig durch Vertretungsstunden ersetzt, denen rein **kustodiale** Funktionen zukommen; und selbst, wenn es für den Lerngewinn bezüglich der Schulleistungen wie auch für die Vermittlung von Haltungen und Einstellungen zweckmäßiger wäre, Klassen zu halbieren und dafür jedem Kind nur die Hälfte Klassenunterricht angedeihen zu lassen, bestünde hierzu gegenwärtig kein Entscheidungsspielraum eines Lehrers oder einer Schule. Lehrer erhalten von der Gesellschaft offenbar einen erheblichen Anteil ihres Gehalts schlicht dafür, dass sie Kinder und Jugendliche während bestimmter Zeiten des Tages beaufsichtigen, anders gesagt: Sie werden nur zum Teil für die Vermittlung von Qualifikationen und Haltungen bezahlt. Lehrer können disziplinarisch dafür belangt

werden, wenn sie ihre kustodialen Funktionen versäumen, im Falle mangelhafter Erfüllung von Lehrfunktionen bestehen praktisch kaum solche Möglichkeiten. Könnte dies nicht ein Hinweis sein, die kustodiale Funktion des Lehrers deutlicher zu sehen, als dies bisher üblich ist, auch wenn die Aufklärung dieses Sachverhalts nicht überall Freude auszulösen vermag? (zit. aus: W. R. Mann; Teacher as Typology; in: W. J. McKeachie; Teaching Tips. Lexington, Mass. (University of Michigan) 1969, S. 51.

Zit. aus: © Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. – Geiststr. 2 – 37073 Göttingen

Dies ist m.E. der Hintergrund, der es schwer vorstellbar macht, in der Schule Methoden des Psychodramas einsetzen zu können. Soll es doch um Disziplin, Stillsitzen und Zuhören gehen.

### **2.3 Schule verändert sich**

Doch im Gegenteil, gerade *Bewegung* im Unterricht kann eine Brücke schlagen zwischen den neuen, weil anderen Lernformen der Jugendlichen und den Leitern des Unterrichts. Ist es doch mittlerweile erwiesen, dass Kreativität und Denkvermögen steigen, sobald konzentrationsintensive Phasen des Unterrichts mit anderen Unterrichtsformen wechseln. Überraschung, Abwechslung und Lebendigkeit ist die Richtschnur, wie mir ein 20jähriger sagte. Genau dies wird vom Psychodrama geboten.

#### **Grundformen des Unterrichts gut ausbalancieren**

Für verschiedene Ziele von Schule werden unterschiedliche Methoden benötigt. Erst die ausbalancierte Mischung verschiedener methodischer Grundformen von Unterricht gewährleistet adäquate Lernerfolge, erhöhte Leistungsbereitschaft und damit die Möglichkeit zu kumulativem Lernen. Ein guter Unterricht enthält deshalb sowohl Formen der direkten Instruktion und von Projektarbeit als auch Formen des selbständigen Lernens sowie erlebnisorientierte Methoden. Während die sog. direkte Instruktion<sup>1</sup> vor allem dazu geeignet ist, inhaltliches Wissen und neue Sachzusammenhänge zu vermitteln, fördert die Projektarbeit die Handlungskompetenz und das lebenspraktische Anwendungswissen. Formen selbständigen Lernens verhelfen dazu, individuelle Lernschwerpunkte herauszuarbeiten und Schlüsselqualifikationen aufzubauen, wohingegen erlebnisorientierte Methoden die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördern.

Das Balanceprinzip trägt auch zur Optimierung sonstiger Lernhandlungen und –aktivitäten bei. In erfolgreichen Lehr-/Lernsettings gibt es demnach sowohl passiv ausgerichtete Formen des Lernens als auch aktive, Lernen erfolgt rezeptiv aber auch konstruktiv, systematisches und situiertes Lernen finden gleichermaßen statt, Lernen geschieht sowohl in individueller als auch in kooperativer Form, lehrer- und schülergeleitetes Lernen sind abwechselnd

vertreten, es gibt stark lehrmethodenorientierte Phasen wie auch offen ausgerichtete.

<http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/pdf/erfolgreich.pdf>

Dass Schule anders sein kann, zeigen Schulen und Schulversuche, die seit der Reformpädagogik der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts immer noch lebendig sind. Die öffentlichen Schulen und ihre Lehrer, die in den letzten 50 Jahren das autoritäre, auf Macht basierende unterwerfende Denken der wilhelminischen und folgenden Zeit abgestreift haben, - einzelne Spezies dieser Kategorie tauchen manchmal wieder in der Öffentlichkeit auf- haben eindeutig einen erweiterten Auftrag, wenigstens mittlerweile. Die „*kustodiale Funktion*“ verliert durch Ansätze für *Selbstorganisiertes Lernen (SOL)*, *Lernlandschaften* und *Virtuelle Klassenzimmer* an Bedeutung. Die Wissenschaft der Pädagogik, unterstützt durch die PISA - Untersuchung, drängt die Fachwissenschaftlichkeit zurück und macht den Weg frei für einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz.

Aber warum diese Hinweise, wenn es doch um eine weitere methodische Fähigkeit des Lehrers geht, um eine Erweiterung des beruflichen Rollenatoms, das sich Psychodrama nennt?

Im Lehramt müssen pädagogische Handlungen begründet werden, damit sie rechtlich und gesellschaftlich akzeptiert werden. Weder Eltern noch Betriebe wollen eine Verschwendung von Unterrichtszeit mit prüfungs- un- relevanten Inhalten. Doch ist die Komplexität der Unterrichtsinhalte akzeptiert worden, was sich in deutlich veränderten Rahmenplänen und Organisationsstrukturen ausdrückt.

Für den Hauptschulabschluss in Deutsch klingt dies 2004 u.a. folgendermaßen:

Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden.

Aus: Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss in Deutsch; KMK 2004; S.6  
[http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule\\_Deutsch\\_BS\\_307KMK.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf)

Als die KMK die 1997 veröffentlichten Rahmenpläne für die IT- Berufe kreierte und Lernfelder aus den Beruflichen Handlungsfeldern ableitete, die pro Lernfeld eine knappe Din-A-4 Seite umfasste und dies für 120 bis 360 Stunden pro Lernfeld, gab es Proteste der betroffenen Lehrkräfte, das zu wenig Inhalte vorgegeben würden und die Lehrplanarbeit nicht mehr in Gremien der Kultusministerien durchgeführt wurde, sondern von Lehrerteams. Dies wurde kaum als Chance verstanden, andere Unterrichtsformen zu nutzen. Es stellte und stellt sich dabei heraus, dass besonders die mangelnde *Teamfähigkeit* und der *bewertende Habitus* der Lehrkräfte – auch untereinander- die konstruktive Planung von Unterricht im Jahrgangs- und Klassenteam der Lehrer behindert. Mit Sicherheit ist ein Teil dieses Problems ein Generationenproblem, jüngere Lehrkräfte kennen ein besseres Miteinander. Ins Unreine geschrieben: ein paar psychodramatische Kompetenzen könnten Wunder bewirken.

Doch der Lehrauftrag des Lehrers ist nicht vergessen worden, er ist, so meine Erfahrung, von den Idealen der Reformpädagogik der 20er Jahre beeinflusst worden. Klafki ist mittlerweile Standard in der Pädagogik der Schulen.

Die Begriffe Handlungsorientierung, Einbeziehen des ganzen Menschen, ganzheitlicher Unterricht, „Vollständige Handlung“ sind Teil der Rahmenpläne und können zur Begründung von Unterrichtsmethoden in der Institution Schule herangezogen werden. Die Pädagogik Klafkis, Pflichtlektüre der LIV's (Lehrkraft im Vorbereitungsdienst; früher: Referendare; dieser neue Begriff soll den Abschied vom Beamtentum des Lehrers einleiten), hat eine größere Chance umgesetzt zu werden. Bezogen auf das Psychodrama: es besitzt eine starke Affinität zu den geforderten Kompetenzen des Lehrers. Thomas Wittinger sieht Klafki als Verbündeten für das Psychodrama. (siehe: Psychodrama im Unterricht; in Th. Wittinger (Hrsg.); Psychodrama in der Bildungsarbeit; 2000; S. 36)

Die *Didaktik der Informatik*, kaum verdächtig, Träumereien zuzulassen, fördert und fordert Kreativität im Unterricht:

Die Kreativität der Schüler ist jedenfalls Voraussetzung für die Neukonstruktion von Wissen. Deshalb gehört ihre Förderung zu den wichtigsten Zielen des Unterrichts. ....  
Kreativität kann nur in einer freien und offenen Atmosphäre gedeihen, in der Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten akzeptiert und gelegentliche Fehlschläge in Kauf genommen werden. Alle Behinderungen einer solchen Atmosphäre stören auch die Kreativität. Dazu gehören Konformitätsdruck, autoritäre Haltungen, spöttische und zynische Bemerkungen, rigidisierende Persönlichkeitseigenschaften (des Lehrers), Überbetonung von Belohnungen, übermäßiges

Streben nach Gewissheit oder Genauigkeit, Feindseligkeit gegenüber andersartigen Persönlichkeiten oder Intoleranz gegen unübliche Lösungswege.

Hubwieser, Peter; Didaktik der Informatik; Berlin, Heidelberg 2001, Kap.: 2.2 Kreativitätsförderung S. 17f

Seitdem es Modul-Strukturen in der Lehrerbildung gibt, existieren Module, die neuerdings diese Methoden, Konzepte, Kategorien beachten. So könnte auch ein Modul *Psychodrama* existieren, was leider noch nicht der Fall ist, wenn nicht mit diesem Wort Assoziationen verbunden wären, die in der Schule nichts verloren haben, gefördert durch das gleichnamige Film-Genre. Kaum ein Lehrerbildner, Schulleiter, Lehrer glaubt, dass mit Psychodrama wichtige moderne Kompetenzen für den Lehrerberuf vermittelt werden könnten. Bei den Kompetenzträgern schwebt das Wort *Psychotherapie* mit und die Psychodrama-Institute haben m.E. dieses Meinungsbild eher gefördert.

Mittlerweile gibt es wenigstens eine Untersuchung über die Auswirkung der psychodramatischen Bildungsarbeit auf Schüler in den Besonderen Bildungsgängen der Beruflichen Schulen (Pomowski, Wolfgang, 2006). Am Beispiel eines Soziodrama-Spiels erlangten Schüler in hessischen EIBE – Klassen, der Besonderen Bildungsgänge der Beruflichen Schulen, in denen der Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann, Sprach- und Sozialkompetenz. Mittels der *Grounded Theorie*-Methode wurden neben sprachlichen auch nonverbale Beiträge in den soziodramatischen Handlungen erfasst und so die Wirkung auf diese Jugendliche erforscht (Pomowski, Wolfgang, 2006, S. 63); mit dem Ergebnis, dass der Respekt untereinander zugenommen hatte, Pünktlichkeit, Zuhören, Engagement und Fleiß sich verbesserten und die Gewalt psychischer und physischer Natur abnahmen (Pomowski, Wolfgang, 2006, S. 258). Wolfgang Pomowski beobachtete eine Zunahme der „Diagnostischen Kompetenz“ der beteiligten Lehrkräfte. Die kulturellen Unterschiede zwischen Lehrer und Schüler wurden stärker beachtet und der gegenseitige Respekt nahm zu.

Eine vergleichbare Forschungsarbeit für die Verbesserung, oder Erarbeitung der genannten Kompetenzen bei Lehrern oder Seminarleitern mittels Psychodrama ist mir nicht bekannt.

## **2.4 Aktuelle Angebote zur Begründung des Psychodramas im Unterricht**

Wenn ich als Lehrer neue Unterrichtsformen einbringen möchte und im Gleichklang mit den gesellschaftlichen Verträgen liegen muss, beobachte ich natürlich die Schulszene sehr genau auf Veränderungen. Neben den bereits schon genannten neuen Rahmenplänen

werden zunehmend neue Themen aktuell, die ihren Fokus auf die erkannten Defizite der Jugendlichen richten.

- Das Hessische Kultusministerium fördert in seinem Programm: *Schule und Gesundheit* den aktiven Einbau von Bewegungsphasen auf allen Ebenen der unterrichtlichen Planung. Jede Schule kann sich mit Bewegungsmaßnahmen zertifizieren lassen. Die Schulämter verleihen mittlerweile diese Bewegungszertifikate im Rahmen des Projektes „Schule und Gesundheit“. Nicht allein Sport ist damit gemeint. Unter dem Konzeptthema: *Bewegung & Wahrnehmung* dieses Projektes kann auch die gegenseitige Wahrnehmung in dem Semester oder der Klasse verstanden werden. Eine Kompetenz des Psychodramas.

<http://www.schuleundgesundheit.hessen.de/t3/startseite.html>

- In einem Wettbewerb wurden Lehrer ermutigt originelle Ideen aus dem Unterricht zum Begriff *Spannung* einzureichen. Das angebotene Spektrum sollte verdeutlichen, dass Unterricht auch originelle Ideen verkraften kann. Ich habe dies für eine psychodramatische Arbeit genutzt, die den Schülern Spaß machte.

Wettbewerb: Spannung in der Schule (Neue Kategorie:)

Science on Stage Deutschland e.V. (SonSD)

Poststr. 4/5

10178 Berlin

Tel.: 0049 (0)30-4000.67.40

Fax: 0049 (0)30-4000.67.35

[www.science-on-stage.de](http://www.science-on-stage.de)

Damit sind die kategorialen Rollen des Lehrers erweitert worden mit Skills des Psychodramas. Eine Begründung für diese Methode als didaktische Methode im Unterricht fällt nicht schwer.

### **3 Was ist psychodramatische Bildungsarbeit**

Kontakt zum Psychodrama bekam ich als Hilfesuchender im Lebensalter von 51. Durch szenische Darstellungen innerhalb einer Gruppe erhellte sich einiges aus meinem vergangenen und derzeitigen Leben. Ich spürte alte Situationen neu, quälende offene Fragen beantworteten sich durch mein eigenes Spiel im Rollentausch mit wichtigen Antagonisten meines Lebens. Ich verstand diese nun besser.

Gleichzeitig veränderte sich mein Unterricht in meinem Beruf als Berufsschullehrer. Ich erlebte Gruppen anders. Ich wurde aufmerksamer, direkter, konnte besser mit Störungen umgehen, da ich den betreffenden Schülern mein Erleben ihrer Störungen spiegeln konnte. Dabei hatte ich dies nicht in meiner ersten Psychodrama-Gruppe thematisiert. Das Psychodrama bewirkte also etwas in mir, was mir neue Kompetenzen und Fähigkeiten für die Bewältigung der Berufssituation gab. Genau solche, die von Lehrern gefordert werden und bisher nicht von mir gelernt werden konnten. Ich konnte durch das Psychodrama meine Form der Leitung von Gruppen mit Kollegen verbessern. So entschloss ich mich die vollständige Ausbildung zum Psychodramaleiter zu absolvieren. Eines der wichtigen Lernergebnisse dieser Ausbildung, ist die Erfahrung meines Bezugs zu und in der *Gruppe*, das öffnen der Augen und des Herzens für andere, die Fähigkeit, andere einzubeziehen, sie wertzuschätzen, ihnen zuzuhören, versuchen zu verstehen, Mitgefühl adäquat zu zeigen und trotzdem die Sicherheit und die Fähigkeit, sowie den Mut, eigene Vorstellungen einbringen zu können. Ich lernte nachhaltiger, mich abzugrenzen und eine eigene Meinung auch gegen emotionale Missachtung der Anderen aufrechtzuerhalten. Fähigkeiten und Kompetenzen, wie sie im Lehrerberuf benötigt werden und die ich meinem beruflichen Atom zugefügt hatte.

Ein weiterer Baustein war der Einsatz psychodramatischer Arrangements im Unterricht. Ich musste in der Bildungseinrichtung Schule genau entscheiden, welche Methoden ich einsetzen kann. Schule ist eine Institution mit festgelegten Verträgen. Den Rahmen bilden die Schulgesetze, die mit Recht untersagen, in die Persönlichkeit des Schülers einzudringen. Für therapeutische Unterstützung fehlt der Auftrag, sonst überschreitet der Lehrer Grenzen der Persönlichkeitsrechte.

Diese Betrachtung ist notwendig, weil Psychodrama in erster Linie therapeutisch verstanden und auch ausgebildet wird. Derjenige der Psychodrama in der Bildungsarbeit einsetzen möchte, muss seine eigenen Formen ermitteln, die das Alter der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die notwendigen zu vermittelnden Inhalte und die räumlichen und sächlichen Ressourcen beachten. Dies ist nicht leicht und angesichts der eher traditionell geformten Schullandschaft und ihrer Menschen eine doppelte Schwierigkeit: Da ist einmal die Institution Schule als „hochstrukturiertes System“ (v. Ameln; S. 428) und auf der anderen Seite die Mächtigkeit einer Methode, die das Individuum berührt und sehr schnell verletzen kann.

### **3.1 Hilfen zum Einsatz psychodramatischer Bildungsarbeit**

Viele Psychodramatiker, aber auch Moreno selbst, haben dazu Hilfen gegeben.

Adam Blatner hat die *social and emotional skills*, die durch das Psychodrama gefördert werden für das „everyday life“ zusammengefasst:

#### **Lernen sozialer und emotionaler Fähigkeiten**

Eine der weitestreichenden Anwendung des Psychodramas ist im Bereich der Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten (social and emotional skills) zu finden. In der Schule und am Arbeitsplatz wird ein weiter Bereich davon angesprochen. Vieles wird durch Seminare, Diskussionen und Bücher abgedeckt. Doch viele Teile davon werden erst durch Rollenspiel oder Soziodrama richtig angeeignet. Diese sollten folgende Methodiken einschließen:

- Spontanitätsübungen - die Menschen hilft in ihrem Denken und Verhalten zu improvisieren
- Lernen über die nonverbale Kommunikation - Menschen gebrauchen Körpersprache: Körper, Gesicht, Bewegung, um miteinander zu kommunizieren und Verschiedenheit zu spüren und zu äußern
- Üben von Selbstbehauptung – Lernen, Grenzen zu ziehen und dabei die Aufmerksamkeit der anderen zu erhalten
- Übung in Empathie – den Rollentausch nutzen, um andere besser zu verstehen
- Analyse von anderen Rollen – teilhaben am Anderen durch Doppeln und Sharing; Soziodrama, um unübliche Rollen zu erforschen
- Rollenübungen - durch Feedback, Rollenvariationen und wiederholendes Spiel in veränderten Rollen, sich auf berufliche Veränderungen oder Bewerbungen vorbereiten und sich in neuen sozialen Zusammenhängen zu präsentieren
- Konfliktlösungen – lernen wie man Unterstützung erhält, Probleme klärt und aushandelt
- Selbstverständnis – durch Zwiegespräch mit sich selbst, Spiegeln, Doppeln usw.

#### **Stärkung des Selbstwertgefühls**

Die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit ist keine festgelegte Doktrin, sondern eine gefühlte Erfahrung. Diese ist geprägt vom Zusammenspiel verschiedener Erfahrungsmöglichkeiten:

- Die eigene Geschichte anderen erzählen und anderen bei ihren Geschichten zuhören; wir geben Anerkennung und regen das gegenseitige Vorstellungsvermögen und Verständnis an.
- Lernen eine Geschichte zu entdecken aus Themen des alltäglichen profanen Lebens

- Sensibel werden für die kulturellen Themen, die mit unserer eigenen persönlichen Geschichte zusammenhängen und die Transformation in unseren eigenen Erfahrungsschatz.
- Variationen von Zeremonien und Ritualen kreieren und überarbeiten, sodass diese lebendig und relevant werden. Sensibel werden für die Besonderheiten der Menschen und den Situationen in denen sie involviert sind, inklusive der Individuen, welche als Zuhörer oder Teilnehmer direkt uns umgeben sind.

(Adam Blatner 2003; Psychodrama Applications in Everyday Life, in: Jacob Gershoni; Psychodrama in the 21st Century; S. 103; Übersetzt aus dem amerik. v. H.W.; <http://www.blatner.com/adam/>)

### 3.2 Kompetenzen des Psychodramaleiters und Lehrers

Gemeinsamkeiten der *Kompetenzen* eines Psychodramaleiters mit denen eines Lehrers, sind nicht zu übersehen. Der Psychodramatiker ist Gruppenleiter, Berater, Prozessbegleiter, Regisseur. Auch ein Lehrer muss diese Rollen einnehmen können und mit ihnen flexibel umgehen lernen. Damit erweitert er sein persönliches Handlungsspektrum, oder auch seine *aktionalen Rollen* (v. Ameln 2004; S.218).

Aber auch die *kategorialen Rollen* des Lehrers, haben sich so verändert, dass Methodenkenntnis mit psychodramatischen Inhalten im jetzigen Schulsystem als geeignete Kompetenz verstanden werden kann, um *erlebnisorientierte Methoden*, Ganzheitlichkeit im Unterricht usw. umzusetzen. Dies ist die Begründung gegenüber den Institutionen der Schule und natürlich gegenüber den Schülern, Eltern und betrieblichen Vertretern, um den gesellschaftlichen Vertrag einzuhalten.

Gegen den häufig kritisierten Mangel an z.B. Kommunikationskompetenz können von der Schule Methoden wie z.B. die *lebendige Zeitung*, in denen dies erlernt werden kann, eingesetzt werden. Diese im frühen Lebensalter und in der Kindheit von den Eltern zu vermittelnden Fähigkeiten können zwar in der Schule nachträglich kaum vermittelt werden. Werden sie jedoch im höheren Alter niemals mehr angeregt, kann Unterricht schwer durchführbar sein und der Lernerfolg ist dementsprechend gering.

Durch die verschiedenen Arrangements des Psychodramas können *Inhalte* des Unterrichts mit erlebbaren Emotionen verbunden werden, wie dies durch die lebendige Zeitung, der Darstellung von literarischen Situationen und Gefühlen durch Skulpturen, oder der Darstellung von Abläufen der Physik oder Informatik durch Skulpturen möglich ist. Moreno entwickelte das Soziodrama (Moreno, 1972, S.352 ff. zit. in Ameln 2004, S.98) um die *Gruppe* und nicht nur *ein Individuum* auf die Bühne zu bringen.

Es ist die Gruppe als Ganzes, die auf die Bühne gebracht werden muss, um ihre Probleme zu lösen, weil die Gruppe im Soziodrama mit dem Individuum im Psychodrama korrespondiert.

(Moreno, 1972, S.352 ff. zit. in v. Ameln 2004, S.98)

Das Soziodrama ist eine der umfassendsten Methoden, die in der psychodramatischen Bildungsarbeit angewendet werden kann.

Dr. Pfeifer vom kriminologischen Institut Niedersachsen betont diese positive Verbindung zwischen Lernstoff und Emotion an einem negativen Beispiel: dem des exzessiven Computerspielers. In Felduntersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass diese ihr Wissen „verlieren“, wenn sie nach dem Lernen emotionale Beziehungen zu Computerfiguren aufbauten. Kehrt man dies um und verbindet die Emotionen mit dem *Lerngegenstand*, so vertieft sich das Wissen in vielen Dimensionen: Sachliches Wissen wird in Bewegungen dargestellt, es bauen sich Beziehungen innerhalb einer Gruppe auf und die sachlichen Tatbeständen werden emotional nachgeföhlt.

Im Spiel der Gruppe werden Geföhle wach, der Einzelne wird animiert mitzumachen – oder auch abgestoßen. Er überwindet vielleicht Barrieren und ist anschließend stolz auf seine Leistung. Es bilden sich neue Kontakte zwischen den Mitgliedern der Gruppe, die auf anderen Qualitäten beruhen, als das sachliche Wissen. Gerade unruhigere und eher unkonzentrierte Schüler engagieren sich in psychodramatischen Spielen. Dies konnte ich in den Skulpturen der elektrotechnischen Inhalte beobachten. Die Auszubildenden des Handwerkerberufs „Informationselektroniker“ zeigten den „Elektronikern für Geräte und Systeme“ aus den Großbetrieben ihre Fähigkeit zum Mut. Sie konnten besser Grimassen schneiden, als die steifen „handverlesenen“ Industrieelektroniker. Dies ist möglich im Schutz der Rolle, die sie eingenommen haben. Reduziert sich die Wertschätzung des Lehrers auf das Beherrschen des fachlichen Wissens ist Förderung des Menschen schwieriger.

Einer der wichtigen Erkenntnisse durch die PISA- Studie ist: Geht der emotionale Kontakt zum Lehrer verloren, so sinken die „Leistungen“ der Schüler und Schülerinnen. Wenn die Wertschätzung fehlt, spüren dies Schüler, auch, wenn sie aus einem schwierigen Elternhaus stammen und Missachtung „gewöhnnt“ sind. Sie leben auf, wenn sie Wertschätzung spüren und ernst genommen werden. Eine psychodramatische Übung in einer Lerneinheit, mit Lachen, Freude, Spontanität und Kreativität kann diesen Kontakt unterstützen. Und die Freude hält lange an.

Schwierigkeiten und Defizite, diese Ziele mit psychodramatischen Methoden zu erreichen, liegen eher in den Rahmenbedingungen, weniger in einer grundsätzlichen Frage, ob psychodramatische Bildungsarbeit sinnvoll ist:

Die formalen Defizite sind in der Regel: mangelnde Zeit im Unterricht, wenig Platz für eine Bühne oder einen Sitzkreis, zu viele Umräumarbeiten.

Die inhaltliche Defizite: keine präsenten Kenntnisse für die eigene Unterrichtsvorbereitung über Möglichkeiten, wie psychodramatisch etwas dargestellt werden kann. Es existieren wenige Bibliotheken mit Beispielen, vor allem kein Netzwerk mit einem Erfahrungsaustausch zwischen psychodramatisch geschulten Lehrern. Kleine kurze Beispiele wären die geeignete Form diesem Dilemma etwas entgegenzuhalten.

### **3.3 Widerstand gegen psychodramatische Bildungsarbeit**

Seitens der Jugendlichen kommt es zu kritischen Äußerungen (meist im Zweiergespräch), wenn vermutet wird, das durch die „Spielerei“, ein „klarer Frontalunterricht“, der prägnant die Inhalte erklärt, zu kurz kommt und deshalb eine Prüfung nicht bestanden werden kann. Interessanterweise äußern dies Schüler, die eher introvertiert sind und gute Kenntnisse vom Inhalt haben. Eine solche Form des Widerstandes muss ich akzeptieren. Er kann noch mit Argumenten der neuen Bildungsinhalte, mehr Bewegung wie im Sport oder „so was läuft auch für Führungskräfte“ relativiert werden. Leider halten sich vergleichsweise die anderen neugierigen Schüler mit positiven Äußerungen zu dieser Methode zurück. Dafür muss man *andere* Antennen haben, die langfristiger empfangen: wenn Schüler oder Studierende sagen, dass sie in einer Rede *Skulpturen* einbauen wollen.

Mit der Kritik oder dem Schweigen der Schüler ist schnell in die Seele des Lehrers getroffen worden. Er trägt ohnehin ständig das Gefühl in sich, zuwenig für den Unterricht zu tun. Eine am *fertigen Konzept* orientierte Unterrichtsweise, das in der Unterrichtszeit wenig Freiheiten lässt und stark an fachsystematischen Inhalten orientiert ist, dafür aber alle prüfungsrelevanten Themen anspricht, ist das andere Extrem, hilft aber nur dem eigenen Gewissen. Viele bereits genannte Kompetenz-Anforderungen, würden außer acht gelassen werden. Grundsätzlich muss ein Lehrer Mut „zur Lücke“ beweisen. Deshalb ist ein *Minimallehrplan* sinnvoll, der den Schülern offengelegt und bei Bedarf auch kurzfristig ergänzt wird. Hier ist Klafkis Empfehlung zu zitieren, kein enzyklopädisches Wissen auf Vorrat zu vermitteln versuchen.

### 3.4 Die Methoden der psychodramatischen Bildungsarbeit

Für die praktische psychodramatische Bildungsarbeit habe ich mir ein Ideenraster erarbeitet, das regelmäßig von mir erweitert wird:

| Methode  | Beispiele  | Möglichkeiten und Grenzen   |
|--|--|---|
| Aktionssozio­metrie  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufstellung nach Alter, Herkunft, Arbeitsort, Hobby</li> <li>• nach Wünschen für eine Klassenfahrt</li> <li>• nach Zimmerbelegung</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr gut für den Schulanfang, die Schüler sind noch offen</li> <li>• Möglich bei Meilensteinen</li> <li>• Gefahr der Diskriminierung von Einzelnen, wenn sie besondere Positionen einnehmen.</li> </ul>  |
| Darstellung von Unterrichtsinhalten mit Aufstellungen und Skulpturen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spannung, Strom, Kondensator, Strom im Leiter/Nichtleiter</li> <li>• Funktion des Gehirns bei äußeren Reizen</li> <li>• Algorithmen in der Informatik: Wegespiel eines Roboters</li> <li>• Darstellen von Gemälden</li> <li>• Nachstellen von Filmszenen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut begründbar in der Fachdidaktik, setzt die Bereitschaft zu unüblichen Methoden voraus</li> <li>• Gut für Kleingruppenarbeit</li> <li>• Brücke zu technischen Inhalten</li> <li>• Gefahr, dass sich Menschen zu nahe kommen, dies jedoch nicht wollen</li> </ul> |
| Monodrama  | <p>Klärung von Themen oder Aufgabenverteilungen in einer Projektarbeit</p> <p>Klärung von Beziehungen in der Klasse, mit anderen Schülern</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelgespräche mit Schülern, wobei zufällig vorhandene Symbole gestellt werden können.</li> <li>•</li> </ul>  |
| Lebendige Zeitung  | <p>Selbstgewählte, oder empfohlene Artikel aus Zeitungen nachspielen</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut für Kleingruppenarbeit</li> <li>• Macht Spaß und gibt genügend Raum für kreative Erweiterungen</li> </ul>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Vignette                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikt mit dem Chef wegen Urlaubswunsch</li> <li>• Kennen lernen der Perspektive des Kunden bei der Bestellung von elektronischen Bauteilen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonistenspiel, mit dem Konflikte schnell transparent werden</li> <li>• Setzt Erfahrungen des Lehrers voraus</li> </ul>   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>  |
| Soziodrama<br>Märchenspiel<br>Bibliodrama | Gesellschaftliche Konflikt <ul style="list-style-type: none"> <li>• USA – Iran</li> <li>• Moschee- Bau</li> <li>•</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfassende Bearbeitung eines Problems, oder Konfliktes.</li> <li>• Zeitaufwendig, aber möglich bei geeigneter Eingrenzung des Themas</li> <li>• Setzt Erfahrungen des Lehrers voraus</li> </ul> |

Neben der spezialisierten Literatur bietet das umfangreiche Werk *Psychodrama* von v. Ameln, u.a.; 2004 eine Fundgrube von Ideen.

#### 4 Was unterscheidet psychodramatische Bildungsarbeit von dem therapeutischen Psychodrama

Die Methoden des Psychodramas sind mächtig, da sie den *ganzen* Menschen in der Rolle des Schülers oder Studierenden erfassen. Im Individuum können gewollte, aber auch ungewollte Spuren hinterlassen werden. Dies muss der Lehrer als Psychodramaleiter im Prozess beobachten. Deshalb möchte ich versuchen Unterschiede auszumachen, die ein und dieselbe Methode sehr unterschiedlich wirken lassen kann.

Der Unterschied kann bereits an den Wissenschaften **Psychologie** - und die damit verbundene Therapie - und **Pädagogik** festgemacht werden. Die Therapie bleibt bei dem einzelnen Menschen im Einzelsetting. Die Pädagogik sieht dagegen zuerst die Gruppe und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen. Daraus ergeben sich zwei sehr unterschiedliche Ansätze. Therapeuten arbeiten im Einzelsetting und kennen Gruppen- und Ablaufdiagnostik eher nicht. Es ist gerade Morenos Verdienst, dass er die Form der Freudschen Einzeltherapie in Frage stellte und dagegen die therapeutische Wirkung der

**Gruppe** auf den Einzelnen setzte. Aber auch im Psychodrama liegt der Focus beim Protagonisten. Damit bietet es Stolpersteine bei der Übertragung in die psychodramatische Bildungsarbeit. Moreno hat dies in seiner eigenen Arbeit selbst bemerkt und das Soziodrama als weitere Säule des Psychodramas kreiert (Moreno, 1972, S.352 ff.; zit. in v. Ameln 2004, S.98)

Psychodrama ist jedoch immer auch ein Herausgehen des Einzelnen aus seinen Rollen. Dieser Vorgang berührt das Individuum. Der schützende Klassenverband ist weg. Wenn die Klasse nicht wohlwollend ist, kann sie den sich „outenden“ Einzelnen moppen und fertigmachen.

Ich möchte die beiden Sichtweisen darstellen, die die psychodramatische Bildungsarbeit bei der Sicht auf die Gruppe auszeichnet.

#### **4.1 Aus der Sicht der Gruppendiagnostik**

In der Therapie bauen sich eine bilaterale Beziehung Patient- Therapeut auf, während in der Schul- und Weiterbildungsarbeit, Gruppenbeziehungen üblich sind. So werden Therapeuten eher dem Client oder Patient Lösungsmöglichkeiten anbieten, häufig über die Methode des Doppeln. Therapeuten müssen sich ein Bild des möglichen Verlaufs einer Heilung machen und damit die Persönlichkeit des Protagonisten diagnostizieren. Der Protagonist wird nicht immer eine Lösung denken können oder dabei mithelfen. Er baut Widerstände auf, wehrt sich gegen Lösungsmodelle, die wiederum der Leiter als Therapeut verstehen muss und entsprechend seine Strategie ändert. Die Schwierigkeit des „Falles“ könnte sogar einen übermäßigen Eingriff rechtfertigen, der im pädagogischen Setting als Übergriff gelte.

Der Leiter in der psychodramatischen Bildungsarbeit hat ebenfalls mit Individuen und ratsuchenden Protagonisten zu tun, wird jedoch vermeiden, die Persönlichkeitsstruktur im Spiel auf die Bühne zu bringen. Er wird diagnostizieren, wie der Einzelne sich in das Gruppengeschehen einbringt und ihn bei Bedarf schützen und die Mitspieler und Zuschauer zum fairen Spiel, zum fairen Feedback anregen. Dabei müssen vom Leiter Reaktionen auf Aktivitäten des Protagonisten aus der Gruppe heraus beobachtet werden.

Genau genommen ist selbst ein Aktionssoziogramm dieser Gefahr unterworfen. Wenn z.B. ein einzelner Schulleiter z.B. nicht weiß, ob sein Arbeitsplatz im Norden oder Süden der Schule liegt und alle nützen darüber. Sobald der Leiter sich mit einem konkreten Schüler beschäftigt, wird dieser zum Protagonisten. Schließlich steht er auf der Bühne.

## 4.2 Aus der Sicht der Ablaufdiagnostik:

Die Kommunikationsstrukturen als Sinnbild der Abläufe innerhalb einer Gruppe sind eher den psychodramatisch/gruppentherapeutisch geschulten Therapeuten bekannt. Der Lehrer muss jedoch damit täglich arbeiten. Durch sein Beobachtungsvermögen erkennt er *peer-groups*, die isolierten und die wichtigen Führer der Gruppe/n. Nach kurzer Zeit wird er ein Soziogramm im Kopf haben, ohne je einen diskriminierenden Fragebogen ausfüllen lassen zu müssen. Er weiß, wie er in die Struktur einer Gruppe einwirken kann, wen er informieren muss, um die gesamte Klasse in kürzester Zeit zu informieren, auf wen er mehr achten muss, um ein abdriften zu vermeiden. Der täglich bilateral arbeitende *Therapeut* ist hier im Hintertreffen. Er wird seine Kommunikation richtigerweise auf einzelne fokussieren und die Hilfs-Iche eher außen vor lassen.

Somit lassen sich Grenzen bestimmen, die in der psychodramatischen Bildungsarbeit eingehalten werden müssen (siehe auch: Wittinger, Thomas; in: Psychodrama in der Schule; v. Ameln, 2004; S. 430)

- Nicht die Biografie des zu Unterrichtenden, oder Seminarteilnehmers auf die Bühne bringen. Da hier die leitende Funktion des Lehrers, der zu irgendeinem Zeitpunkt Bewertungen aussprechen muss, schnell in eine Missbrauchssituation hineingeraten kann.
- Hilfen und Ratschläge zur Persönlichkeit, zur persönlichen Situation, zu Verhaltensweisen nur geben, wenn dies vom zu Unterrichtenden oder Seminarteilnehmer ausdrücklich gewünscht wird.
- Therapeutische Maßnahmen dürfen nur von externen Fachkräften ausgeführt werden, so zum Beispiel Sozialpädagogen, die vom Schulträger eingestellt werden und mit den Lehrkräften kooperieren. Allerdings kann dies neue Möglichkeiten bieten, z.B. freiwillige Arbeitskreise, die u.a. psychodramatische Settings enthalten
- Die Jugendlichen mögen es nicht, wenn man über sie redet. Solange sie in der Adoleszenzphase sind, muss man vieles einfach ertragen. Dies kann jeder nachvollziehen der Kinder großgezogen hat.
- am Beispiel Soziometrie: keine Aufstellung von **Familie** oder **Freundeskreis**, noch weniger die Aufstellung der Ab- und Zuneigung in der Gruppe der Klasse, z.B. wer mag mit wem etwas tun. Bereits die Frage, wer mit wem in einem

Zimmer auf der Klassenfahrt liegen möchte, kann Peinlichkeiten hervorrufen. Der, oder diejenige, die von den anderen ausgegrenzt ist, würde ein öffentliches Erleben dieser Situation, dies auch noch vor dem Lehrer, tief treffen und verletzen. Ausgrenzung wäre sichtbar und würde sogar verstärkt werden. Eine so erlebte Ausgrenzung verletzt die Menschenwürde.

- Die psychodramatischen Methoden verlangen einen Rahmen, in dem der Studierende, Schüler oder Seminarteilnehmer sich sicher fühlen kann. Dieser Rahmen muss garantieren, keine Gefühle zeigen zu müssen, die nicht gezeigt werden wollen. Und er darf auch nicht in die Gefahr kommen, zu solchen Gefühlsäußerungen hingerissen zu werden, die er nachträglich als unangenehm oder als Bloßstellung empfindet. Der Leiter muss darauf achten, dass das emotionale Erleben von Vergangenen nicht ausbricht. Deshalb spielen zunächst die kleinen Arrangements eine Rolle. (Thomas Wittinger; Psychodrama im Unterricht; in: Psychodrama in der Bildungsarbeit; S. 31)
- Stühle können Rollen symbolisieren, die dem Einzelnen einen Schutz geben. Setzt sich der Studierende, Schüler oder Seminarteilnehmer auf den Stuhl mit der Rolle „Aus Sicht der Deutschen“, wird es ihm leichter fallen, Dinge zu sagen, die nicht gleich auf ihn selbst zurückfallen und die Gefahr des Outens nach sich ziehen.

## **5 Psychodramatische Bildungsarbeit in einem Fachschulsemester der Teilzeitform**

Die Fachschule für Elektrotechnik ist eine von sieben Schulformen an meiner Berufsschule. Die Teilzeitform findet abends von montags bis donnerstags von 17.00 bis 20.10 Uhr statt. Die Studierenden sind zwischen 20 und 35 Jahre alt. Sie absolvieren diese Weiterbildung zum Staatlich geprüften Techniker, *Fachrichtung Informationstechnik, Schwerpunkt Computersystem- und Netzwerktechnik* auf eigene Initiative und nehmen für vier Jahre eine außerordentliche Belastung in Kauf. Dies stellt eine hohe Anforderung an Familie und Partner, da sie an vier Wochentagen 11 bis 15 Stunden abwesend sind und sich noch für den Unterricht vorbereiten müssen. Urlaub ist nur während der Hauptsaison möglich.

Von ihrem Arbeitsplatz müssen bis zu 80km zur Schule fahren, um dann ab 17.00 Uhr den neuen Stoff anzuhören und zu verstehen. Häufig verspäten sie sich, oder kommen

nicht, wenn eine defekte Maschine oder Anlage dies nicht zulässt. Sie sind vom Wohlwollen ihrer Vorgesetzten abhängig, die nicht immer Verständnis für eine Weiterbildung aufbringen. Einige sind in Montagetätigkeiten unterwegs und kommen jede Woche von einer anderen Betreuungsstelle nach Darmstadt.

In der Zeit von September 2006 bis Januar 2007 übernahm ich den Unterricht des 7. bis 8. Teilzeitsemesters „Aufgabengebiet Gesellschaft und Umwelt: Politik, Wirtschaft, Recht und Umwelt“ aus dem allgemeinen Pflichtbereich der Studentafel.

Ich klärte mit dem Semester die Themen ab, die sie sich gerne zur Vorbereitung der Prüfung wünschten. Der zeitliche Umfang betrug vier Stunden vierzehntägig, dies waren acht Termine in dem ersten Schulhalbjahr.

| <b>Überblick</b> |            |  |
|------------------|------------|--|
| 1                | 11.09.2006 | Einführung, Kennenlernen<br>Textanalyse von Zeitungsartikeln und ihrer Aussagefähigkeit,<br>Vorbereitung <i>Soziodrama: Konflikt Ahmadineschad- Bush</i> |
| 2                | 25.09.     | Soziodramaspiel  |
| 3                | 09.10.     | Nachbereitung – Vorbereitung: Konflikt mit der Schule  |
| 4                | 06.11.     | Verhandeln in Konfliktsituationen: Konflikt mit der Schule   |
| 5                | 20.11.     | Konflikte mit Vignetten betrachten   |
| 6                | 22.11.     | (Zusatztermin durch Vertretung)<br>Skulpturen als Warming up zum Film „Gegen die Wand“   |
| 7                | 04.12.     | Konfliktlösungsmethode: Reflekting team (Hier nicht dargestellt)   |
| 8                | 18.12.     | Persönlichkeitsstrukturen in Kommunikationen erkennen:<br>Transaktionsanalytische Sichtweisen  |
| 9                | 22.1.2007  | Arbeitsrecht   |

Bereits zu Beginn der Unterrichtsstunden beschwerte sich die Gruppe über die mangelnde Betreuung seitens der Schule in verschiedenen technischen Fächern, die häufig ausfielen, sowie den vergangenen Politik- und Wirtschaftskundeunterricht, der sie ihrer Meinung nicht genügend auf ihre berufliche Rolle als Techniker vorbereitet hatte.

Sie legten sich sehr bald auf ein Thema fest, das sie aufgrund der beängstigenden Folgen auf die weltpolitische Lage berührte: den Konflikt zwischen den Politikern Mahmud Ahmadineschad und Georg W. Bush (Zur Vereinfachung hier personifiziert benannt) vor dem Hintergrund der befürchteten Möglichkeiten, dass der Iran Atomwaffen produziert

und in der Folge ein amerikanischer Militärangriff auf den Iran auslösen könnte. Der Iran bestand darauf Atomkraft erzeugen zu dürfen und verstand dies als Recht eines jeden Landes zur Sicherung der Energieversorgung.

Ein größerer Teil der angehenden Techniker arbeitete in multinational tätigen Firmen. Eine veränderte Großpolitik konnte sie direkt an ihrem Arbeitsplatz betreffen.

Die Persönlichkeiten Ahmadineschad /Bush präsentierten zudem noch Charaktere mit denen sich keiner identifizieren wollte, die aber, jeder für sich, in der Lage gewesen wäre, die Welt in ein Chaos zu stürzen. So fühlte ich es selbst. So hörte ich es auch von den Studierenden.

Angeregt durch den Seminarzyklus „Psychodrama macht Schule“, in dem ich kurz zuvor ein Wochenseminar (!) mit dem Schwerpunkt **Soziodrama** erlebte, begann ich mit den Studierenden über diese Möglichkeit einer soziodramatischen Darstellung des politischen Konfliktes zu sprechen. Sie hatten erhebliche Bedenken, da sie die Unterrichtszeit mit unnützem „Spielen“ davonrennen sahen.

Hier kam meine Erfahrung als Prüfungsausschussmitglied in der Fachschule zugute. Ein Teil der Schwierigkeiten, die die Studierenden in der Prüfung hatten, war ihre Schwierigkeit vor dem Prüfungsausschuss frei zu sprechen. Sie kannten zwar den technischen und fachlichen Ablauf ihrer Präsentation, jedoch versteckten sie ihre Persönlichkeit hinter „Powerpoint“ – Anwendungen. Die Rollenbearbeitung und der Rollentausch, wie es Morenos Psychodrama kennt, spricht vieles von den Defiziten der Studierenden an. Die Präsentationen verbessern sich, wenn die Vortragenden Rollen definieren und den Prüfungsausschussmitgliedern und sich selbst Rollen zuweisen. Dies sind sehr alltägliche Rollen wie Verkäufer- Kunde, oder Spezialist - Fachgruppe. Jedoch haben die zu Prüfenden damit den Vorteil, durch diese Rolle Schutz und Entlastung zu finden. Sie reden ja als Verkäufer und nicht als Ich. Ein *Verkäufer* muss keine Angst vor einem Kunden haben, anders als der zu *Prüfende* vor mehreren Prüfern. Ich stellte dies den Technikern dar und konnte sie überzeugen, oder zumindest neugierig machen, dem Vorgehen zuzustimmen. Ich erklärte ihnen das methodische Vorgehen und wie sich die Rollenbetrachtung decken. Sie waren einverstanden und sehr interessiert.

## 5.1 Was ist Soziodrama?

Das Soziodrama stellte für Moreno eine Möglichkeit dar, gesellschaftliche Konflikte und kontroverse Themen wie Rassismus, Macht von Politikern, Bau einer Moschee, Gewalt, aufzuarbeiten. Die Gruppe steht im Zentrum des Spiels.

Mir gefällt daran die Freiheit der Entscheidungs- und Meinungsfindung, die jedes Individuum so wie es denkt und fühlt integriert. Hier hat Dogmatismus keine Chance, und doch könnte ihn jeder im Soziodrama so ausleben, wie er es möchte.

„Moreno hoffte, dass das Darstellen sozialer und politischer Konflikte und durch den Rollentausch unter Vertretern verschiedener Gruppen die Menschen eine Perspektive gewinnen würden, die Verständnis, Frieden und eine neue soziale Ordnung mit sich brächte.“ (Kellermann, P.F.; Soziodrama; in: Wittinger, Thomas 2005, S. 174).

Der Ablauf des Soziodramas stellt hohe Anforderungen an die Spieler. Allein das sich in die Rolle eines am Konflikt beteiligten fremden Menschen einzufühlen, fordert ein großes Maß an Empathie. Dies wird gefördert durch die Möglichkeit, sich nach dem Vorbild der Rolle zu *verkleiden*, sich diese Rolle sichtbar überzustreifen und in ihr zu leben. Die Eigenanteile bleiben natürlich erhalten und werden mit ihren Grenzen, aber auch Möglichkeiten, gespürt. Die Spontaneität der Spielgruppe fördert ihrerseits das Einleben in die Rolle und hilft, sie kreativ auszuleben.

Doch es bleibt nicht bei einer Rolle:

„Ein Soziodrama bietet die sonst seltene Gelegenheit, mehr als einen Blickwinkel in einem dichten sozialen Geschehen spielerisch zu erkunden.“ (Kuchenbecker, Manuela; Engelbertz, Georg.; Lebendigkeit und Lust; in: Wittinger, Thomas 2005, S. 79).

Durch die Einnahme einer Konfliktposition und dem anschließenden Rollenwechsel mit einer konträren Gegenposition, kann sich die eigene Haltung zu dem Konfliktthema ändern. Es wird ein Verständnis aufgebaut, das Vorurteile deutlich reduzieren kann.

Im anschließenden Rollenfeedback und Sharing kann das eigene Empfinden thematisiert werden.

## 5.2 Der erste Abend: Einteilung der Kleingruppen

Die Seminartermine lagen mit einem vierzehntägigen Rhythmus sehr weit auseinander. Entsprechend plante ich die Abschnitte so abgeschlossen, dass ein Abend für sich alleine

stehen konnte. Zunächst besprachen wir den Ablauf der aktuellen Geschehnisse. Hierzu gehörte der UN– Auftritt in New York von Ahmadineschad, die gleichzeitige Abwesenheit des amerikanischen Präsidenten, die nicht gerade Stärke von Georg W. Bush zeigte. Die Studierenden besprachen ihre Kenntnisse und diskutierten die Charaktere der Kontrahenten.

Ich ließ die Studierenden zwei Gruppen bilden, die die Standpunkte USA und Iran vertraten. Deutlich mehr stellten sich zum Iran. Per Losverfahren gingen zwei in die USA- Gruppe. Der nächste Termin sollte die Spielsituation beinhalten. Bis dahin erhielten alle den Auftrag, sich Informationen aus den Medien zu beschaffen.

Die Voraussetzung für ein Soziodrama ist die genügende Information über das, was gesellschaftlich geschieht, um dies im Spiel umzusetzen. Die Zeitungen waren voll von Details über die Protagonisten der beiden Staaten. So war die Quellensuche nicht allzu schwer. Wenn sie auch nicht wirklich gut durchgeführt wurde.

## **5.3 Der zweite Abend: Das Soziodrama**

### **5.3.1 Freien Raum schaffen und Erläuterung zum Ablauf**

Ein Studierender half die Tische umzusetzen und einen Stuhlkreis aufzubauen, bevor die anderen kamen. Soweit nicht anders erwähnt, wird im Folgenden immer ein Sitzkreis für das Plenum verwendet.

Erst 15 Minuten nach Beginn der Stunde waren sieben, später acht von 13 anwesend. Einer verlies nach dem Erstellen des *Startsettings* aus beruflichen Gründen den Unterricht, ein anderer kam dafür neu hinzu. Diese Unruhe schaffende Situation ist leider in der Abendschule Alltag. Sie wird bedingt durch die hohe berufliche Anforderung der Firmen, in denen die Studierenden arbeiten.

Die vorhandenen drei Zeitstunden des Abends begann ich mit mehreren Aufwärmübungen mit steigenden Anforderungen zum Thema.

### **5.3.2 Erstes Warming up: Politikergymnastik**

Die erste, die **Politikergymnastik**, sollte zur Bewegung anwärmen. Ich wählte ein Thema, das bereits durch den Titel amüsiert aufgenommen wurde und spontan Bewegung animierte. Es hatte thematisch mit dem geplanten Soziodrama zu tun: wie verhalten sich

Politiker in der Öffentlichkeit. Auf der Ebene des Spielens lernten sie sich neu mit ihrer Spontanität in der Gruppe kennen, testeten diese aus und entdeckten den Raum als Spielebene.

### **Politikergymnastik**

die Gruppe verteilt sich im Raum

- a) Die Politiker halten Reden
- b) Die Politiker tun so, dass sie wiedergewählt werden wollen
- c) .....dass sie die Wahl gewonnen haben
- d) .....dass sie jetzt alle Anstrengungen unternehmen, ihre Wahlversprechen umzusetzen
- e) .....dass sie bedauern, die Wahlversprechen nicht einhalten können.
- f) .....es sind zwei Jahre vergangen und sie sind ständig auf der Reise.

Es war die erste Arbeit mit Bewegung in dieser Gruppe. Ich war selbst nervös und angespannt, ich kannte die Studierenden noch nicht. Untereinander hatten Sie ein gutes und offenes Verhältnis, Spannungen konnte ich nicht spüren. Alle achteten auf meine Worte und kamen dadurch gut in Bewegung.

Ab Punkt d) spielten sie kürzer und einige schauten erwartungsvoll zu mir, weil sie neue Anweisungen von mir erwarteten. Offenbar hatte die Spontanität etwas nachgelassen. Ich spürte ihre Erwartung und fühlte eine Anspannung in mir, da jede meiner Anweisungen direkt umgesetzt wurde. So musste ich meinen Wortlaut innerlich vorsprechen, um ihn klar und deutlich rüberzubringen. Jedoch fühlte ich diesen Kontakt zu den Teilnehmern als ideale Voraussetzung für weitere psychodramatische Übungen. Sie ließen sich auf das psychodramatische Spiel ein. Zu Punkt f) bat ich sie erfolgreich, mit möglichst allen zu kommunizieren. Ich sah ihnen an, dass es Spaß machte.

### **5.3.3 Zweites Warming up: Skulpturen**

Diese Anwärmungen **mit einer bewegten Skulptur** stellte höhere Anforderungen an ihre Kreativität. Ihre Aufgabe war, eine für sie typische, alltägliche Situation der amerikanischen, bzw. iranischen Gesellschaft darzustellen. Sinn der Übung sollte sein, sich thematisch in die beiden Kulturen einzufühlen, sowie auf der Ebene des Spiels ihre Kreativität herauszufordern. Die beiden Kleingruppen (Iran/USA) konnten sich in einem nicht einsehbaren Nebenraum absprechen. Es war ihre erste Vorbereitung einer szenischen Darstellung, die in ihrer alleinigen Verantwortung und Regie lag.

### **Vorstellung der Standbilder**

**Iran:** Ein Redner steht vor einer Gruppe und agitiert. Sie sollen ihr Leben opfern für ihre Form der Gerechtigkeit. Die Zuhörenden stimmen zu. Die Darstellung trägt fanatische Züge.

**USA:** Vier einzelne Bilder: Ein Doppelwopper von MacDonaldis essender Amerikaner, ein Millionär, ein Texaco – Vertreter, ein Cowboy

Es war erfrischend, wie gut die Spieler in ihre Rollen kamen und aus ihnen heraus agierten. Sie zeigten keinerlei Hemmungen in ihren Ausdrucksformen. In der Kleingruppe war es ihnen möglich, im geschützten Raum, ihr Potenzial auszuloten und den Mut zu entwickeln, auf die Bühne zu gehen. Das Vermögen des Einzelnen ist gefragt und kann in der Kleingruppe leichter bekanntgemacht werden. Die Hemmungen sind geringer. Dies ist weiterhin auch der Methode *Skulptur* geschuldet, die einen klaren Rahmen bildet, der je nach Potenzial und Kreativität unbewertet ausgefüllt werden kann. Die Elemente unterliegen keiner Ordnung, sie können von ihnen frei konstruiert werden. Die kleine Gruppe wird herausgefordert, sie möchte sich gegenüber den anderen profilieren und Beifall herausfordern. Dies erreicht sie durch ein Maximum an Einfallsreichtum und Kreativität.

Nach der Vorstellung frage ich die Zuschauer, was sie gesehen haben, danach äußern sich die Darsteller.

### **5.3.4 Das Soziodrama - Spiel**

Für das Soziodrama wird nun das **Startsetting** gesucht. Im *Brainstorming- Verfahren* schreibe ich auf Zuruf der Studierenden Vorschläge an die Tafel. Ich moderiere nicht den Inhalt, sondern nur die Reihenfolge der Wortmeldungen, sofern sie zu dicht, oder sogar unverständlich erfolgen:

Vorschläge: Foyer der UNO- Vollversammlung, Zarenzimmer im Kreml, U- Bahn Frankfurt, Kantine RP- Darmstadt, Basar, Raumfähre.

Per Abstimmung wählt die Gruppe das *Zarenzimmer im Kreml*. Die Befürworter halten dies für die strategisch beste Ausgangssituation, da sie glauben, Russland konnte positiv in den Konflikt eingreifen.

### 5.3.4.1 Inhaltliche Vorbereitung

Der nächste Schritt soll kognitiv zum Thema des Konfliktes führen. Die beiden Gruppen erarbeiten in Nebenräumen Thesen aus der Sicht der beiden Länder:

#### **Iran:**

Unterdrückung des Volkes  
Fanatismus,  
Dummhaltung des Volkes,  
innere Spannung im Volk  
reiches Land durch Öl,  
,Friedliche' Nutzung der Atomenergie

#### **USA:**

Angst vor Terroranschlägen der Terroristen  
Angst vor der zukünftigen Atommacht Iran  
Interesse an den Ölvorkommen des Iraks zur Stabilisierung des Ölpreises  
Kontrolle über den Einsatz des Urans  
Ablehnung des islamischen Gedankengutes

Die Thesen werden auf dem Overheadprojektor vorgestellt. Ich erläutere nochmals das weitere vorgehen: das Entwickeln und Einnehmen von Rollen aus dem Konfliktfeld anhand der Thesen, das Spielen mit diesen Rollen, ein Rollenwechsel und ein zweites Spiel.

### 5.3.4.2 Erarbeiten und Verteilung der Rollen

Ich bitte die beiden Gruppen sich **Rollen** und zugehörige Attribute auszudenken, wodurch die Rollen ihrer Meinung nach die Thesen repräsentieren könnten. Dies geschieht wieder in Kleingruppen außerhalb des Klassenzimmers. Die Studierenden benötigen länger als von mir erwartet. Nachträglich erfahre ich, dass es beiden Gruppen schwer fiel, ihre eigenen übergeordneten Thesen symbolisch in Rollen mit konkreten Menschen, die von ihnen verkörpert werden sollten, umzusetzen.

#### 5.3.4.2.1 *Rollen mit Beschreibungen der Attribute*

##### **Iran:**

Lehrer Hasan:

manipuliert Kinder, nett, höflich, predigt Prügelstrafe und wendet sie an,  
verheiratet mit drei Frauen.

Prediger Mohamed:

Mulah, Single, belesen, Koran dabei, verbissen.

Präsident Mahmud Ahmadineschad:

konservativ, undurchsichtig, verheiratet, viele Kinder

Ölscheich Arian:

dick, viele Autos und Frauen, Kamelherde, viele Konnektions, lustig und gut  
gelaunt

**USA:**

Taxifahrer Joe:

ist Inder, arbeitet bei Fastfood- Kette, Single, zahlt Alimente, Handy

Ronald Rumsfeld:

großes Auto, verheiratet und drei Kinder, Patriot, lässt sich beeinflussen,  
Scientologe

Georg W. Bush:

faul, Cowboy, verheiratet und zwei Kinder, konservativer Protestant,  
unerfahren in vielen Dingen.

Paris Hilton:

blond, Hotelierbin, verschwenderisch, naiv, benötigt Öl, will neue Hotels  
bauen.

#### ***5.3.4.2 Verteilung der Rollen in den beiden Gruppen***

Die Bereitschaft Rollen auszuwählen ist hoch und läuft schneller als von mir geplant. In der späteren Reflexion dieses Vorganges stelle ich fest, warum er so schnell funktionierte.

Die Kleingruppen, die aus den Thesen die Rollen ableiteten, einigten sich bewusst und unbewusst auf Rollen, die zu ihnen passten. Schließlich wollten sie diese ja auch „anziehen“. Sie mussten also spüren, was sie sich zumuten konnten. Der Prozess der Rollenerarbeitung mit den Attributen dauerte also entsprechend länger, bis die Gradwanderung zwischen Übertreibung und Zumutbarkeit für jeden Einzelnen festgelegt war.

Der Prozess der Rollenauswahl war entsprechend schnell, die Rollen waren ja alle machbar und die Festlegung auf eine bedeutete für die Studierenden Entspannung. Sie wussten nun, was auf sie zukommen kann.

#### ***5.3.4.2.3 Einrichten der Bühne und Einkleidung der Rollen***

Die Gruppe entscheidet, wie die Bühne mit dem Zarenzimmer im Kreml aussehen soll. Danach hat jede Gruppe Gelegenheit sich mit typischen Requisiten für die gewählten Rollen auszustatten. Ich habe dazu einen Koffer mit Tüchern verschiedenster Art, zwei Originalfahnen der USA und des Iran und kleine Fahnen aus Papier, sechs Baseballmützen, einige Schmuckgegenstände und Klammern mitgebracht. Diese Gelegenheit wird intensiv genutzt. Die Verkleidungen sind sehr echt ausgedacht, es werden alle angebotenen Möglichkeiten genutzt: Kopftücher, einige tragen die Fahnen und Fähnchen, die Amerikaner Baseballkappen, Paris Hilton trägt Rock. Ich bin überrascht über die Ausgelassenheit und den Spaß.

#### **5.3.4.3 Verlauf des ersten Spiels**

Die acht Teilnehmer stellen zwei Tische gegenüber auf und genügend Stühle, setzen sich in eine Reihe hinter den Tisch und bleiben während aller Spielphasen so sitzen. Sie verstehen das Spiel als Verhandlung im Gespräch oder Disput. Es werden Argumente ausgetauscht für und gegen die Anwendung von Atomkraft im Iran. Nach kurzer Zeit macht G.W.Bush Anstalten sich mit Rumsfeld zur Beratung zurückzuziehen. Doch beide bleiben auf ihren Stühlen. Offenbar zieht sie der Wortwechsel zwischen den Parteien zu stark in Bann. Ihre Position bleibt fest: Die Amerikaner befürchten den Atomwaffenbau und deshalb darf der Iran keine Kernbrennstäbe produzieren und Atomkraftwerke betreiben. Die ständigen Attacken der Iraner, und dies besonders von Mahmud Ahmadineschad lässt den Amerikanern keine Sekunde Zeit. Sie müssen immer wieder reagieren. Von einem Spieler von der amerikanischen Seite (G.W.Bush) werde ich öfters angeschaut, offensichtlich, weil er eine Reaktion von mir erwartet. Offenbar können sie sich nicht ganz von mir als Lehrer/Leiter lösen. Ich versuche mich so weit im Raum zurückzuziehen, dass keiner Blickkontakt zu mir haben kann, was mir aber nicht sehr gut gelingt. Die iranische Seite tritt selbstbewusster und offensiver auf. Die verbalen Angriffe gehen allmählich über in Übertreibungen, („Ihr Iraner seit ja so dumm, dass ihr gar nicht wisst, wie man Raketen oder Atomkraftwerke baut.“) die in einigen Fällen als Gags mit

bewusster Überspitzung verstanden werden. Hier gehen sie offensichtlich über die reale Rolle hinaus und kommen ins eigene Erleben, ins Spielen. Von mehreren Spielern wird zu mir geschaut, ob ich bei diesen Gags mitlache. Einige Spieler der amerikanischen Seite wirken zunehmend unsicher und scheinen aus in ihren Rollen herauszuwollen. Sie schauen hilfeschend zu mir. Ich habe den Eindruck, als wüssten sie nicht mehr weiter. Mittels eines Cuts greife ich ein und versuche, zu mehr Bewegung, zu anderen Gesprächssituationen zu animieren. Es ändert sich jedoch nichts. Die Spieler machen weiter wie zuvor.

Dies kann an einem entscheidendem Fehler liegen, der mir in diesem Cut unterlaufen ist: Ich muss den Studierenden auf der gleichen Ebene begegnen, auf der sie sich gerade befinden: Im Spiel, in ihren Rollen. Entsprechend hätte ich ebenso eine Rolle annehmen und damit ins Spiel treten müssen! Ich habe sie aus ihren Rollen gebracht und wieder in das System Schule zurückversetzt, in dem ich als „Lehrer“ auftrete.

In einer der Spielsituation angemessenen Rolle, hätte ich sie interviewen können: „Wenn sie wählen könnten, wo würden sie hingehen?“ oder „In 10 Minuten kommt der UN-Präsident und möchte eine Lösung von der Konferenz erfahren, was können sie noch beitragen“. Die Möglichkeit eines anderen Spielverlaufs wäre wahrscheinlicher gewesen.

Nach 20 Minuten friere ich das Spiel ein. Es folgen

**kurze Rolleninterviews:** (Nur ein kurzer Satz oder ein Wort)

Stillstand, ...keine Bewegung, ...Argumente sind alle gefallen, ...die andere Seite bleibt stur, ....Achselzucken und kopfschütteln.

Die Rolleninterviews sollen den gefühlten Stand zwischen den Spielphasen festhalten. Dazu gehe ich in die Rolle eines Reporters und halte jedem ein Mikrofon vor. Ich verlange kurze und schnelle Statements.

#### **5.3.4.4 Rollenwechsel**

Der Rollenwechsel läuft sehr zügig ab, die ersten suchen sich noch Rollen aus, die weiteren akzeptieren das Übrige. Ich betone nochmals, dass auch Kleingruppen im Spiel gebildet werden können und untereinander agieren können.

### **5.3.4.5 Verlauf des zweiten Spiels**

Der Spielverlauf ist ähnlich „unbewegt“, bleibt aber verbal ruhiger und vor allem sachlicher. Es wird über Energiepolitik disputiert, der Iran braucht Atomkraft, die Amerikaner (!) verweisen auf die Ökologie und das gute Wissen der Deutschen über Umwelt- und Energietechnologien. Sie agitieren sich gegenseitig an. Georg W. Bush sitzt desinteressiert am Tischende. Rumsfeld verhandelt. Der Iran droht Terroristen zu schicken, argumentiert aber auch durchaus sachlich mit begrenzten Öl-Ressourcen.

Nach 15 Minuten friere ich ein.

### **Wiederum gehe ich mit dem Mikrofon zu jedem Spieler und bitte um kurze Rolleninterviews:**

Zitate:

Hätte gern was mit Paris Hilton gemacht; hätte gerne meine Ölmilliarden für Hotels untergebracht; beide Seiten haben Argumente, die aus ihrer Sicht in Ordnung sind.

### **5.3.4.6 Gemeinsame Auswertung**

Zum einen standen die Aussagen ins Mikrofon als Rolleninterviews zur Verfügung. Ich verband deshalb in der Integrationsphase das Sharing und mit dem Rollenfeedback. Ich musste auf die kurze verbleibende Zeit bis zum Ende der Stunde achten, wollte aber unbedingt einen vorläufigen, symbolischen Abschluss herstellen, auf den wir uns in der nächsten Stunde beziehen konnten.

Zur Gesprächsrunde:

Die Mehrheit ist sich einig, dass sie auch bei länger andauerndem Spiel kein anderes Ergebnis erhalten hätten. Man kann beide Seiten (USA/Iran) aus ihrer jeweiligen Sicht verstehen; das Ergebnis eines solchen Spiels sollte klarer sein, man hätte sich besser vorbereiten müssen; der Leiter hätten erst die Inhalte bearbeiten müssen; zwei Rollen der Amerikaner waren eigentlich überflüssig (Taxifahrer Joe und Paris Hilton); der Scheich bemängelt, dass er sein Geld nicht investieren konnte.

### **5.3.4.7 Meine Auswertung nach dem Spiel**

Im ersten Spiel wurde noch „Stärke gezeigt, Attentate, gegenseitiges niedermachen“, im zweiten Spiel bleibt die Argumentationsebene sachlicher, konstruktiver (macht doch Windräder, Wasserkraft – Belustigung, weil im Iran).

Die Rollen wurden so gespielt, wie es auf den Karten stand. Dies trifft besonders auf die Verkleidungen zu. Ein Problem war, dass sich einige weniger ins Spiel einbrachten. Frau

Paris Hilton fühlte sich im Spiel überflüssig, spielte aber mit ihren Reizen, insbesondere mit ihrem Rock. Zusammen mit dem Scheich waren es diese beiden, die aus dem Rahmen fielen. Warum ist P.H. nicht zum Scheich gegangen und hat ihn verführt? Z.B. gemeinsam zu investieren und Hotels zu bauen?

Es schien mir eine Unzufriedenheit zu entstehen, die darin gipfelte die mangelnde Aktivität auf fehlendes Wissen zurückzuführen. Doch ein Ergebnis kann in einem Soziodrama nie vorherbestimmt, geschweige denn vorher festgelegt werden. Es hat vor allem *nicht* die Aufgabe Prozesse nachzuspielen, sondern eigene Ideen nach dem eigenen Kenntnisstand zu entwickeln. Dies schätzte ich für diese Gruppe als machbar ein, da die Studierenden die aktuelle Auseinandersetzung sehr wohl kannten und zumindest in der Gruppe genügend Kompetenz hatten.

Nur: warum ist keine Bewegung entstanden, die vorher noch in den Skulpturen vorhanden war. Es blieb auf der Ebene von Rede und Gegenrede, die jedoch die hohe Kompetenz der beiden Gruppen bewies.

Ich habe dies einerseits den vorhandenen beruflichen Rollen der Studierenden zugeschrieben:

Sie sind Arbeitnehmer, die als solche wenig zu sagen haben. Sie haben Angst vor Führungsrollen, Entscheidungen werden nur getroffen, wenn man genauestens Bescheid weiß. Dinge zu setzen ist ihnen fremd. Hinzu kommt Angst (als erster) vom Stuhl aufzustehen, sich frei zu bewegen und zu äußern. Ebenso Angst, spontan Inneres nach außen zu kehren. Alles muss über den Kopf laufen, zumindest im Kontext Schule: Spontaneität und Kreativität sind im freien Spiel schwierig, weil ungewohnt.

Und doch haben sie eine außerordentliche Leistung vollbracht. Sie verließen die bekannte komplementäre Rollenbeziehung Lehrer-Schüler und wechselten in unbekannte Rollen. Sie tauschten gleich zweimal die Rolle und vollzogen einen Rollenwechsel. Im Gegensatz dazu kannte ich meinen Part, ich war Psychodramaleiter und hatte es einfacher als sie.

Ähnliches konnte ich auch bei der *Politikergymnastik* beobachten. Sie warten auf den Leiter, er sagt, was zu tun ist. Dies drückt einerseits Abhängigkeit aus: warten auf einen, der sagt, wo es lang geht, so wie Arbeitnehmer es gewohnt sind und wie sie es auch von der Schule und ihren Führungspersönlichkeiten erwarten. Doch auch hierbei ist ihnen die Situation neu gewesen. In dieser Unsicherheit haben sie den Leiter gebraucht und auch

vorgefunden. Sie haben mitgemacht und als Belohnung ihre Handlungskompetenz erweitert. Eine Errungenschaft, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Schauen wir uns die politischen Abläufe an: die aktuelle Politik ist tatsächlich im Stillstand. Bis heute, 2008, ist dies zu beobachten. Die Welt wartet auf einen Präsidentenwechsel im Weißen Haus im November 2008, sowie einen Machtwechsel im Iran. Beides ist im Bereich des wahrscheinlichen angekommen. Bush wird gehen, der Irak- Krieg ist den Amerikanern unbeliebter den je, Ahmadineschad hat einen starken Gegner im eigenen Parlament.

#### **5.4 Meine Planung für den dritten Abend:**

Zunächst bin ich unzufrieden mit den Ergebnissen. Ich bin aus den psychodramatisch geschulten Ausbildungsgruppen anderes gewöhnt. Ich versuche eine optimale Bearbeitung des Erlebten anzustreben.

(Stuhlkreis)

Was haben Sie noch in Erinnerung?

Was tun wir mit denen, die nicht anwesend waren?

Welche Situationen hätten im Spiel anders gemacht werden können?

Ich plane Beispielszenen zeigen lassen mit neu ausgedachten Folgeszenen. Ich hoffe das dann ihre Kreativität mehr gefordert wird.

Zu den Rolleninterviews, dem Sharing und Rollenfeedback:

Deckt sich ihr Empfinden mit der Wirklichkeit?

Ich glaube ja. Auch in der Weltpolitik ist Ohnmacht zu spüren. Die Position der EU charakterisiert dies sehr gut, durch ihre Strategie des „im Gespräch bleiben“.

#### **5.5 Der dritte Abend: Auswertung des Soziodramas**

Meine Frage: Ist es recht, wenn die, die letztes Mal nicht anwesend waren, jetzt an der Diskussion teilnehmen? Ja, sie wurden ohnehin ausführlich informiert. Die Gruppe versteht sich sehr gut und hat sich untereinander informiert.

Mein Feedback gegenüber den Studierenden zu

Inhalt: war treffend, auch im realen herrscht Stillstand. Viele Bemerkungen stimmen mit kompetenten Aussagen überein, (Terrorismusunterstützung des Iran, Unterdrückung des Volkes, Dummheit GWB,

Auftreten im Spiel: ich kann die geringe Bewegung, trotz meiner Intervention nicht verstehen.

Ich lasse die Studierenden drei Gruppen bilden:

Die beiden ersten Gruppen (entsprechend USA/Iran) sollen jeweils aus ihrer Sicht überlegen und auf Folie aufschreiben,

a) *was sie im Spiel noch hätten tun können.*

b) *warum sie sich nicht bewegt haben.*

Die Gruppe der Nichtanwesenden schlägt für sich selbst vor, sich Gedanken zumachen, *warum die anderen sich so verhalten haben, wie sie es ihnen beschrieben.*

#### **Ergebnisse in Stichworten:**

##### **Gruppe A (4 Studierende):**

Zu a) manipulieren, aktive Korruption: Geld, Waffen

vertragliche Bindung bilden/ annullieren

wichtige Personen des ??? „geheim“ ausradieren und dadurch politisch Einfluss nehmen

Sanktionen verhängen

Zu b) Warum sie nicht die Möglichkeit genutzt haben aufzustehen und

Verhandlungen mit einzelnen Personen zu beginnen, wird nicht beantwortet.

##### **Gruppe B (4):**

Zu a) Bestechung

Jemanden auslöschen

Drohung

Waffengewalt

Zu b) Hemmungen durch den nicht authentischen Charakter des Spiels

##### **Gruppe Nichtanwesende (3):**

Keiner wollte den ersten Schritt machen

Fehlende Identifikation mit der Rolle

Kein Handlungsbedarf der einzelnen Personen

Fehlende Motivation durch die Thematik

Angst als einzelner dazustehen

Wurde nur als Diskussionsthema angesehen

Die Gruppen erläutern ihre Vorstellungen. Sie sind sehr ernsthaft dabei und ich fühle eine große Akzeptanz für meine Arbeit mit ihnen. In keinem Falle stellen sie Soziodrama selbst in Frage. Das Thema: *zuwenig inhaltliche Vorbereitung* spielt eine geringere Rolle. Am Ende lasse ich alle Studierende beim Herausgehen anonym eine Bewertung angeben durch ein + und – pro Person

Ergebnis: 6 x positiv 1 x negativ (Die fehlenden waren früher gegangen)

Sie haben sich also auf das Psychodrama eingelassen.

### **5.5.1 Wie wirkte sich die sehr offene Situation auf die Gruppe aus, änderte sich ihr Verhalten?**

Ich habe in späteren Gesprächen das Folgende erfahren: Das Interesse an USA und Iran ist größer geworden! Es besteht ein Bedürfnis nach mehr Wissen über die Kontrahenten. Zeitungen werden häufiger gelesen. Beide Seiten des Konfliktes können besser nachempfunden werden. Jede Seite könnte recht haben, die Studierenden sind vorsichtiger geworden beim Beurteilen aus nur einer Sicht. Deshalb scheint auch eine Lösung des Konfliktes im Spiel nicht möglich gewesen zu sein. Die FS 7 T hat die Situation so empfunden, wie sie auch in Wirklichkeit ist.

Und ihre persönliche Fähigkeit zu Spontanität und Kreativität haben zugenommen. Das Vermögen der Einzelnen sich zu bewegen, Spontanität, Kreativität und Ideen zu entwickeln und umzusetzen ist größer geworden. Das Fachschulsemester hat den Mut gehabt sich zu verkleiden und Rollen zu spielen. Sie sind freier geworden, und akzeptieren mich in einer Rolle als Psychodramaleiter, dem sie ihren Konflikt mit der Schule anvertrauen können.

## **5.6 Der vierte Abend: Verhandlungsstrategien für den Konflikt mit der Schule**

Die Studierenden fühlen sich in einem Dilemma. Die Gruppe ist wütend auf die Schule. Es gab Stundenausfälle und, ihrer Meinung nach inkompetente Lehrer. Die Struktur des Unterrichts wirkt chaotisch. Sie fühlen sich für die Prüfung am Ende des 8. Semesters ungenügend vorbereitet. Am liebsten würden sie mit dem Abteilungsleiter Tacheles reden. Sie fühlen sich jedoch noch nicht genügend auf eine Auseinandersetzung vorbereitet und als Abhängige von den Noten der Lehrer. Trotzdem ich Mitglied der

Schule bin, gerate nicht in ihr Schussfeld. Sie vertrauen mir und erhoffen sich durch mich eine Lösung des Konfliktes. Sie wollen kein weiteres psychodramatisches Spiel, sondern ihre Argumente sammeln und effektiv vertreten können.

Ich bereite mit Ihnen Verhandlungsstrategien vor, indem sie in Kleingruppenarbeit sich *win-win* Situationen ausdenken.

### **Meine Gedanken und Planungen zu dem Konflikt mit der Schule**

Wie könnte eine Vignette, die den Konflikt darstellt als Spiel aussehen? Ein Hilfs-Ich müsste den verantwortlichen Abteilungsleiter spielen. Wer könnte dies sein? Ich als Vertreter der Schule auf keinen Fall. Ich leite die Stunde und kann keinen Antagonisten spielen. Zumal ich eine eigene Meinung zu dem Konflikt entwickelt habe, die nicht mit dem des Abteilungsleiters übereinstimmt. Weiterhin würde die geringste Information darüber, ich hätte meinen eigenen Abteilungsleiter nachgespielt, fatal für mich selbst werden. Ich kann in einem solchen Fall nicht davon ausgehen, dass dies auf Wohlwollen stoßen würde, sondern es wäre verbunden mit einem Vertrauensverlust des Abteilungsleiters mir gegenüber.

Ablauf der Stunde: Ich erläutere verschiedene Verhandlungstechniken u.a. die Harvard-Methode. Danach moderiere ich die Entwicklung einer win-win- Situation. Die Studierenden entwickeln Thesen ihrer Beschwerden und weitere Thesen, wieweit sie der Schule entgegenkommen können. Das Ergebnis nach dieser Stunde: sie führen eine erfolgreiches selbstbewusstes Gespräch mit dem Abteilungsleiter und können sich arrangieren.

## **5.7 Der fünfte Abend: Vignetten zu Konflikten**

### **5.7.1 Die Produktionslinie**

I., aus Rumänien stammend, arbeitet in einem mittleren Unternehmen zur Produktion von Chips, die aufgrund von Kundenwünschen programmiert werden. Der Protagonist steht in dem Spannungsfeld zwischen Kunde und Produktionsmeister. Vereinbart er mit dem Kunden zuviel, z.B. durch frühe Termine, spezielle Ausführungen, hohe Stückzahlen, so kann der Produktionsmeister seine Fertigungsstrassen nicht rechtzeitig zur Verfügung stellen. Er muss die Aufträge für alle Kunden insgesamt rechtzeitig fertig stellen und auch die gewünschten, vorzugsweise hohen, Stückzahlen erreichen, weil ein Umbau der

Anlage viel Geld und Zeit kostet. Geht er den Wünschen der Kunden aus dem Weg, so verliert die Firma einen Auftrag.

I. möchte nun seine eigene Rolle in dem Spannungsfeld Kunde - Produktionsmeister reflektieren. Er hat zunächst kein Ziel, ihm ist es wichtig, die schwierige Situation darstellen zu können und hier mit seinen Studienkollegen zu besprechen.

Der Protagonist I. stellt zuerst mit Tischen und Stühlen die Szene mit dem Kunden auf. Ein Hilfs-Ich vertritt den Kunden den I. vorher eindoppelt. In dem Gespräch wird eine wachsende Unsicherheit von I. sichtbar, da er immer wieder auf den Produktionsmeister verweisen muss. Deshalb bitte ich ihn, diese Szene ebenfalls aufzubauen. Ein weiteres Hilfs-Ich vertritt den Produktionsmeister, den I. eindoppelt.

Im weiteren Gesprächsverlauf wird I. zunehmend durch das Hin- und her gestresst. Nachdem der Ablauf für den Protagonisten hinreichend dargestellt wurde, indem er das ihm vertraute Spektrum der Verhandlungsführung angewandt hatte. Wollte er die Szene beenden und sich von den Zuschauern ein Feedback geben lassen.

Der Gruppe ist nun die hohe Verantwortung ihres Kollegen transparent, die er für die Abwicklung des Geschäftsprozesses trägt.

Sie bieten ihm Alternativen an, die den Ablauf der beiden Einzelgespräche betreffen und dem Protagonisten helfen können, sich nicht zu sehr auf eine Seite ziehen zu lassen, sich besser Abzugrenzen und sich auch schneller abzusichern. Denn eins darf er nicht: er kann nicht den Produktionsmeister zum Kunden bestellen.

I. ist sehr dankbar für diese Beobachtungen, denn er fürchtet mit der Zeit gesundheitliche Schädigungen durch die permanente Sündenbocksituation, wenn auf einer Seite Unzufriedenheit herrscht.

Auch hilft dem Protagonisten die Bestätigung, dass er tatsächlich eine Tätigkeit hat, die ihn schnell in schwierige Situationen führen kann, die er nicht mehr alleine löst. Diese Anerkennung erhält er kaum in seiner Firma, dort muss alles stimmen.

### **5.7.2 Der Urlaubsanspruch**

Der Studierende K. ist Umweltingenieur und möchte seine Probleme zwischen ihm und seinem Chef näher betrachten. Als Beispiel wählt er seinen Urlaubswunsch von drei

Tagen. Die gerade anstehenden Arbeiten können durch eine lieferbedingte Verzögerung nicht fortgesetzt werden. Der Protagonist K. wählt sich einen Kollegen für seinen Chef und doppelt ihn ein. Die Szene spielt im Büro des Chefs.

K. trägt seinen Urlaubswunsch wegen der Heirat eines nahen Verwandten vor und versucht sehr schnell diesen schmackhaft zu machen, dass die Arbeit ohne ihn gerade nicht bearbeitet werden kann. Aufgrund des Eindoppelns kennt das Hilfs-Ich „Chef“ seine bürokratische Ader. Ihm gelingt es K.'s Wunsch schnell abschmettern. Er besteht auf K.'s Anwesenheit. K. ist eingeschüchtert und versucht recht hilflos zu verhandeln, kann aber keine Argumente mehr zu seinen Gunsten vorbringen.

Ich bitte K. seinen Wunsch auf verschiedene Art und Weise zu vertreten. Er findet aber weiterhin keine Zustimmung beim Chef.

In der Feedbackrunde lasse ich zuerst den Studierenden, der den Chef darstellte seine Positionen und Beobachtungen schildern. Er benennt vor allem das schnelle Anbieten des Protagonisten, dass ihm leichtes Spiel bescherte.

Die Gruppe empfiehlt K. sich vor einem Gespräch mit dem Chef eine Strategie zurechtzulegen. Im Beispiel hatte er grundsätzlich einen Urlaubsanspruch. Das Argument mit dem unterbrochenen Arbeitsablauf hat K. zu früh eingebracht, dass er danach keine Argumente mehr hatte. Er hatte dies zu schnell angeboten.

In diesem Spiel hätte ein Doppelgänger für K. hilfreich sein können. Dies wäre jedoch zeitlich sehr umfangreich geworden. Die Gruppe konnte mit dem Erlebten viel anfangen, zumal sie mit dem Protagonisten schon über drei Jahre zusammengearbeitet hatte und seine ruhige aber auch sehr zurückhaltende Art gut kannte. Mir erschien der Protagonist sehr verletzlich, ein Doppelgänger hätte mit der Spiegelung einer sogenannten „Weich-Ei“-Mentalität den Protagonisten vorgeführt und die schwache Seite des Protagonisten getroffen, was nicht sehr förderlich geworden wäre.

Die Feedback-Runde hatte dagegen sachlichen und wohlwollenden Charakter, der Protagonist konnte die Hinweise annehmen. Und dies trotz manchmal abschätziger Reden der Semesterkollegen in der Vergangenheit, selbst in meiner Gegenwart. Offenbar bewirkte der Rahmen der Konfliktbearbeitung diese kollegialen Umgangsformen.

## **5.8 Der sechste Abend: Skulpturen als Warming up zum Film „Gegen die Wand“**

Der Film aus 2004 von dem deutsch-türkischen Regisseur Fatih Akin stellt die Geschichte einer in Deutschland geborenen Türkin dar, die durch eine Scheinehe mit einem alkoholabhängigen Türken aus ihrer Familie ausbrechen möchte.

Ich bitte die Studierenden zum Begriff „Migrant“ eine Skulptur zu entwickeln. Sie gehen dazu in vier Kleingruppen für 15 Minuten in verschiedenen Räume des Schulgebäudes.

Ich greife ein Beispiel heraus:

Zwei Menschen stehen an einer Dönerbude. Einer isst einen Döner, der zweite will einen Döner kaufen. Der Dönerverkäufer führt den Auftrag aus. Dabei ergeben sich Gespräche über die Ausführung und Qualität des Döners, als Sprache nutzen sie, fast übertrieben, ein „Migranten-Deutsch“.

Nach den drei Darstellungen frage ich nach, wie sie ihre Szenen erlebt haben, was sie kennen, was sich in den Darstellungen unterscheidet. Aufgrund der Kürze der Zeit, der Film hat Überlänge, kann ich nur ein kurzes Feedback von wenigen Minuten planen. Anschließend beginnt die Filmvorführung von „Gegen die Wand“. Die Geschehnisse im Film überdecken alle Erlebnisse in den Skulpturen. Ich kann nur vermuten, dass dieses Warming-up die Anteilnahme am Film erhöht hat. Es gab keinerlei Proteste gegen die Darstellungen, die Betroffenheit aber war spürbar.

Möglichkeiten diese Skulpturen auszuwerten:

Drei Stühle werden auf die Bühne gestellt: Die Stühle stehen für drei Rollen:

Was hast du erlebt als Migrant, Älterer, Jüngerer.

Jeder kann nach seinem Impuls handeln, sich in eine oder mehrere der drei Rollen begeben und aus dieser Rolle heraus eine und auch seine Position äußern. Die Rolle schützt, da sie gesehen wird und nicht. Dies macht es einfacher die eigene Meinung zu äußern und frei zu reden.

In einer weiteren Bearbeitung kann die Sicht auf die verschiedenen Kulturen gerichtet werden, die in der Szene miteinander verwoben sind. Die Bühne kann mit Stühlen für jede auftretende Kulturform ausgestattet werden. Die Studierenden würden als Deutscher, Moslem, türkischstämmiger Atheist, politischer Islamist, Südländer, usw. reden und

dabei die Szenen aus ihrer jeweiligen Sicht betrachten. Dabei werden auch Vorurteile geäußert („typisch...deutsch“), die aber nicht vertieft werden sollten, sondern die parallel existieren und existieren dürfen. Diese Vorurteile sollten also in ihrem kulturellen Kontext betrachtet werden um Toleranz und Meinungsfreiheit zu üben.

### 5.9 Der siebte Abend: Reflecting Team

Wegen des Umfangs der Arbeit verzichte ich hier auf die Darstellung.

### 5.10 Der achte Abend: Wahrnehmen von Kommunikationsprozessen: Transaktionsanalyse

In einer Nachbetrachtung im Gruppengespräch stellten wir Zusammenhänge zwischen Darstellungen der Studierenden in den Vignetten, Skulpturen und dem Soziodrama einerseits und dem eigenen Erleben andererseits her.

Ich wollte eine Brücke schlagen zwischen Erleben durch Bewegung und dem Individuum und seinen komplexen Anteilen. Ich wählte die Transaktionsanalyse (TA) als Theorie der drei wichtigen ICH's: (Harris, Thomas A.; „Ich bin o.k. Du bist o.k.“. Rowohlt Taschenbuch Verlag).

Dies unterstützte nochmals die psychodramatische Vorgehensweise, eine Art wissenschaftliches Sharing. Die erlebten Gefühle der Studierenden wurden in einer sachlich strukturierten Form erklärt und damit nochmals als selbstverständliches Erleben „erlaubt“.

## 6 Unterrichtsbeispiele

| Methode            | Beispiele   |
|--------------------|---|
| Aktionssoziometrie | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufstellung nach Alter, Herkunft, Arbeitsort, Hobby</li> <li>• nach Wünschen für eine Klassenfahrt nach Zimmerbelegung</li> </ul>  |
| Monodrama          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung von Aufgabenverteilungen in einer Projektarbeit</li> <li>• Orientierung bei dem Verbalisieren einer Projektdokumentation</li> <li>• Klärung von Beziehungen in der Klasse, mit anderen Schülern</li> <li>• Beziehungsaufstellung unter Kollegen</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Soziodrama   | <p>Gesellschaftliche Konflikte:</p> <p>Mahmud Ahmadineschad - Georg W. Bush</p> <p>Rollenwechsel in die jeweilig andere Rolle;<br/>Erlebnisse in den Rollen</p>   |
| <p>Darstellung von Unterrichtsinhalten mit Aufstellungen</p> <p>Symbolen</p> <p>Skulpturen und bewegten Skulpturen</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spannung, Strom, Kondensator, Strom im Leiter/Nichtleiter</li> <li>• Algorithmen in der Informatik <ul style="list-style-type: none"> <li>Wegespiel: Kontrollstrukturen</li> <li>Objektorientierte Programmierung (Film vorhanden)</li> <li>Bewegte Skulptur zur objektorientierten Programmierung</li> </ul> </li> <li>• Darstellung einer wichtigen Aussage in einem Vortrag mit einer Skulptur</li> <li>• Darstellung des Begriffes „Migrant“ als Warming-up vor dem Film „Gegen die Wand“</li> </ul> |
| Vignette   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikt mit dem Chef wegen Urlaubswunsch</li> <li>• Kennenlernen der Perspektive des Kunden bei der Bestellung von elektronischen Bauteilen</li> </ul>  |

## 7 Die Dominanz der Therapie in der Psychodrama-Ausbildung

Die Elemente, die sich als wertvoll für den pädagogischen Beruf herausstellten, konnte ich erst im letzten Teil der gesamten Ausbildung richtig einschätzen lernen. Warum so spät?

Der größte Teil der mir bekannten Psychodramatiker hatten sich ein Praxis- und Fortbildungsfeld aufgebaut, das in der Felderfahrung des Therapeuten liegt. Sie bevorzugen die therapeutischen Settings, Hinweise, Argumente. Auch die Ausbildungsgruppen, hier besonders die Oberstufe als Lerngruppe sah in ihrer Mehrheit das therapeutische als wichtig an. Die sich aus der Gruppendiskussion ergebenden Themen waren weniger berufsbezogen, noch weniger in der psychodramatischen Bildungsarbeit angesiedelt.

Ich war schon auf dem besten Wege nach der Oberstufenausbildung den kleinen Heilpraktikerschein zu absolvieren, um endlich richtig Psychodrama „praktizieren“ zu

können. Und ich sah lange Zeit das Protagonistenspiel mit möglichst mit vielen Schleifen in die Biografie hinein, als das „eigentliche“ des Psychodramas.

Wie schade für mich, dass ich erst in der Oberstufenausbildung merkte, wie wichtig für mich die Felderfahrung „Lehrer“ in einer Ausbildungsgruppe gewesen wäre.

Die Bemühungen eigene schulbezogene Psychodrama-Seminare für Lehrerinnen und Lehrer anzubieten sind ein Schritt in die richtige Richtung. Das Beispiel „Psychodrama macht Schule“ des PifE möchte ich gerne herausstellen. Ich ging diesen Weg, um endlich schulbezogene Möglichkeiten diskutieren zu können. Einige Ausbilder konnten nicht verstehen, warum ich dies nach der Unter- und während der Oberstufenausbildung tat: „Du kennst dies ja alles“. Dies bestätigte mir meine oben erwähnten Schwierigkeiten mit der Höherbewertung des therapeutischen Psychodramas. Mir hat „Psychodrama macht Schule“ den Kick gebracht und mir Wege aufgezeigt im psychodramatischen Bildungsbereich Ansätze, Ideen und Beispiele zu finden. Dies hat mir Mut gegeben, es zu praktizieren.

## 8 Fazit

In einem Fachschulsemester, das ich als Semesterleiter vier Jahre begleitete, hatte ich wenige psychodramatische Spiele durchgeführt. Ich meinte, einen Widerwillen zu spüren und hielt mich zurück mit psychodramatischen „Experimenten“. Jedoch konnte ich sie im Programmierunterricht für eine *bewegte Skulptur* als Wiederholung der objektorientierten Programmierung gewinnen. Im Politikunterricht akzeptierten sie den Auftrag, für Referate zum Thema *Computer, Wirtschaft und Recht* eine Skulptur zu entwickeln. Alle machten mit, es machte wenigstens Spaß.

Doch dann kam eine unverhoffte Überraschung: Der vermeintlich heftigste Skeptiker integrierte in seiner Abschlussrede bei der offiziellen Zeugnisübergabe als besondere Ausdrucksform *Skulpturen* über Situationen während des Studiums, und dies unterstützt von mehreren angehenden Technikerkollegen. Während des Abenddiners fachsimpelten wir über Möglichkeiten des Psychodramas.

So wirkt Psychodrama: Die Wirkung der Methode ist nachhaltig, die Mächtigkeit so gut spürbar, dass schon die Darstellung von Skulpturen den Mut erwecken lässt, an diese Grenzerfahrung gelangen zu wollen und damit aktiv auf die Bühne zu gehen.

Diese Gruppe der Studierenden ist zweifellos leichter für solche Darstellungen zu gewinnen, als die jüngeren Berufsschüler, die noch ihre kindlichen Anteile abstreifen wollen. Auch sie machen mit, wenn der Leiter selbst die notwendige Ernsthaftigkeit und Klarheit hat und zu der Methode steht.

Während der Bearbeitung dieser psychodramatischen Darstellungen wurde mir bewusst, welche Vielfalt und Kreativität möglich war und wie ernst die Betroffenen das „Spiel“ nahmen. Somit erst im Nachhinein lernte ich die Bedeutung zu ermessen, was erreicht wurde: Die beiden Fachschulsemester haben mich als Psychodramaleiter akzeptiert und sie konnten mit psychodramatischen Mitteln eine neue Welt entstehen lassen.

## 9 Literatur und Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: „Tabus über dem Lehrberuf“; in: Erziehung zur Mündigkeit; 1969
- v. Ameln, u.a.; Psychodrama; Berlin Heidelberg 2004;
- Blatner, Adam, 2003; Psychodrama Applications in Everyday Life, in: Jacob Gershoni; Psychodrama in the 21th Century; S. 103; Übersetzt aus dem amerik. v. H.W.
- Döring, Klaus W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Präferenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 1/90, S. 15ff. zit. nach Lehrerbildung 2/2002
- [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974079553&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=974079553.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=974079553&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=974079553.pdf)
- <http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/pdf/erfolgreich.pdf>
- [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule\\_Deutsch\\_BS\\_307KMK.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf)
- Harris, Thomas A.; „Ich bin o.k. Du bist o.k.“. Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Heinen-Ludzuweit, K. Sabine; Fachseminarleiterin Spanisch im Staatlichen Studienseminar in Hamburg; 2002
- KMK 2004; Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss in Deutsch; S.6
- Kuchenbecker, 1999, unveröffentlichtes Manuskript
- Mann, W. R.; Teacher as Typology; in: W. J. McKeachie; Teaching Tips. Lexington, Mass. (University of Michigan) 1969, Zit. aus: © Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. – Geiststr. 2 – 37073 Göttingen
- Pomowski, Wolfgang 2006; Das Pädagogische Psychodrama in Besonderen Bildungsgängen der Beruflichen Schulen; Wolfgang Pomowski; Paderborn 2006

- Wittinger, Thomas 2000; Psychodrama im Unterricht; in: Wittinger, Thomas; Psychodrama in der Bildungsarbeit; Mainz 2000
- Wittinger, Thomas 2005; Handbuch Soziodrama; Wiesbaden 2005
- Weber 2007; Szenische Darstellung von Spannung; Wettbewerb: Spannung in der Schule; Science on Stage Deutschland e.V. (SonSD); Adresse: Poststr. 4/5; 10178 Berlin; [www.science-on-stage.de](http://www.science-on-stage.de)