
Die Methoden des psychodramatischen Arbeitens und ihre Anwendbarkeit in schulischen Gruppen, verdeutlicht an der Woyzeckbesprechung in der Sekundarstufe II

Bernhard Damm

Nach einer grundsätzlichen Einführung in das Humanistische Psychodrama wird die Arbeit mit psychodramatischen Methoden in der Schule aufgezeigt, um am Beispiel *Woyzeck* von G. Büchner die Anwendung an einem konkreten Beispiel des Deutschunterrichts zu dokumentieren.

Vorbemerkung

In den folgenden Ausführungen will ich zunächst einige Methoden der psychodramatischen Arbeit kurz vorstellen, dann die Besonderheit der Psychodrama-Gruppen im Unterschied zu schulischen Gruppen herausarbeiten, um dann den Konsequenzen nachzugehen, die sich aus dieser Differenz für das Arbeiten im psychodramatischen Sinn im schulischen Zusammenhang ergeben. Es wird sich zeigen, daß es notwendig wird, eine genauere Bestimmung

dessen vorzunehmen, was als psychodramatisches Arbeiten in nichttherapeutischen Gruppen bezeichnet werden soll. Die starke Betonung der eigenständigen gruppentherapeutischen Methode des Psychodramas macht es erforderlich, genauer darüber nachzudenken, was im Unterschied dazu psychodramatisches Arbeiten ohne therapeutischen Anspruch ist. Das kann aber im Rahmen dieser Arbeit hier nicht mehr geleistet werden, und könnte zu einem späteren Zeitpunkt Anlaß für weitere Ausführungen sein. Sollte es

keinen Unterschied geben, wäre es unverantwortbar in der Schule so zu arbeiten.

Die Überlegungen werden beendet mit einem kurzen Bericht über eine Deutschstunde in der Klasse 13 einer Kollegschule.

Das Menschenbild im Humanistischen Psychodrama

Das Humanistische Psychodrama ist als eine eigenständige Form der Gruppenpsychotherapie zu verstehen, die ihre Wirksamkeit aus dem Gesamtzusammenhang ihrer methodischen und inhaltlichen Prozesse gewinnt. In dem Sinn ist das Psychodrama eine zwar auf Moreno zurückgehende, aber dennoch eigenständig weiterentwickelte Form therapeutischen Arbeitens in Gruppen. Die Methoden, die angewendet werden, sind immer nur im Zusammenhang des zugrundeliegenden Menschenbildes zu verstehen, und können nicht isoliert von der großen Hochachtung gegenüber den einzelnen Lebensäußerungen der Gruppenteilnehmer angewendet werden. Dies erscheint mir auch im Hinblick auf die schulische Arbeit von großer Wichtigkeit, damit sich nicht das Mißverständnis sich ausbreitet, mit den Methoden des Psychodramas können man quasi über

Nacht eine neue "Technik" zum besseren Unterrichten erlernen. Die Arbeit setzt also Lehrer voraus, die in einem bestimmten Umfang in der Lage sind, das eigene Handeln und Verhalten in seinen vielen Ebenen zu reflektieren und wahrzunehmen. (vgl. Schmitz-Geßmann, Mariele: "Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig." - Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie Band 2. 1987, Seiten 137-171)

Ohne das in der Literatur weiter überprüft zu haben, möchte ich unterscheiden zwischen psychodramatischem Arbeiten im engeren Sinn, wie es in der stärksten Form im Protagonistenspiel geschieht und wo der therapeutische Aspekt stark im Vordergrund steht, und dem psychodramatischen Arbeiten im weiteren Sinn, wo der therapeutische Charakter nur insoweit vorhanden ist, als die Erfahrung der eigenen schöpferischen Kraft, neuer Standpunkte in der Begegnung mit Anderen, die neue Erfahrung innerer Erlebniswelten oder Gefühlsebenen schon immer heilsam verändernd und beleben sind. Eine genauere Unterscheidung zwischen dem psychodramatischen Arbeiten in therapeutischen Gruppen und dem Arbeiten im psychodramatischen Sinn oder mit psychodramatischen

Elementen in didaktischen oder schulischen Gruppen wäre sicherlich hilfreich, um einmal genauer bestimmen zu können, was denn psychodramatisches Arbeiten in der Schule letztendlich genau bedeutet, und wodurch es sich z. B. vom gestalttherapeutischen Arbeiten, von der Methode TZI etc. absetzt. In meiner Vorstellung ist beim therapeutischen Geschehen von einer akut defizitären Ausgangslage zu sprechen, die behandelt wird oder von der Arbeit in Gruppen, die sich bewußt unter therapeutischen Intentionen zusammenfinden. Anders gesagt, handelt es sich um gruppentherapeutisches Arbeiten nur in Gruppen, "die auf die Beteiligten selbst bzw. auf deren Haltung ausgerichtet, also autozentriert sind". (Battegay, R.: *Der Mensch in der Gruppe*. Bd. 3. 1979. S. 52) Unbestreitbar ist natürlich letztendlich jede Situation defizitär, da man immernoch bereichert werden kann. Im weiteren Verlauf spreche ich vom psychodramatischen Arbeiten im weiteren Sinn so, daß ich dabei nicht von einer akuten, medizinischen, therapeutischen Ausgangslage ausgehe, sondern vom Arbeiten in Gruppen, die nicht autozentriert sind, andernfalls wäre psychodramatisches Arbeiten in der Schule überhaupt nicht zu rechtfertigen.

Kennzeichnend für das zugrundeliegende Menschenbild sind:

- die Annahme, daß Menschen von Natur aus das Bedürfnis haben, sich weiterzuentwickeln;
- die Achtung vor der subjektiven Welt des Anderen;
- ein partnerschaftliches Verhältnis von Beziehungen;
- die Anerkennung der Eigenverantwortlichkeit jedes Einzelnen für das, was er sagt und tut;
- das Wissen um die Bedeutung von Mitmenschlichkeit.

(Schmitz-Geßmann, Mariele: "Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig." - Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): *Bausteine zur Gruppenpsychotherapie* Band 2. 1987, Seiten 137-171)

Darüber hinaus gehört zu den grundlegenden Annahmen über den Menschen, daß er schöpferische Kräfte in sich trägt, die ihn befähigen, 'seine' Welt jeweils neu zu entwerfen. Eine mögliche neue Erfahrung über sich selbst, über ein Thema oder über Mitmenschen verändert immer die Wahrnehmung von Welt und von daher auch die eigene Realität. Im Sinn des Konstruktivismus kann man davon ausgehen, daß auch die seelische Realität eine zeitlich fixierte Vorstellung/Wahrnehmung ist, die einer dauernden Veränderung

zugänglich ist. In diesem Sinn ist *Müngersdorff* zuzustimmen, daß die psychodramatische Arbeit immer im gegenwärtigen Moment stattfindet, und auch die frühen Kindheitserfahrungen, die Bilder und Erinnerungen immer nur momentane Konstruktionen von Vergangenheit sind, die zwar wirkmächtig sind und auch sehr real, aber nur im Sinne einer aktuellen inneren Konstruktion beim jeweiligen Menschen.

Die zentralen Begriffe, die für die Wirksamkeit des Psychodramas von Bedeutung sind, lauten: schöpferische Spontaneität, Augenblicklichkeit und Begegnung. (vgl. *Müngersdorff, Rüdiger: Die Ursprünge des Psychodramas in Morenos Wiener Stegreiftheater und die anthropologische Grundlage des Psychodramas.* in: H.-W. Geßmann (Hg.): *Bausteine zur Gruppenpsychotherapie Band 1*, 1984, Seiten 3-36) Betont wird somit eine individuelle Fähigkeit und Eigenschaft, eine zeitliche Dimension und der dialogisch-soziale Charakter von Prozessen, die den einzelnen verändern und im "therapeutischen" Geschehen "heilen".

Vor diesem Hintergrund ist das zentrale Geschehen des gruppen-therapeutischen Prozesses im Psychodrama, das Protagonistenspiel,

anzusehen, zu dem hin in einer Gruppensitzung erwärmt wird, wozu durch die soziometrische Wahl übergeleitet wird, und das durch ein abschliessendes Sharing beendet wird.

Aber nicht nur das Protagonistenspiel, in dem ein Teilnehmer in einer szenischen Folge an der Entwicklung eines Themas und des Gegen-themas arbeitet, stellt eine Form psychodramatischen Arbeitens dar, sondern vielfältige Formen des Gruppengeschehens tragen psychodramatische Züge, ohne in jedem Fall therapeutischen Charakter im eigentlichen Sinn zu haben.

Phasen und Methoden

Unterscheiden läßt sich i. d. R. immer die Erwärmungsphase, die Spielphase und die Abschlußphase, wobei die Spielphase in unterschiedlicher Weise gestaltet werden kann. (Schmitz-Geßmann, Mariele: "Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig." - Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): *Bausteine zur Gruppenpsychotherapie Band 2*, 1987, Seiten 137-171)

In der Erwärmungsphase gibt es eine ganze Reihe von methodi-

schen Möglichkeiten, sich für ein Thema oder für ein Problem oder eben für die Gruppe selbst zu erwärmen. In den Arbeitsprozessen wird es immer wieder auch zwischenzeitlich Erwärmungsphasen geben, um die Teilnehmer möglichst nahe bei sich selbst, bei der Gruppe und bei den jeweiligen Themen zu halten. Angefangen von Namensrunden, Namensrunden mit Vorstellen des Nachbarn im Rollentausch, soziometrischen Wahlen zwischen den Teilnehmern, anstatt immer der Reihe nach die Äußerungen aufzurufen, bis hin zu Standbildern ("Stell/ Setz dich so in den Raum, daß du dich richtig wohl fühlst."), vom Auswählen von Gegenständen, die der Leiter mitbringt bis hin zu kurzen Interviews zur Befindlichkeit der Teilnehmer untereinander, zur Anfahrt, zu den letzten Träumen etc., eignen sich je nach Gruppe und Situation sehr viel verschiedene Methoden, um die Teilnehmer auf die Gruppe und die gemeinsame Arbeit einzustimmen.

Das Interview hat sowohl in der Erwärmung als auch in der Spielphase seinen Platz und kann als Teilnehmer-Interview, als Leiter-Interview und als wechselseitiges Interview zu einem Thema, einem Problem oder auch zu einer Rolle stattfinden. Mit Hilfe des Interviews kann die Ausgangslage er-

klärt werden und auch das Thema, die Gefühlslage ggf. verdichtet werden.

Was für das Interview gilt, gilt auch für den Rollentausch und das Standbild. Sie können in der Erwärmungsphase und in der Spielphase eingesetzt werden.

In der Spielphase eignen sich unterschiedliche Methoden, wobei der Rollentausch es erlaubt, sich einer Person oder auch einer Sache in besonderer Weise zu nähern und sich damit zu konfrontieren, zu indentifizieren.

Der Rollentausch erlaubt es, näher an die jeweilige Person oder Sache heranzukommen, eine größere emotionale Nähe oder Distanz herzustellen. Im Rollentausch redet man nicht über etwas, sondern stellt sich vor, jemand oder etwas zu sein, und im Erleben der dadurch frei werdenden Gefühle und Erfahrungen vollzieht sich die Begegnung mit eigenen Anteilen und anderen Personen, Themen oder Problemen. Vollzieht z. B. jemand einen Rollentausch mit einem Bild, einer schönen Vase oder einer häßlichen Figur, dann ereignet sich im Rollentausch eine Bewußtwerdung eigener Welten, eigener Befindlichkeiten, eigener Schatten oder Sehnsüchte, an denen man weiter-

arbeiten kann (aber nicht muß).

Führt ein Teilnehmer einen Rollentausch mit einem anderen Teilnehmer durch, dann sind Einfühlung notwendig und spielerische Freiheit erlaubt. Die Beobachtung des Anderen in 'meiner' Rolle erzeugt in der Wahrnehmung der Differenz die produktive Spannung, die etwas zu bewegen vermag. Im Unterschied zum Rollenspiel, wo die Rollen weitgehend vorgegeben sind, und die Spielräume klein bleiben, ist beim Rollentausch das eigentliche, daß der Teilnehmer im Tausch sich selbst einbringt, sich einläßt auf die Rolle.

Dagegen wird das Doppeln, das Einführen eines Hilfs-Ichs und das Erstellen einer Skulptur im wesentlichen in der Spielphase eine Rolle spielen. Das Einrichten einer Bühne, die Auswahl der Gegenstände etc. leitet u. a. die Spielphase ein.

Das Doppeln stellt eine wichtige Methode im Repertoire psychodramatischen Arbeitens dar. Dabei übernimmt jeweils ein Teilnehmer oder mehrere die Körperhaltung und Gestik des Protagonisten, begleiten ihn mitfühlend und haben eine helfende Rolle im Blick auf den Protagonisten. Das Doppel kann, je nach dem ob es sich um ein soziales Doppel handelt,

verschiedene Funktionen übernehmen. (vgl. Müngersdorff: Über die Doppeltechnik im Psychodrama. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie Band 2. 1987, Seiten 31-137)

Das Doppel läßt i. d. R. die Spielbestimmung beim Protagonisten; es ermöglicht die Erfahrung der Anwesenheit und Begleitung der Gruppe und "unterstützt die Ausdrucksarbeit des Protagonisten". Das Doppel "erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten des Protagonisten [...]. Das Doppel ermöglicht einen gestalteten Ausdruck innerer Vorgänge [...]" (ebd.)

Beim Hilfs-Ich handelt es sich um eine Personifizierung eines inneren Anteils des Protagonisten. Dieser Anteil wird im Rollentausch durch den Protagonisten und einem von ihm ausgesuchten Teilnehmer dargestellt und gespielt. Die Arbeit mit einem oder mehreren Hilfs-Ichs erlaubt es dem Protagonisten sich einzelne Anteile einer komplexen Gesamtlage isoliert anzuschauen und spielend zu vergegenwärtigen.

Themenzentriert oder protagonistenorientiert

Man kann zwei Arten psycho-

dramatischen Arbeitens unterscheiden. Die Arbeitsweise in einer Gruppe kann immer stark dadurch gekennzeichnet sein, daß sie überwiegend einen Teilnehmer mit seiner Problematik, Thematik, die immer auch Anteile aller Gruppenmitglieder trägt, wenn die Wahl soziometrisch zustande gekommen ist - in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Andererseits ist es auch denkbar psychodramatisch im weiteren Sinne zu arbeiten, wenn man an Themen arbeitet, die für die Gruppe wichtig sind, oder für die die Gruppe sich erwärmt hat. An einem Beispiel kann man das veranschaulichen: Eine Teilgruppe hat sich nach einer Erwärmungsphase zum Beispiel zum Thema "Kindheit" zusammengefunden und hat nun den Auftrag, zu diesem Thema eine Skulptur zu erarbeiten. In diesem Fall würden alle Gruppenteilnehmer zusammen eine Skulptur herzustellen versuchen und jeder der Mitglieder würde dabei seinen Anteil am Zustandekommen haben.

Andererseits kann es natürlich auch sein, daß eine Gruppe einen Teilnehmer wählt, der dieses Thema angesprochen hat. Dann wird der Protagonist bestimmen, wie die anderen Teilnehmer sich als Skulptur darstellen, und er wird sein Thema entwickeln mit Hilfe der anderen Teilnehmer. Es ist nahe-

liegend davon auszugehen, daß in schulischen Zusammenhängen häufiger themenorientiert gearbeitet wird. Darauf wird weiter unten noch genauer eingegangen.

Die Gruppe

Freie Psychodrama-Gruppen verstehen sich, wenn es sich nicht um Ausbildungsgruppen handelt, in der Regel als Selbsterfahrungsgruppen oder auch als therapeutische Gruppen. "Die therapeutische Gruppe ist autozentriert, auf sich selbst ausgerichtet, und nicht allozentriert, d. h. nicht einer äußeren Aufgabe verpflichtet." (Battegay, R.: Der Mensch in der Gruppe. Bd. 3. S.51) Zweck einer solchen Gruppe ist nicht die Erhaltung, sondern die Heilung eines jeden Mitgliedes. In einer solchen Gruppe wird protagonistenorientiert gearbeitet. Themenorientiertes Arbeiten hat den Zweck bei den Teilnehmern eigene Erfahrungs- und Erlebniswelten zu erreichen und anzusprechen. In einer autozentrierten Gruppe, die gruppentherapeutisch arbeitet, liegt ein starkes Augenmerk auf den tiefenpsychologisch-gruppendynamischen Prozessen. (vgl. ebd. S. 175)

In allozentrierten Gruppen ist dieses in dem Ausmaß nicht der Fall.

Nach Bategay besteht das Ziel einer didaktischen Gruppe im Erreichen einer äußeren Bildungsaufgabe. (vgl. ebd. S. 172) Damit ist ein wesentlicher Unterschied benannt, der zu berücksichtigen und zu beachten ist bei der Arbeit in schulischen Gruppen und bei der Frage der Anwendung und Nutzbarmachung psychodramatischer Arbeitsweisen in der Schule.

Zu berücksichtigen ist in jedem Falle die Tatsache, daß die schulischen Gruppen nicht auf sich selbst bezogene Gruppen sind, die sich selbst zum Gegenstand und Thema machen, sondern Gruppen, die letztendlich durch staatlich verordneten Zwang zustandekommen (Schulpflicht).

In der Schule gibt es natürlich zunächst die Klasse als Gruppe. Klassen sind "willkürlich" zusammengesetzte Gruppen von Kindern oder Jugendlichen im Umfang von bis zu 30 Teilnehmern, die i. d. R. von einem Lehrer geleitet werden.

Dann gibt es die Kurse, Wahlkurse oder Arbeitsgemeinschaften als Gruppe, die zustandekommen durch mehr oder weniger freie Wahlen eines thematischen oder personellen Angebots, d. h. die eines Kurses oder einer AG kann davon abhängen, welche Wahl ein

Freund trifft, welche Person den Kurs anbietet oder was einen Schüler inhaltlich am meisten interessiert.

Dann gibt es die Gruppen, die bei Projekten oder übergreifenden Lernzusammenhängen zustandekommen durch die gemeinsame Entwicklung von Inhalten und Themen. (Dort wäre auf der Schülerseite am ehesten einmal eine Gruppe zu finden, die sich vorrangig, wenn auch thematisch organisiert, mit sich selbst beschäftigen will, oder zum erklärten Ziel hat, Selbsterfahrung zu machen.)

Dann gibt es natürlich die verschiedenen Lehrergruppen, als Gesamtlehrerschaft, als Fachgruppen, als freiwillige Arbeitsgemeinschaften, als Interessensgruppen an Beratung und Unterstützung, an Supervision etc. pp. (vgl. Bubenheimer, Ulrich: Psychodrama mit Lehrern. in: Mutzeck, Wolfgang: Handbuch zum Lehrertaining. Konzepte und Erfahrungen. 1983, Seiten 248-257).

In eigentlich keinem Fall versteht sich eine schulische Gruppe als therapeutische Gruppe, und die Lehrer tun gut daran, sich nicht als Therapeuten zu fühlen, da das, was dann entsteht, den Charakter von Zwangstherapien bekommt, da die Schüler nicht unbedingt

ihre seelischen Probleme offenlegen wollen, oder sich dem Lehrer soweit zu öffnen bereit sind.

Zur Arbeit in der Schule

Es ist somit sehr wichtig festzuhalten, daß der Lehrer sich im Unterschied zu Psychodrama-Gruppenleitern von seinem Selbstverständnis anders definieren muß. U. a. ist die Leiterrolle auch eine andere.

Schule ist keine therapeutische sondern eine pädagogische Veranstaltung. Die Schule ist nicht der Ort der Gesellschaft und kann nicht der Ort der Gesellschaft sein, wo alle individuellen Probleme und seelischen Nöte der Kinder und Jugendlichen behandelt werden können.

So ergibt sich die Frage, welchen Beitrag psychodramatisches Arbeiten im schulischen Bereich leisten kann, um den pädagogischen Auftrag des Lehrers wie der gesamten Schule besser zu erfüllen.

Psychodramaerfahrungen als Supervisionserfahrungen

Die Erfahrungen aus der Psychodramaarbeit kann man natürlich schon viel eher, als man sie im un-

terrichtlichen Geschehen anzuwenden versucht, anwenden bei der Selbstreflexion und der Analyse und Wahrnehmung des eigenen Verhaltens in Klassen und im Kollegium. Unter Umständen eignen sich psychodramatische Methoden natürlich auch sehr gut in Lehrergruppen, die an verschiedenen Problemen arbeiten, die sich mit ihren eigenen unterrichtlichen Erfahrungen auseinandersetzen wollen. Es kann also durchaus fruchtbar sein, z. B. den Rollentausch einzusetzen, um über die eigene Praxis zu reflektieren. Psychodrama und Erfahrungen im Umgang und im Leiten von Gruppen

In hohem Maße ist es von Vorteil, sich nach und nach in seinem Rollenverständnis davon zu befreien, für alles die Verantwortung zu haben, sondern auch den Schülern ihren eigenen Teil an Verantwortung für das Geschehen in der Gruppe und in der Klasse zu übergeben. Es wird also in zunehmendem Maße eine Arbeitsweise einzuführen sein in der Klasse, die stark gruppenorientiert ist, die die Schüler ernst nimmt, und darauf vertraut, daß die Schüler alle einen Teil dazu beitragen, daß Unterricht gelingt. Andererseits kann natürlich auch keine Frage sein, daß die Lehrer in jeder Situation Leiter der Gruppe ist, und dafür Sorge zu tragen hat, daß Unter-

richt überhaupt stattfinden kann. Grundbedingung auch für psychodramatisches Arbeiten in der Schule ist, daß ein Mindestrahmen in der Gruppe einzuhalten ist, daß Mindestspielregeln eingehalten werden. Aber sehr im Unterschied zu therapeutischen Gruppen ist in einer schulischen Gruppe nicht von vornherein vom Wohlwollen der Teilnehmer untereinander und dem Arbeiten gegenüber auszugehen.

Psychodramatisches Arbeiten im Unterricht

Im Sekundarstufenbereich I und II hat man es nicht selten mit Schülern zu tun, die eine gewisse Lernunlust mitbringen, die nicht wissen, wofür sie lernen sollen, die häufig sehr stark mit sich selbst beschäftigt sind etc. Viele Schüler kommen mit ihrer defizitären Lebensrealität in der Schule fast nicht vor. In Klassen ist das soziale Klima nicht unbedingt von Freundlichkeit gekennzeichnet. Die Lebenswelt der Schüler zerfällt in viele Einzelteile, so daß Kommunikation nicht selten sehr erschwert ist. Dies alles als Realität zur Kenntnis zu nehmen ist schon mal ein Gewinn für Lehrer, da sie dann auch realisieren, daß es ganz normal ist, daß Schüler sich langweilen, daß sie logischerweise nicht angesprochen sein können.

Beim Versuch, Methoden des Humanistischen Psychodramas in die unterrichtliche Arbeit einzufügen, geht es nun nicht darum, das Unterrichtsgeschehen zum Therapiegeschehen umzufunktionieren, sondern darum, den Lernprozeß lebendiger zu gestalten, indem es dem Schüler ermöglicht wird, eigene Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen verstärkt in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, die verschiedenen Themen somit stärker auch emotional zu besetzen, und dadurch neue Erfahrungen erst möglich zu machen.

Die Anwendung psychodramatischer Methoden allein, "ohne die entsprechende Einstellung des Lehrers zur Klasse", sind untauglich, das Unterrichtsgeschehen wirklich zu verlebendigen und die Schüler in ihren eigenen Erfahrungen zu unterstützen. M. E. ist es nicht sinnvoll, die verschiedenen Methoden, die sich anbieten, einzusetzen, ohne auch das mitmenschliche und offene Menschenbild zu teilen, was die Basis für die Psychodramaarbeit kennzeichnet. (vgl. Schmitz-Geßmann, Mariele: "Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig." - Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie Band 2. 1987, Seiten 137-171)

Von den beschriebenen Methoden lassen sich viele im Rahmen unterrichtlicher Arbeit gut einsetzen, wobei nach meinen Erfahrungen das Doppeln sich nur anbietet in einer einigermaßen harmonischen Gruppe, wo Respekt und Toleranz herrschen. Das Standbild, das Interview, der Rollentausch, die Einführung eines Hilfs-Ichs, die soziometrische Wahl, all diese Methoden können sehr dazu beitragen, das Unterrichtsgeschehen zu verlebendigen, die Schüler stärker emotional zu beteiligen und die Inhalte mehr mit dem zu besetzen, was die Schüler wirklich angeht.

Da die Schule kein inhaltsfreier Raum ist, sondern in den verschiedenen Bildungsgängen die Inhalte thematisch häufig vorgegeben sind, handelt es sich oft um themenzentrierte Arbeiten, bei denen Methoden zum Einsatz kommen und weniger um protagonistenzentrierte Prozesse.

Anmerkung zum Deutschunterricht

Wer als Lehrer beim Lesen von Texten die Interpretation schon immer weiß, und wem es nur darum geht, den Schülern genau diese Interpretation auch beizubringen, wird sich nicht mit psychodramatischen Methoden einem

Text nähern können. Es ist notwendig zuzulassen, daß die Schüler Erfahrungen mit dem Text machen, die möglicherweise dem eigenen Textverständnis entgegenlaufen, die aber dennoch für den jeweiligen Schüler im konkreten Moment evident und überzeugend sind. Diese Erfahrungen und die daraus resultierenden Interpretationsleistungen der Schüler sind in jedem Fall zu akzeptieren. (Dem Vorwurf der Beliebigkeit kann man durchaus begegnen, dazu ist hier aber nicht der Ort.)

Zum Umgang mit Texten

Aus der Sicht des Humanistischen Psychodramas ergibt sich auch ein zunächst recht neues und häufig viel zu kurz kommendes Verständnis für den Umgang mit literarischen und expositorischen Texten im Deutschunterricht. Aus dieser Sicht ergibt sich eine starke Betonung des Rezipienten, der Text kann als Spiegel dienen, und Verstehen kann verstanden werden als Erweiterung der eigenen Sichtweise. Ein Text sagt mir immer auch etwas über mich. Als Leser, Spieler oder Zuschauer nimmt der Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Text letztlich sich selbst wahr, "erweitert seinen Horizont", d. h. er kommt zu Erfahrungen, die ihn befähigen eine

neue Sichtweise zu gewinnen und so schwindet dann irgendwann die Frage: "Was erfahre ich in der Auseinandersetzung mit dem Text über die Welt und über mich?" Schließlich rechtfertigt sich das Festhalten an der Lektüre von Texten auch nur dann, wenn den Schülern erfahrbar wird, daß der Text, egal wie alt er ist, ihnen noch etwas mitzuteilen hat, was mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat. Jede Literaturdidaktik, die es nicht schafft, Literatur als Erkenntnis- und Erfahrungsraum zu vermitteln, setzt von daher falsch an.

Dort findet sich dann auch der Begriff der schöpferischen Spontaneität, wenn Schüler in der Begegnung, im Spiel mit einem Text, sich selbst auch neu erfahren. In diesem Zuwachs an Erlebnis mit sich selbst und den Mitschülern liegt der Gewinn.

Auf diesem Hintergrund eine kurze Darstellung der Arbeit am *Woyzeck*, insbesondere der Erarbeitung der Beziehungsstruktur und der gesellschaftlichen Realität.

Woyzeck von G. Büchner

Die Arbeit am *Woyzeck* erfolgte in der Klasse 13 des Bildungsganges HH/AHR (Höhere Handelsschule/Allgemeine Hochschulreife) an

der Kollegschule Kuniberg in Recklinghausen im Fach Deutsch.

Die Arbeitsweise war den Schülern bisher nicht näher bekannt, ließ sich aber ohne weitere Schwierigkeit einführen. U. a. durch Ereignisse in Mölln, aber auch durch die aktuelle Gewaltdiskussion ausgelöst, spielte die Gewaltfrage in der Lerngruppe eine Rolle, was sich auch im Deutschunterricht wiederholt artikulierte. Daraus entstand der Gedanke, *Woyzeck* unter der zentralen Fragestellung zu lesen, welche Position das Stück von Büchner zur Entstehung von Gewalt einnimmt. Somit spielte die dramentheoretische Bedeutung des Stücks nur am Rande eine Rolle. Büchner selbst greift ja auf historische Fälle zurück und man kann mit einigem Recht seine Arbeit als zusätzliches 'Gutachten' lesen zu den Gerichtsdiskussionen und dem Clarus-Gutachten.

Erarbeitung der Beziehungen und der gesellschaftlichen Struktur

Die meisten handelnden Personen im *Woyzeck* sind keine Individualisten sondern vielmehr Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen. Der Hauptmann und der Doktor treten *Woyzeck* als Vertreter der herrschenden Schicht gegenüber und auch der Trambourmajor kann

zumindest aufgrund seiner körperlichen Dominanz als Figur gesehen werden, die Woyzeck gegenübergestellt und übergeordnet ist. Demgegenüber spielen ungefähr 20 arme und ungebildete Personen. Lediglich Woyzeck, Andres und Marie sind nicht namenslos.

Die Schüler sind mit dem Stück insofern vertraut, als sie den Text gelesen haben, und die Herzog-Verfilmung kennen.

Gedächtnisprotokoll

1. Erwärmungsphase

Kurze Rückbesinnung auf die vorhergehende Stunde. Ich stelle dann den Schülern eine Aufgabe:

“Überlegt einmal, welche Rolle Ihr spielen möchtet; welche der handelnden Figuren euch interessant und reizvoll erscheinen.”

Die Schüler haben ausreichend Zeit sich miteinander oder allein noch einmal alle Personen zu vergegenwärtigen und Überlegungen anzustellen, welche Rolle ihnen gefallen würde, oder welche sie reizt. Erste Namen werden genannt. Die Figuren am Rand werden schneller gewählt: der Ausrufer, Handwerksburschen.

Ein Schüler findet sich schnell, der den Hauptmann spielen will. Ich unterbreche den Prozeß nicht, und versuche auch nicht bestimmte Schüler in eine Rolle zu drängen. Nach einiger Zeit sind zumindest die wesentlichen Rollen besetzt.

2. Spielphase

Die Schüler, die keine Rolle wählen, bitte ich, sich als Zuschauer an den Rand des Raums zu begeben.

Den anderen erkläre ich dann ihre Aufgabe:

“Es steht der gesamte Klassenraum zur Verfügung. Jeder nimmt einen Platz ein, der für ihn am deutlichsten zeigt, welche Beziehung sie/er zu den anderen Personen hat. Ihr zeigt also, wem ihr zugewandt seid, von wem ihr euch abwendet, wie nah und fern ihr den anderen Personen im Stück seid. Steht bitte auf, und stellt euch noch einmal kurz vor; sagt mit einem Satz, wie es euch geht, oder wie ihr euch fühlt.”

Die Schüler stehen auf, machen sich Platz, indem sie einige Tische verschieben. Woyzeck beginnt sich vorzustellen:

“Ich bin Woyzeck, fühle mich

ziemlich durcheinander."

"Ich bin Marie, ich weiß nicht genau, wo ich eigentlich hingehöre."

"Ich bin der Doktor. Woyzeck du Tier!"

"Ich bin der Hauptmann, äh, ... ich weiß nicht."

Die Schüler beginnen dann gemeinsam, an dem Thema zu arbeiten. Sie machen Stellproben: Zunächst stehen der Trambourmajor und Marie eng beieinander, er versucht, sie in den Arm zu nehmen, sie will das nicht, ihr ist das zu eng:

"Ich weiß nicht, ich gehör auch zu Woyzeck."

Die Schüler spüren, daß Beziehungen sich verändern, daß es kein starres Geschehen ist, daß es vielleicht kein Standbild geben kann, sondern nur ein Bewegungsbild. Ich halte mich zurück, gebe vor allen Dingen keine Hinweise auf den Text, da mir daran liegt, daß die Schüler zu einem Ergebnis kommen, das für sie stimmig ist.

Marie weiß nicht genau, wo sie hingehen soll. Sie macht den Versuch, sich näher zu Woyzeck zu stellen. Sie nähert sich langsam. Ich frage sie, ob sie nun mit ihrer

Stellung zufrieden ist:

"Ich weiß noch nicht genau."

Ich frage Woyzeck, wie es für ihn ist, wenn Marie so nahe bei ihm steht, er sagt:

"Ich bin etwas durcheinander. Ich weiß nicht, eigentlich hätte ich sie gern sehr nah, aber dann bin ich auch total sauer auf Marie. Das hätte sie mir nicht antun dürfen."

Woyzeck will Marie nicht ins Gesicht sehen, dann will er doch. Er ist unsicher. Marie fühlt sich nun nicht mehr so sicher, wenn sie nahe bei ihm ist, denn sie spürt, daß Woyzeck auch Wut in sich hat. Marie entfernt sich etwas. Es entsteht ein sehr eigener Prozeß unter den Schülern, die anderen schauen zunächst zu, beobachten, und stellen dann auch gelegentlich eine Frage, machen einen Vorschlag. Es ist spürbar, daß Woyzeck und Marie ein gespanntes Verhältnis haben. Ich frage den Trambourmajor, wo er denn stehen möchte. Auch er zögert:

"Meine Beziehung zu ihr ist nicht sehr nah", sagt er, "ich glaube, es geht um Sex, nicht so sehr um Nähe und Zuneigung. Ich glaube, daß ich sie ausnutze. Also, innerlich bin ich weiter weg."

Der Hauptmann nimmt sich schnell einen Tisch, zieht ihn etwas aus der Raummitte heraus und stellt sich oben auf den Tisch:

“Das ist gut. Ich habe von hier oben den Überblick, ich stehe über allen.”

Einige Schüler lachen. Für den Unterricht ja durchaus ein ungewöhnlicher Satz. Der Schüler fühlt sich wohl in seiner Rolle und in dieser Position.

Der Doktor stellt sich mit auf den Tisch, schließlich ist auch er im Verhältnis zu Woyzeck dort oben. Die beiden Schüler merken aber schnell, daß sie sich dann viel zu nahe sind, daß sie miteinander eigentlich nichts zu tun haben.

“So nahe bin ich dem Hauptmann nicht. Eigentlich habe ich menschlich nicht viel mit ihm zu tun. Ich habe lediglich eine ähnliche Position”, sagt der Doktor.

Es wird somit klar, daß auch der Doktor auf einen eigenen Tisch gehört.

Marie irrt währenddessen weiter im Klassenraum umher und weiß nicht, wo sie gerne stehen möchte, vielleicht sollte sie auch sitzen. Die Schüler sind sehr beteiligt, machen Vorschläge, fragen den

Doktor, ob es ihm dort oben gut gehe. Der Doktor:

“Ihr da unten, was wißt ihr schon? Woyzeck, dreh er sich mal um!”

Woyzeck sitzt zunächst am Rand, stellt dann aber fest, daß er in die Mitte will, um zu allen Personen in einen ähnlichen Abstand zu kommen. Andres stellt sich in seine Nähe, will sehr nahe heran, doch Woyzeck stellt ihn weiter weg. Der Schüler nimmt die Nähe nicht an.

Die Schüler versuchen verschiedene Szenen, lösen sich dann wieder und kommen wieder zu der Frage, wie nahe oder distanziert bin ich wem. Der Hauptmann und der Doktor haben schon einen Platz gefunden. Oben auf den Tischen, aber weit genug voneinander entfernt. Der Trambourmajor entscheidet sich dann dafür, etwas abseits zu stehen, Marie pendelt noch etwas zwischen ihm und Woyzeck. Woyzeck ist noch unzufrieden mit seiner Position, er steht auf und setzt sich auf den Boden:

“Ja, das stimmt schon eher, ich sitze ganz unten.”

Ich frage ihn, wie er sich fühlt.

“Ja, sehr beschränkt, unbeweglich, alle gucken auf mich herab, das

ist ziemlich mies."

Die Atmosphäre in der Gruppe ist nun sehr ruhig und gespannt.

Wem er sich denn zuwendet, frage ich ihn. Woyzeck überlegt, dreht sich um die eigene Achse und sagt:

"Eigentlich dreh ich mich im Kreis. Da wird man bekloppt."

Ich bitte die Schüler, einen Moment in der Position stehen zu bleiben, und die Körperhaltung einzunehmen, die ihnen in der Position und der Rolle angemessen erscheint:

Der Hauptmann stellt sich stramm und starr, militärisch unsicher.

Der Doktor hebt seinen Kopf, so daß er eigentlich niemanden mehr sehen kann.

Marie irrt weiter, etwas gebeugt, etwas tragend.

Und Woyzeck rotiert.

Jeder Spieler sagt zum Schluß einen Satz dazu, wie er sich in der Haltung und Position fühlt:

Doktor: "Die sind mir alle egal, die sind doch blöd."

Hauptmann: "Irgendwie allein, etwas leblos."

Woyzeck: "So wird man verrückt!"

...

Die Schüler lösen sich aus ihren Positionen und setzen sich langsam zurück an den alten Platz, wir verlassen das Spielfeld.

3. Abschlußphase

Zunächst bitte ich alle aktiv beteiligten Schüler zu berichten, wie es ihnen in der Rolle in dem Spiel gegangen ist; wie sie sich gefühlt haben; anschließend die Zuschauer.

Die Schüler tragen die unterschiedlichen Erfahrungen zusammen, spüren sehr schnell, daß in dem Bild, was sie gestellt haben, keine Nähe war, alle Personen im Grunde beziehungslos, allein sind. Sie erleben, daß Woyzeck in dieser Lage einfach verrückt werden muß, daß Marie die einzige Person ist, die ihn wenigstens momentweise erreicht. Daß er sie tötet, ist tragisch, aber auch Ergebnis der Struktur. Gleichzeitig wird den Schülern ein wenig erlebbar, wie die emotionale Situation in dem Stück ist.

4. Schlußbemerkung

"Woyzeck kreist am Boden" bleibt

bei den Schülern als starkes Erlebnis hängen, sie wissen aufgrund dieser Erfahrung noch sehr lange, die Person Woyzecks mit konkreten Inhalten und Gefühlen zu verknüpfen, und sie sind deutlich der Überzeugung, daß Gewalttäter auch gemacht werden.

Das Mittel des Standbilds als Methode hat sich nach meinen Erfahrungen als sehr geeignet erwiesen, den Beziehungsaspekt herauszuarbeiten, wenn man als Lehrer zulassen kann, daß die Schüler in dem Prozeß zu eigenen Ergebnissen kommen, die man auch so stehen lassen kann. Es zeigt sich deutlich, daß die Schüler befähigt sind, die Rollen mit eigenem Leben zu füllen, eigene Anteile hinzunehmen, und so dem Bild ein Eigenleben zu geben, was auch unabhängig vom Buch und der Vorlage eine hohe emotionale Dichte erlangt. Eine genauso gute Erfahrung habe ich mit *Andorra* gemacht, wobei in dem Fall durch die Aufgabe, entsprechend den Veränderungen verschiedene Standbilder zu stellen, gleichzeitig noch sehr intensiv der Prozeß der Identitätsfindung bei Andri er spielt werden konnte.

Sowohl der Trambourmajor als auch Marie spüren und erleben ein Stück weit, was es bedeutet, in einer so unklaren und diffusen Be-

ziehung zu stecken. Und Woyzeck erlebt intensiv die Folgen seiner Beziehungslosigkeit, des Ausgeliefertseins, des Kreisens am Boden. Für den Schüler ist ganz klar, warum Woyzeck wahnsinnig wird.

Der Rollentausch ermöglicht es den Schülern, die Distanz aufzugeben und selbst handelnd nach einem Ergebnis zu suchen. Interessant ist es natürlich, daß die Rollenwahl immer sehr viel mit dem jeweiligen Schüler zu tun hat. So wählte der erklärteste Gegner des Militärs den Hauptmann, und der Schüler, der am wenigstens in die Klassenbeziehungen eingebunden war, spielte den Woyzeck. Woyzeck und der Hauptmann haben auch ganz real eine sehr distanzierte, fast ablehnende Beziehung. Diese Aspekte fließen deutlich in den Arbeitsprozeß und führen natürlich zu einer emotionalen Verdichtung, die spürbar bleibt, auch wenn sie nicht ausdrücklich thematisiert werden kann (muß). Die Schüler, die keine Rolle gespielt haben, spielen auch in der Gruppe keine tragende Rolle und spüren als Zuschauer natürlich auch, daß sie ein wenig außen vor stehen. Es wäre nun denkbar gewesen, die Schüler als nächstes mit der Aufgabe zu betrauen, einmal das Gegenbild zu entwickeln. Die Schüler könnten

miteinander den Versuch machen, ein Standbild zu entwerfen (ganz abweichend vom Stück), daß eben kein dramatisches Ende notwendig machte, daß zumindest gekennzeichnet wäre durch den Versuch, mitmenschlichen Aufeinanderzugehens.

Literatur

Schmitz-Geßmann, Mariele:
"Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig." - Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie. Band 2, Jungjohann, 1987, Seiten 137-171

Müngersdorff, Rüdiger: Die Ursprünge des Psychodramas in Morenos Wiener Stegreiftheater und die anthropologische Grundlage des Psychodramas. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie. Band 1, Jungjohann, 1984, Seiten 3-36

Müngersdorff, Rüdiger:
Über die Doppeltechnik im Psychodrama. in: Geßmann, Hans-Werner (Hg.): Bausteine zur Gruppenpsychotherapie. Band 2, Jungjohann, 1987, Seiten 31-137

Bubenheimer, Ulrich:
Psychodrama mit Lehrern. in: Mutzeck, Wolfgang: Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Beltz, 1983, Seiten 248-257