Humanistisches Psychodrama in der Gruppenarbeit mit Jugendlichen

Erfahrungen mit Schülergruppen an einer Förderschule für Kinder/Jugendliche mit Lernbehinderungen

Regina Hoppe-Kresse

Der Artikel beschäftigt sich mit Erfahrungen aus Psychodramagruppen von Schülern der Förderschule Rheydt. Er soll Chancen und Einsatzmöglichkeiten des Humanistischen Psychodramas in der speziellen Entwicklungszeit des Jugendalters beschreiben, Methoden, Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen reflektieren sowie spezifische Merkmale für das Humanistische Psychodrama mit Jugendlichen aufzeigen.

Rahmenbedingungen und Handlungselemente im Psychodrama mit Jugendlichen

Das Psychodrama mit Jugendlichen/Kindern unterscheidet sich nicht grundsätzlich in seiner Zielsetzung - die bestmögliche Entfaltung des menschlichen Selbst im sozialen Kontext der Gruppe - vom Erwachsenenpsychodrama. In der Methodik und den Rahmenbedingungen ist die besondere entwicklungspsychologische Situation des jungen Menschen zu berücksichtigen. Ist der Jugendliche zunächst in seiner Verunsicherung sehr mit sich selbst, mit der Entwicklung der eigenen Identität beschäftigt, andererseits stark auf Normen der Gleichaltrigen-Gruppe fixiert, so wirkt sich das auf seine Fähigkeit, Probleme und Themen der Gruppenmitglieder in den Blick zu nehmen, zunächst hinderlich aus. Es muss stets in ganz besonderdem Maße eine persönliche Betroffenheit jedes einzelnen Gruppenteilnehmers geschaffen werden, um die Aufmerksamkeit aller zu gewährleisten. Dazu ist eine klare Struktur der Gruppensitzungen

und eine aktive Begleitung der Gruppe durch den Leiter notwendig. Er muss darauf achten, jedes Gruppenmitglied zu jeder Zeit am Gruppengeschehen zu beteiligen. Die Methoden in der Erwärmungsphase sollten deshalb einen hohen aktivierenden Charakter haben. In der Arbeit mit Jugendlichen, die sich in der Zeit der Abgrenzung zum Kindsein befinden, dürfen die angebotenen Methoden nicht „kindlich" erscheinen, da die Jugendlichen dann nicht bereit sein werden, sich darauf einzulassen.

Unter Einbeziehung von Widlöchers Ausführungen zum Psychodrama bei Jugendlichen möchte ich im Folgenden Rahmenbedingungen für die psychodramatische Arbeit mit Jugendgruppen diskutieren. Widlöcher beschreibt in einer sehr praktischen Art basierend auf Erfahrungen mit verschiedenen Gruppen unterschiedlicher theoretischer Ausrichtungen Anwendungsmöglichkeiten und speziell auf Jugendliche und Kinder ausgerichtete Rahmenbedingungen für das Psychodrama, ohne die theoretischen Hintergründe jeweils tiefgehend zu behandeln. Spricht er in seinen Beschreibungen fast immer von Kindern, so kann doch davon ausgegangen werden, dass er das Jugendalter in seine Betrachtungen mit einbezieht, da er an gegebener Stelle die untere Altersgrenze für Psychodrama auf ungefähr zehn Jahre ansetzt und an anderer Stelle von pubertätsbedingten Hemmungen spricht.

Größe und Zusammensetzung der Gruppe

„Es sollten nur zwei bis vier Kinder, ausnahmsweise auch fünf, an einer Gruppe teilnehmen. Darüber hinaus wird eine Gruppe unbeweglich und die Teilnahme jedes Einzelnen ungenügend. Die Erfahrung hat übrigens gezeigt, dass jede dramatische Handlung nur eine begrenzte Zahl von Darstellern zulässt, die selten, abgesehen von den Statisten, fünf übersteigt." (Widlöcher 1974, S. 35) Eine zahlenmäßige Begrenzung der Teilnehmer ist für psychodramatische Arbeit mit Jugendlichen auch meinen Erfahrungen entsprechend sinnvoll. Je größer die Gruppe ist, um so schwieriger wird es, die Aufmerksamkeit und Beteiligung aller Gruppenteilnehmer zu gewährleisten. Jedoch erscheint mir die Gruppengröße hier sehr eng gefasst. Widlöcher bezieht sich auf therapeutisches Psychodrama und hat nicht die unterschiedlichen Möglichkeiten von Psychodrama in einem mehr pädagogischen Kontext im Blick. Folgt man anderen

Beispielen in der Literatur, so ist es durchaus möglich, auch mit größeren Gruppen zu arbeiten. Petzold berichtet in seinen Ausführungen über „Psychodrama mit Schulkindern" von der Arbeit mit ganzen Schulklassen, in denen gruppenzentrierte Themen aufgegriffen wurden., die sich aus dem Schulalltag ergeben, deshalb für die ganze Klasse eine gemeinsame Bedeutung haben und für alle Teilnehmer relevant sind. Für protagonistenzentriertes Arbeiten, das über allgemeine Klassenthemen hinausgeht und Probleme einzelner Schüler aufgreifen will, hält er kleinere Gruppen in einer Stärke von 8-12 Schülern für sinnvoll. (vgl. Petzold 1993, S. 401-403) Bezogen auf die Gruppenarbeit an der Förderschule hat sich eine Begrenzung der Gruppengröße auf etwa sechs Jugendliche als sinnvoll erwiesen. Die lernbeeinträchtigten oder emotional benachteiligten Schüler bedürfen in besonderem Maße einer intensiven, ganz persönlichen Ansprache, da sie in ihrer Aufnahmefähigkeit und Konzentration eingeschränkt sind.

Hinsichtlich des Alters sollte die Gruppe homogen sein, da andererseits die kulturellen und emotionalen Interessen zu weit auseinandergehen. Wichtiger als das reale Alter ist dabei ein gemeinsamer emotionaler und kultureller Reifegrad, wodurch die Herausbildung von Themen, die für alle Teilnehmer eine vergleichbare Bedeutung haben, erst möglich wird. Fehlt die alters- und reifemäßige Homogenität wird es nicht gelingen, in der Gruppe gemeinsame Themen zu entwickeln, an denen alle emotional beteiligt sind und welche jedes Gruppenmitglied mit vollziehen kann. Der Jugendliche, der sich in der Phase der Abgrenzung zur Kindheit einerseits und zur Erwachsenenwelt andererseits befindet, ist kaum in der Lage, sich auf Themen und Probleme von Teilnehmern einzulassen, die sich noch oder schon in einem anderen Entwicklungsstadium befinden.

„Normalerweise trennt man in Jungen- und Mädchengruppen. In Ausnahmefällen ist man manchmal von dieser Regel abgegangen, im allgemeinen aber sind gemischte Gruppen gefährlich. Sie können in der Pubertät die Hemmungen noch vergrößern." (Widlöcher 1974, S. 35) In Zeiten, in denen Koedukation in Schule und Freizeit der Normalfall ist, scheint diese Forderung nach einer strikten Trennung von Jungen und Mädchen zunächst unverständlich. Bei differenzierter Betrachtung der entwicklungspsychologisch bedingten Situation der Jugendlichen ist die Überlegung,

geschlechtsgetrennte Gruppen zu bilden, durchaus berechtigt: Schon früh definieren sich die Kinder mehr oder weniger ausgeprägt über ihre Zugehörigkeit zum Geschlecht. Im Jugendalter findet diese Zugehörigkeitsdefinition eine sehr starke Ausprägung. Die Abgrenzung zum anderen Geschlecht und starke Bindung an gleichgeschlechtliche Interaktionspartner geht einher mit wachsendem sexuellen Interesse am andersgeschlechtlichen Gegenüber. Dadurch wird ein unbefangener Umgang untereinander erschwert und blockiert im Extremfall die Entstehung von Gruppenkohäsion, weil die Fremdartigkeit und gleichzeitige Attraktivität der jeweils gegengeschlechtlichen Gruppenmitglieder soviel Spannung erzeugt, dass offene, unbelastete Kommunikation nicht entstehen kann.

Ist in einer Gruppe diese Spannung ein allgemeines Gruppenthema und betrifft alle Teilnehmer, so bietet die gemischtgeschlechtliche Gruppe die Möglichkeit, Psychodrama einzusetzen, um eben dieses Thema zu bearbeiten. Petzold berichtet von der Arbeit in einem Klassenverband mit 12 Jungen und 12 Mädchen, mit denen er über den Zeitraum eines halben Jahres lang einmal wöchentlich in einer Schulstunde Psychodrama durchführte. Ausgehend von den Spannungen zwischen Mädchen und Jungen setzte die Psychodrama-Arbeit bei diesen Störungen an und stellte sie ins Zentrum der Psychodrama-Sitzungen. Ziel und Ergebnis der halbjährigen Arbeit mit den Schülern war eine wesentliche Verbesserung der Gruppenkohärenz (vgl. Petzold 1993, S. 4o8 -411).

Die Entscheidung, ob eine Trennung von Mädchen und Jungen notwendig und sinnvoll ist, hängt davon ab, wie stark die Hemmungen und die durch gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung bedingten Blockaden sind, die die Teilnehmer mit in die Gruppe bringen, und ob eine Bearbeitung der von Spannungen zwischen Mädchen und Jungen geprägten gruppendynamischen Situation gewünscht ist und im Vordergrund stehen soll. Dies ist in einer bestehenden Gruppe - wie eine Klasse im oben beschriebenen Beispiel - gegebenenfalls sinnvoll. In einer Gruppenkonstellation mit Sonderschülern brachte ein temperamentvolles Mädchen soviel Spannung und Fixierung auf einen der Jungen mit in die Gruppe, dass dieses Thema übermächtig im Vordergrund stand, andere Themen der übrigen Gruppenmitglieder keine Beachtung finden konnten und so die Beteiligung aller an der Arbeit in

der Gruppe blockierte. Hier wurde eine andere Zusammenstellung der Gruppe notwendig.

Zur Entstehung von Gruppenkohäsion sind weitere tiefergreifende Gemeinsamkeiten, die über die Homogenität von Alter und Geschlecht hinaus gehen, förderlich. Allerdings ist es problematisch, Kriterien zu finden, die eine solche Affinität begründen und Gemeinsamkeiten im Interesse an bestimmten Themen vorherzusagen. Ähnliche Familiensituationen könnten z.B. ein Hinweis auf ähnliche Lebensthemen sein, allerdings sagt die äußere Familiensituation nicht unbedingt etwas über die emotionalen Konflikte des jungen Menschen aus. Eine naheliegende Auswahlmöglichkeit besteht darin, Jugendliche mit ähnlicher psychischer Befindlichkeit in einer Gruppe zusammen zu schließen (vgl. Widlöcher 1974, S. 36). Diese Kriterien wurden für die Zusammenstellung einer Psychodramagruppe an der Förderschule gewählt: Aus den verschiedenen Lerngruppen der Schule wurden jeweils die unauffälligen, stillen Schüler ausgewählt, die sonst durch die lauten, dominierenden Klassenkameraden stets übertönt werden und selbst nur wenig Aufmerksamkeit erhalten. Durch diese Konstellation entwickelte sich in der Gruppe schnell ein vertrauensvoller Umgang miteinander, es gelang, den einzelnen Teilnehmern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Hier konnten sie mit ihren Befindlichkeiten ernst genommen werden und ihre Themen in den Mittelpunkt stellen. Es entwickelte sich eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung und Annahme.

Co-Leitung

In Widlöchers Ausführungen wird die dringende Notwendigkeit eines zweiten oder „Hilfstherapeuten" beschrieben, der sich mit in ein von den Kindern inszeniertes Gruppenspiel begibt und aus der Rolle des Mitspielers heraus agieren und Impulse geben kann, bzw. der die Rolle des Hilfs-Ich und des Doppelgängers übernimmt. (vgl. Widlöcher 1974, S. 38-39) Seine Vorstellungen von der Aufgabe des Doppels sind geprägt vom klassischen Psychodrama, in dem das Doppel bemüht ist, die Absichten des Protagonisten durch ein besonders akzentuiertes Spiel hervorzuheben, was impliziert, dass es dessen Absichten errät. Widlöcher selbst jedoch reflektiert schon, dass diese Methode nicht ganz ungefährlich sei, „da der Doppelgänger riskiert, suggestiv auf den Darsteller zu wirken. Man könne dem Doppelgän-

ger auch eine weniger direktive Funktion zuweisen, indem man ihn nur eine die Intention der Person unterstützende Rolle spielen läßt, während sie letztlich für die Rolle verantwortlich bleibe. „Oder wie Anzieu es ausdrückt: Der Doppelgänger kommt einer Ermutigung und Zustimmung gleich, er erlaubt dem Kind, seine Rolle mit größerer Sicherheit zu spielen....Der Doppelgänger kann sich auch bemühen, mit dem Patienten einen Dialog zu führen, der sich normalerweise nur im Innern abspielte" (ebd. S. 50).

Diese Beschreibung nähert sich dem Verständnis des Doppelns im Humanistischen Psychodrama, in dem der Doppelprozess als kommunikativer Begegnungsprozess zwischen Doppel und Protagonist verstanden wird. Ein grundsätzlicher Unterschied bleibt darin bestehen, dass Widlöcher dem Hilfs-Therapeuten die Aufgabe des Doppelgängers zuschreibt, während im Humanistischen Psychodrama sowohl die Aufgabe des Doppels als auch das Hilfs-Ich (auxiliary ego) von den Gruppenteilnehmer übernommen wird. Insbesondere in einer psychodramatisch ungeübten Gruppe ist jedoch auch hier die Mitarbeit eines Co-Leiters günstig: Ist ein Leiter allein für die Gruppe verantwortlich, so gestaltet sich Einsatz und damit auch das Einführen der Teilnehmer ins Doppeln schwierig. An den Stellen des Gruppenprozesses, an denen ein Doppel erforderlich ist, ist der Leiter gezwungen aus seiner leitenden, begleitenden Funktion hinaus in die Rolle des Doppels zu gehen, solange die Gruppenteilnehmer noch nicht in der Lage sind, selbst zu doppeln. Dabei stört der Wechsel des Leiters zwischen den beiden Positionen den Spielfluss und kann auf die Gruppe verwirrend wirken.

Handlungselemente (Doppeln/ Rollentausch/ Interview)

Die Handlungselemente Doppeln, Rollentausch und Interview sind von konstituierender Bedeutung für psychodramatisches Arbeiten. Sie sind auch außerhalb von Spielhandlungen vielseitig einsetzbar. Ihre Wirkweisen und Einsatzmöglichkeiten sollen hier im Blick auf die Arbeit mit Jugendlichen beschrieben werden.

Doppeln

„Im Humanistischen Psychodrama sind „Doppel" Gruppenmitglieder, ... die aus eigenem Antrieb die Bühne betreten, die Köperhaltung des Protagonisten einnehmen, seiner Gestik und Mimik folgen, um sich in die Befindlichkeit des Protago-

nisten einzufühlen, dann mit dem Protagonisten gemeinsam Empfindungen, Befindlichkeiten, Gedanken, Phantasien zu entwickeln, zu verbalisieren oder körpersprachlich in der Weise auszudrücken, dass sie vom Protagonisten als für seine Selbstreflexion auf dem Wege der Identitätsfindung förderlich wahr- und angenommen werden können." (Geßmann 1997, S. 31) Doppeln ist als Begegnung zu verstehen, das Doppel hat die Aufgabe, den Protagonisten einfühlend zu begleiten und ihn in seiner Selbstreflexion zu verstärken und zu unterstützen. Dabei hat das Doppel im Humanistischen Psychodrama „keineswegs die Aufgabe, eine Identität mit dem Protagonisten anzustreben. Die Gleichheit, das Verständnis zwischen dem Doppel und dem Protagonisten resultiert nicht aus der Leistung des Doppels, sich in einem anderen zu verlieren, sondern aus der gemeinsamen kommunikativen Arbeit zwischen dem Doppel und dem Protagonisten. Der Protagonist begegnet im Doppel nicht dem Phantasma seiner selbst, sondern einem realen anderen, der ihn verstehen will." (Müngersdorff 1994, S. 121) Wichtig für den Jugendlichen ist, dass er sich verstanden fühlt, Empathie erfährt und mit seinen Gefühlen ernst genommen wird. In der Wirkung des Doppels unterscheidet Müngersdorff drei verschiedene Funktionen:

- Das Doppel ist nicht dominierend, es folgt den Gestaltungen des Protagonisten und lässt die Spielbestimmung auf Seiten des Spielers.
- Das Doppel begleitet den Protagonisten und gibt dessen Fühlen, Denken, Empfinden und Bewegen Ausdruck. Auf die Gruppe bezogen ermöglicht es dem Protagonisten, die Offenheit und Begleitung der Gruppe zu erfahren.
- Das Doppel unterstützt den Protagonisten darin, seine inneren Vorgänge nach außen zu gestalten. Es verhilft ihm zu einer verständlichen Ausgestaltung seiner Empfindungen und Gedanken und vermittelt im Sinne einer gemeinsamen Ausdruckswelt zwischen Gruppe und Protagonist (vgl. ebd. S. 118/119).

Hier wird deutlich, dass im Humanistischen Psychodrama dem Doppel im sozialen Kontext auch eine wichtige Bedeutung als Vermittler zwischen Protagonist und Gruppe zukommt. Überzeugend ist in der psychodramatischen Arbeit mit Gruppen immer wieder zu erleben, welche bedeutungsvolle Wirkung

schon kurze Interventionen eines Doppels auf die Befindlichkeit des Protagonisten und den Fortgang des Spiels haben, sowie darauf, die Gruppe an den inneren Vorgängen des Protagonisten zu beteiligen. Das bestätigt sich ebenso deutlich in der Arbeit mit Jugendlichen, wobei in einer ungeübten Gruppe - wie schon beschrieben - die Doppel-Interventionen zunächst ausschließlich vom Leiter ausgehen. Im Hinblick auf die Vermittlungsfunktion zwischen Gruppe und Protagonist kann dieses Doppel zwar eine Beteiligung der Gruppe an den inneren Vorgängen des Protagonisten bewirken, jedoch nicht die Offenheit und Begleitung durch die Gruppe vermitteln.

Rollentausch

Ohne Rollentausch kann Psychodrama nicht stattfinden. Dieses Handlungselement ist in vielfältigen Formen und verschiedenen Phasen an der Konstituierung des psychodramatischen Gruppenarbeit beteiligt. „Der Rollenwechsel stellt die allgemeinste Methode des Eingreifens dar. ... Der therapeutische Gewinn des Rollenwechsels liegt in der Entdeckung, wie schwer es fallen kann, antagonistische oder komplementäre Rollen zu spielen. Das Kind wird sich seiner bevorzugten Rolle sowie der Gründe zur Ablehnung der einen oder anderen Rolle bewusst. Ist es in einem bestimmten Rollenverhalten gefangen, so kann es einsehen, dass die entgegengesetzte Rolle ebenso spielbar ist. Die Methode ist besonders interessant für die Lösung von Konflikten" (Widlöcher 1974, S. 48).

Indem ein Gruppenteilnehmer die Rolle mit einer anderen Person tauscht, verlässt er seinen Standort und versetzt sich in den Anderen. Er bleibt dabei zwar gleichzeitig er Selbst, gewinnt aber zusätzlich eine neue Perspektive und erlebt sich aus der Sicht des Anderen neu. Ein solcher Tausch vollzogen, wie im obigen Zitat beschrieben, mit der Rolle eines in der Gruppe real anwesenden Partners eignet sich dazu, Konflikte innerhalb der Gruppe aufzugreifen und zu bearbeiten: Durch die Übernahme der Rolle des Gegenübers begibt sich der Jugendliche in dessen Gefühle und Gedanken, übernimmt seine Verhaltensweisen und erfährt diese Person in einer ganz neuen, intensiven Weise. Das führt in der Regel zu einem besseren Verständnis des Gegenübers. Gleichzeitig erhält er neue Sichtweisen seiner selbst, er kann sich und sein Verhalten, welches vom Partner gespielt wird, von außen betrachten, seine Verhaltensweisen aus der

Distanz erleben und durch diese Erfahrung angestoßen gegebenenfalls verändern. So können verfestige Rollenklischees durchbrochen werden. Für den Jugendlichen im Prozess der Identitätsfindung ist diese Form des Rollentauschs hilfreich, Rollenalternativen zu erproben, die eigene Rolle und daran gebundene Verhaltenserwartungen zu relativieren und sich neu in den sozialen Kontext einzuordnen.

Der Rollentausch im Protagonistenspiel oder in kurzen Spielsequenzen hat eine andere Qualität: Er wird mit nicht anwesenden Personen vollzogen, die Mitspieler übernehmen für den Protagonisten die Hilfs-Ich Rollen, die er für sein Spiel als Interaktionspartner benötigt. Zunächst begibt sich der Protagonist in die Rolle der für ihn in der zu spielenden Situation bedeutenden Person (z.B. Lehrer, Freund, Mutter, Vater...), um das Gruppenmitglied, welches die Rolle dieses Hilfs-Ichs übernehmen soll, in die Gestaltung der Rolle einzuweisen. Hierbei passiert auf Seiten des Protagonisten zweierlei: Er erlebt die Person, die er vorstellt, aus einer ganz neuen Perspektive, entwickelt größere Nähe oder auch innere Distanz zu ihr, indem er sich ganz auf sie einlässt und in „ihre Haut" schlüpft. Nachdem er wieder aus dieser Rolle zurückgetreten ist und der Mitspieler zum Hilfs-Ich geworden ist, begegnet der Protagonist dieser Person so, wie er sie erschaffen hat. Dadurch kann sich eine neue Erfahrung und Interpretation der Beziehung ergeben.

Das Gruppenmitglied, welches die Hilfs-Ich Rolle übernimmt, erweitert sein Rollenrepertoire, indem es sich in eine fremde Person einfühlt, dessen Gefühle, Verhaltensweisen und Gedanken nachempfindet und zum Ausdruck bringt. Hier wird Einfühlungsvermögen und Rollenflexibilität trainiert. Gerade für Jugendliche, deren „persönliches Ich" überbetont ist, bietet die Übernahme einer fremden Rolle ein Übungsfeld, Empathie zu entwickeln und aus der Ich-Befangenheit auszusteigen. „Nach Moreno gelingt es Beziehungsgestörten am leichtesten im Psychodrama ihre Rolle mit einem Partner zu tauschen.....So betrachtet erweist sich der Rollentausch als „die Methode", um Menschen aus einer egozentrischen, ich-verhafteten Haltung heraus zu holen und somit Identitätsfindung im Sinne der Identitätsbalance zwischen sozialer und persönlicher Identität zu fördern" (Müller 1997, S. 10-11).

Als Alternative zum Protagonistenspiel werden in Kinder- und Jugendgruppen gemeinsam ent-

wickelte Spielszenen eingesetzt, in denen jeder Teilnehmer eine von ihm selbst gewählte Rolle übernimmt, denn bei dieser Form ist die aktive Einbindung jedes Gruppenmitgliedes ins Spiel gewährleistet. Sehr prägnante, ausgeprägte Identifikationsmöglichkeiten bieten hierbei Märchenfiguren. Sie können verdeckte Kräfte freilegen, die Erlaubnis geben anhand von Vorbildern Ungewohntes auszuprobieren. Im Rollentausch mit der frei gewählten Figur wird es möglich, neue Rollenerfahrungen zu machen, eigene Ressourcen oder auch Einschränkungen aufzuspüren und das Rollenrepertoire in einer von der Phantasie geschaffenen Welt zu erweitern.

In der Erwärmungsphase, gegebenenfalls auch in der Spielphase kann eine weitere Form des Rollentauschs eingesetzt werden: Der Tausch mit einer Sache (oder auch einem Tier). Indem sich die Gruppenmitglieder mit dem gewählten Ding - sei es z.B. ein Schlüssel, ein Stuhl oder jeder erdenkliche Gegenstand- identifizieren, ereignet sich Bewusstwerden eigener, vielleicht nicht zugelassener Anteile, eigener Bedürfnisse und Befindlichkeiten, die auf diesen Gegenstand projiziert sind. Der Rollentausch konfrontiert mit Sehnsüchten, Schattenseiten oder auch geliebten Anteilen seiner Selbst. In der Erwärmungsphase eignet sich diese Form von Rollentausch zum Aufspüren vorhandener Themen in der Gruppe.

Meinen Erfahrungen entsprechend ist für die Jugendlichen der Rollentausch in seinen vielfältigen Formen ein wirkungsvolle, gut zu erlernende Methode. Sie können sich in der Regel ohne große Widerstände auf den Rollentausch einlassen. Unterstützt durch das einführende Interview durch den Leiter gelingt es, den Tausch mit einer anderen Person, Figur oder Sache nachzuvollziehen.

Interview

Das Interview ist ein strukturierendes, den Prozess der psychodramatischen Arbeit unterstützendes und weiterführendes Element, und als solches eine wichtige Interventionstechnik in den unterschiedlichen Phasen des Psychodramas. Seine Funktion besteht darin, mehr Klarheit zu schaffen, neue Impulse zu setzen oder Themen aufzudecken. Der Leiter führt durch gezielte Interviewfragen das Gruppenmitglied näher an seine Gefühle heran, verhilft dazu, innere Vorgänge des einzelnen Teilnehmers für die Gruppe verfügbar zu machen. Im Sinne des Humanisti-

schen Psychodramas ist die Form des Interviews nicht direktiv, manipulierend, sondern stets darauf gerichtet, dem Klienten zum Erkennen und zum Ausdruck seiner eigenen Befindlichkeiten und Wünsche zu verhelfen, durch viele einzelne Informationen eine sich ordnende Gestalt entstehen zu lassen.

In der Erwärmungsphase unterstützt der Leiter durch einfühlendes Nachfragen, die Ergebnisse von Kleingruppenarbeit oder Produkte kreativer Arbeit vorzustellen und der Gruppe zugänglich zu machen. Zu intensiveren Beteiligung der Gruppenmitglieder am Prozess können die Teilnehmer aufgefordert werden, sich gegenseitig zu interviewen. Dadurch entsteht eine stärkere Vernetzung der Gruppe, die Aufmerksamkeit und Involviertheit aller Gruppenmitglieder wird erhöht. Dies kann besonders dann sinnvoll sein, wenn Jugendliche nicht genügend Selbstdisziplin und Geduld aufbringen, sich über einen längeren Zeitraum zuhörend zu konzentrieren, ohne selbst aktiv in den Prozess mit einbezogen zu sein.

Zur Einleitung des Rollentausches kommt dem Interview eine wichtige Funktion zu: Mittels geeigneter Fragen führt der Leiter den Teilnehmer in die jeweilige Rolle ein und verhilft ihm, sich in die Gefühle, Verhaltensweisen und Gedanken der dargestellten Person einzufühlen. Durch die Fragen, die er dem Protagonisten beim Vorstellen der Hilfs-Ich Rolle stellt, erhält der Gruppenteilnehmer, der das Hilfs-Ich spielen soll, notwendige Informationen. Eine zentrale Funktion im Psychodramas hat das Szenen-Erstinterview zur Einleitung eines Protagonistenspiels. Wird ihm im klassischen Psychodramas im Wesentlichen die Aufgabe zugeschrieben, Informationen zur wirklichkeitsgetreuen Szenen-Ausstattung zu erheben, sowie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Protagonist und Leiter herzustellen und in die Handlungsphase überzuleiten, so versteht Geßmann für das Humanistische Psychodrama das Erstinterview nicht nur als ein Befragen und Zuhören des Therapeuten, sondern schon als die aktive Konstitution einer Situation, in der zwischen Therapeut und Protagonist unter Bezugnahme auf die Gruppe ein neuer Sinnhorizont aufgebaut wird (vgl. Geßmann 1997, S. 21). Wichtig ist hier wieder die Gruppenbezogenheit, alle Gruppenteilnehmer sollen mit in das Spiel einbezogen werden. Das Ziel des Therapeuten im Szenen-Erstinterview „ist die Aufdeckung des Themas und seiner Ausdrucksgestalt. Er sucht nicht die einzelnen Sze-

neninformationen, sondern er versucht über die Menge an einzelnen Informationen eine sich ordnende Gestalt, ein Bild zu erkennen, in dem in der Szene das in der Gruppe ausgearbeitete Thema ausgelegt und damit sinnhaft erfahrbar wird." (ebd. S. 21)

Im weiteren Verlauf des Protagonistenspiels oder auch während einer von der Gruppe gemeinsam gestalteten Szene oder einer Vignette begleitet der Leiter fortwährend den Prozess. Mittels gezielter Interviewfragen kann er den Fortgang des Spieles fördern und die Mitspieler unterstützen. Im abschließenden Sharing sind geeignete Fragen und Anstöße des Leiters von Bedeutung, um den Austausch von Erfahrungen während der Spielphase sowie die Mitteilung gegenseitiger Anteilnahme anzustoßen.

Vorgehensweisen in der psychodramatischen Arbeit mit Jugendlichen

Die psychodramatische Arbeit mit Gruppen Jugendlicher erfordert für die Wahl der Ausgestaltung besondere Berücksichtigung der spezifischen Situation und Verhaltensmerkmale des Jugendalters: Um die Konzentration, die innere und äußere Beteiligung aufrecht zu erhalten, benötigen viele Jugendliche in starkem Maße direkte, persönliche Ansprache. Die Fähigkeit, sich auf die Befindlichkeit des Anderen einzustellen, ist oft wenig ausgebildet. Dieses Phänomen ist zu verstehen als Ausdruck des intensiven Befasstseins mit der Entwicklung eigener Identität und Einordnung in die soziale Gruppe. Gedanken und Gefühle sind phasenweise fast ausschließlich auf die eigene Rolle und die Wirkung auf die Anderen ausgerichtet. Dabei bewirkt die Tatsache, dass sich die Teilnehmer untereinander kennen und im Alltag miteinander leben - wie bei schulinternen Gruppen - eine zusätzliche Blockade: Es fällt schwerer, Gruppennormen zu durchbrechen, Verhalten zu zeigen, das normalerweise im sozialen Umfeld und der Peer-Group nicht üblich oder in der Gleichaltrigen-Gruppe negativ sanktioniert ist. Deshalb ist eine besonders langsame, behutsame Erwärmung notwendig, in der Vertrauen aufgebaut und Angst vor Blamage abgebaut werden kann. Um eine intensive Beteiligung aller Teilnehmer zu erreichen, bieten sich neben dem Protagonisten-Spiel z. B. gruppenzentrierte Spiele an, in denen die Gruppenmitglieder gemeinsam eine Szene entwickeln, oder mehrere kurze Szenen, deren Reihenfolge durch jeweilige Prot-

agonistenwahl bestimmt wird.

Zunächst möchte ich auf die Ausführungen Petzolds zu unterschiedlichen Formen in der Arbeit mit Schülern eingehen. Er unterscheidet drei mögliche Vorgehensweisen in der Gruppenarbeit: personenzentriert, gruppengerichtet und gruppenzentriert. Bezogen auf seine Erfahrungen mit Psychodrama-Projekten an 2 Schulen, beschreibt er, dass personen- oder protagonistenzentriertes Psychodrama in der Klasse so gut wie nicht einsetzbar waren, dass jedoch in kleinen Gruppen, die sich außerhalb der Schule zusammenfanden, auch schwierigere Probleme von einzelnen Teilnehmern protagonistenzentriert angegangen werden konnten. (vgl. Petzold 1993, S. 396)

In der Terminologie des klassischen Psychodramas bedeutet personenzentriertes Vorgehen, dass der Therapeut mit dem Protagonisten ein Problem bearbeitet, währenddessen die Gruppe zurücktritt und aus dem Bewußtsein des Protagonisten verschwindet. „Im protagonistenzentrierten Psychodrama werden immer wieder Techniken eingesetzt, die auf die Behandlung des Patienten als Individuum ausgerichtet sind, so dass berechtigterweise von einer `Einzeltherapie in der Gruppe´ gesprochen werden kann." (Petzold 1993, S. 73/74) Diese Form von `Individualtherapie in der Gruppe´ kommt im Humanistischen Psychodrama nicht vor. „Die grundlegende Absicht (im Humanistischen Psychodrama) ist es, innerhalb des Gruppengeschehens die selbständige Entwicklung der Gruppenteilnehmer zu ermöglichen und zu fördern. Alle psychodramatischen Methoden sind dieser Zielsetzung untergeordnet. Sie beziehen sich auf den Gruppenteilnehmer, die Gruppe als Ganzes und zentrieren sich auf den Protagonisten als den Repräsentanten der Gruppe." (Geßmann 1995, S. 9) Der Protagonist bearbeitet immer stellvertretend für die Gruppe ein Thema, so dass die Gruppenmitglieder mit einbezogen und niemals bloße Zuschauer sind. Durch die Übernahme der Hilfs-Ich Rollen sind sie auch als Mitspieler beteiligt. Die von Petzold angeführte Form des personenzentrierten Vorgehens hat deshalb für die Betrachtungen im Sinne des Humanistischen Psychodramas keine Relevanz.

Protagonistenzentriert / gruppengerichtet

Was Petzold in seiner Unterteilung für die Arbeit mit Schulkindern als gruppengerichtete Vorgehensweise bezeichnet, kommt dem Protagonistenspiel im Humanistischen

Psychodrama nahe: Er beschreibt, dass in jeder Gruppe für den Einzelnen Situationen entstehen können, die alle Gruppenmitglieder betreffen, Situationen aus dem Privatbereich einzelner Gruppenmitglieder, die für andere Teilnehmer belangvoll sein können, weil sie sich in einer ähnlichen Lage befinden, (z.B. Vergessen von Aufgaben, Störungen durch Geschwister, Kontrolle der Eltern...) Je homogener die Gruppe sei, desto größer seien auch die Berührungspunkte in der Problematik. „Werden deshalb die Konflikte eines Protagonisten durchgespielt, so ergeben sich aufgrund der gruppenspezifischen Problematik für die anderen Teilnehmer zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten, durch die sie in den Prozess miteinbezogen werden. Das Psychodrama betrifft die ganze Gruppe, es behandelt gleichsam paradigmisch ein Thema, das für die meisten Gruppenmitglieder relevant ist." (Petzold 1993, S. 396) Beim gruppengerichteten Psychodrama „geschieht die diagnostische Arbeit in kleinen Spielszenen und wird wesentlich durch den Direktor des Psychodramas und zu einem Teil durch das Feedback der Gruppe, d.h. der Klasse geleistet." (Petzold 1993, S. 398)

Petzold misst also auch in dieser Form des Psychodramas die Hauptverantwortung für die Themenfindung dem Leiter zu, während im Humanistischen Psychodrama das Thema sich aus der Gruppe heraus bildet: Die Erwärmungsphase zu Beginn der Gruppensitzung soll durch geeignete Methoden jedem Teilnehmer dazu verhelfen, sein Thema zu finden und in den Gruppenprozess einzubringen. Durch die Verknüpfung der Themen und Befindlichkeiten der Teilnehmer untereinander bildet sich eine gemeinsame Ausdruckslage der Gruppe, und die Gruppe konzentriert sich zunehmend auf ein gemeinsames Arbeitsthema. Durch die soziometrische Wahl, die den Übergang zwischen Erwärmungs- und Spielphase bildet, werden Übereinstimmungen und Verbindungen der Gruppenmitglieder untereinander sichtbar gemacht, ein Teilnehmer wird zum Protagonisten gewählt, der stellvertretend für die Gruppe das gemeinsame Thema bearbeitet; gleichzeitig verpflichtet die Gruppe sich, das Spiel durch ihre Beteiligung mit zu bearbeiten. „Die soziometrische Wahl suspendiert die Gruppenmitglieder nicht von der gemeinsamen Aktivität, obwohl sie für einzelne entlastend wirken kann. Die Gruppe verändert das Feld der Aufmerksamkeit entsprechend der thematischen und soziometrischen Verwicklungen, die in der Erwärmung aufgetreten sind.

Für die soziometrische Wahl ist so eher die verbindende als die trennende Wirkung typisch ... . Mit der Wahl ist aber zugleich ein Zurücktreten der Gruppenteilnehmer verbunden. Im Sinne eines therapeutischen Vertrages wird die Rollenverteilung vereinbart. Die Gruppenteilnehmer treten in ihrer Individualität zurück, um sich am Spiel des Protagonisten zu beteiligen. Sie versprechen ihm, indem sie ihn wählen zugleich, sich an seinem Spiel zu beteiligen." (Müngersdorff 1994, S. 76)

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen beschreibt Müngersdorff, dass auch Moreno mit seiner Vorstellung vom geborenen Protagonisten die Möglichkeit einer solchen gruppenverbindenden Einleitung des Protagonistenspiels kennt und nutzt, die sich im klassischen Psychodrama allerdings eher zufällig und spontan ergibt: „Der Protagonist entwickelt sich spontan, jemand steht auf und spielt, die Gruppe gibt Raum, der Protagonist spielt auch ihr Thema. Hier ist kein Übergangsritual nötig. Gruppe und Protagonist sind verbunden. Indem der Protagonist von sich handelt, handelt die Gruppe von sich. Diese Vorstellung einer idealen Situation ist auch Ausgangspunkt für das Konzept der soziometrischen Wahl im Humanistischen Psychodrama. Allein weil es so wenig ideale Situationen gibt, soll die Wahl des Protagonisten durch die Gruppe einen Zustand ermöglichen, die dem Ideal so nahe wie möglich kommt." (Müngersdorff 1994 S. 77) So ist die soziometrische Wahl auch als ein Konstrukt zu verstehen, welches in Situationen, in denen sich nicht idealtypisch ein Gruppenthema herausbildet, an denen alle Teilnehmer gleichermaßen intensiv beteiligt sind, bewirkt, dass sich die Gruppenmitglieder dennoch auf ein gemeinsames Thema einigen und sich im Sinne eines therapeutischen Vertrages verpflichten, in ihrer Individualität zurückzutreten und sich am Spiel des Protagonisten zu beteiligen. Das Gelingen des Protagonistenspiels setzt dann voraus, dass alle Teilnehmer bereit sind, sich an diesen „Vertrag" zu halten und am gemeinsam gewählten Gruppenthema mitzuarbeiten, auch wenn sich Einzelne nicht mit voller emotionaler Beteiligung darin wiederfinden. Diese Fähigkeit, sich auf die Problematik eines Anderen einzustellen, damit zeitweise das Befasstseins mit der eigenen Person zugunsten des Gruppengeschehens zurück zu nehmen, kann in Gruppen von Jugendlichen nicht a priori vorausgesetzt werden. Ausführliche Protagonistenspiele sind deshalb nur dann einzusetzen, wenn

die Betroffenheit aller Gruppenteilnehmer in Annäherung an die ideale Situation sehr hoch ist, oder wenn in der Gruppe die Bereitschaft, sich auf die Befindlichkeit der Anderen und der Gesamtgruppe einzustellen, bereits ausgebildet ist.

Gruppenzentriert

Der Unterteilung der verschiedenen Vorgehensweisen Petzolds folgend ist „das gruppenzentrierte Psychodrama mit der Situation der Gruppe im hic und nunc befasst. Die Interaktion zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern und das Verhalten der Teilnehmer in der Gruppe wird Gegenstand der Analyse und Bearbeitung." (Petzold 1993, S. 24) Bezogen auf die Arbeit mit Schulklassen nennt er Konfliktsituationen, wie z. B. Rivalitäten zwischen Jungen und Mädchen, Streitigkeiten um bestimmte Aufgaben, Spannungen zwischen einzelnen Untergruppen, die zum Gegenstand eines gruppenzentrierten Psychodramas werden können. In dieser Form des gruppenzentrierten Psychodramas wird die Gruppe selbst zum Thema, gruppendynamische Vorgänge rücken in den Vordergrund und werden mittels psychodramatischer Mittel bearbeitet. In Situationen, in denen Spannungen in der Gruppe vorhanden sind, welche die Aufmerksamkeit der Teilnehmer beanspruchen und somit die Konzentration auf andere Themen blockieren, ist es notwendig, diese Störungen zum Thema zu machen und zu bearbeiten. Anderenfalls entsteht keine Bereitschaft in der Gruppe, offen miteinander umzugehen und Vertrauen aufzubauen. Die Behandlung der Gruppenstörung wird zur Voraussetzung für eine Verbesserung der Gruppenkohäsion.

Neben dieses auf gruppeninterne Problematik ausgerichtete Psychodrama möchte ich als gruppenzentriert all diejenigen Formen verstehen, die allen Teilnehmern in der Aktionsphase einer psychodramatischen Sitzung eine gleichermaßen aktive Beteiligung am Spielgeschehen ermöglichen. Die Thematik und die Art der Methoden variiert je nach Alter und Zusammensetzung der Gruppenmitglieder. Anstelle eines Protagonisten-Spiels kann z. B. eine gemeinsame Szene entwickelt werden: Im Anschluss an die Erwärmungsphase wird in der Gruppe zusammen eine Situation ausgewählt, aus der heraus mit allen Teilnehmern ein gemeinsames Spiel entsteht. Jedes Gruppenmitglied übernimmt darin seine individuelle Rolle, die es selber auswählt. Das Spiel entwickelt sich unter Beteiligung aller Teilneh-

mer, in dem jeder aus seiner Rolle agierend, seine Themen und Wünsche einbringen kann. So können die Spielenden gleichzeitig ihre unterschiedlichen Befindlichkeiten zum Ausdruck bringen und mit ihren jeweiligen Rollen experimentieren. Der Leiter achtet darauf, dass die Individualität jedes Einzelnen in seiner Rolle Raum finden kann und sich das Spiel am Gruppenprozess orientiert entfalten kann. Damit der Rollentausch gelingt, interviewt er zu Beginn des Spiels jeden Teilnehmer in seiner Rolle, verhilft ihm sich einzufühlen und die Identifikation mit der Rolle zu vertiefen. Das im Anschluss an die Spielphase stattfindende Sharing gibt den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit den übernommenen Rollen zu erzählen, Beobachtungen untereinander auszutauschen und gegenseitiges Verständnis zum Ausdruck zu bringen.

Abweichend von einem frei erfundenen Spiel können auch Märchen als Ausgangssituation für ein Gruppenspiel verwendet werden. Märchenfiguren bieten interessante Identifikationsmöglichkeiten, wie schon in den Ausführungen zum Rollentausch beschrieben. Hierbei muss die jeweils entwicklungspsychologisch bedingte Situation und Einstellung der Jugendlichen berücksichtigt werden: In Gruppen mit Teilnehmern, die sich zu Zeit stark über die Abgrenzung zum Kindsein definieren, besteht oft keine Bereitschaft, sich auf ein „Märchenspiel" einzulassen. In der mehr gruppenzentrierten Vorgehensweise bietet sich als Alternative zum ausführlichen Protagonistenspiel auch die Möglichkeit, mehrere kurze protagonistenzentrierte Szenen oder Vignetten nacheinander zu spielen, wobei die Reihenfolge jeweils durch eine soziometrische Wahl bestimmt wird. Durch die sich wiederholende soziometrische Wahl werden jeweils alle Teilnehmer erneut in den Entscheidungsprozess einbezogen, und in den verschiedenen Spielen erhalten mehrere Gruppenmitgliedern die Gelegenheit, für einige Zeit mit ihrem Themen im Zentrum des Gruppengeschehens zu stehen. Nach jedem Spiel findet ein Sharing statt, um die Verbindung zwischen Gruppe und Protagonist wieder herzustellen. Auch außerhalb von ausgesprochenen Spielhandlungen können in der Gruppenarbeit mit Jugendlichen die psychodramatischen Handlungselemente in einer Vielfalt von Aktionsformen zur Anwendung kommen und ihre Wirksamkeit in der Gruppe entfalten. Beispielhaft sei hier der Bau von Skulpturen, kurze Rollentausch-Sequenzen, der Aufbau

von bewegten Bildern, Begegnungen in imaginären Räumen genannt.

Verlauf und Phasenfolge der Gruppensitzungen

In den bisherigen Ausführungen wurde schon auf Bedeutung und Gestaltung der einzelnen Phasen im Verlauf der psychodramatischen Gruppensitzungen eingegangen. Hier soll die Phasenfolge noch einmal kurz systematisch dargestellt werden. Grundsätzlich gestaltet sich jede Psychodrama Einheit in drei Phasen. „Die klassische Psychodramasitzung weist im allgemeinen drei Phasen auf: Das „Anwärmen" oder die Einstimmung, die darin besteht, dass sich die Mitglieder der Gruppe wechselseitig auf ihre Interessen einstellen und sich einem bestimmten Problem oder einer Reihe von Problemen zuwenden. Das Herzstück der Sitzung ist die Spielphase, in der die verschiedenen Schlüsselszenen im Rollenspiel dargestellt und die verschiedenrn Techniken angewandt werden, die nötig sind, um das Problem hervortreten zu lassen und seiner Lösung näher zu kommen. Die letzte Phase ist schließlich die Nachbesprechung, in der die Bedeutung der Sitzung vom Protagonisten und von der Gruppe eingehend untersucht wird. In dieser Phase wird von der Gruppe zunächst nicht eine Diagnose oder Analyse, sondern ein Mitfühlen mit dem Protagonisten der Sitzung erwartet ..." (Yablonski 1978, S. 92). Petzold ergänzt in seinem Tetradischen Psychodrama diesen dreiphasigen Aufbau um eine vierte verhaltensmodifizierende Phase der Neuorientierung, in der es um Veränderung und Erproben neuer Verhaltensweisen geht (vgl. Petzold 1993, S. 82 ff.). Das Humanistische Psychodrama baut sich - wie bei Yablonski beschrieben - grundsätzlich in 3 Phasen auf. Ausgehend vom Humanistischen Menschenbild wird hier in jeder Phase der Gruppensitzung dem einzelnen Gruppenmitglied ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit zugestanden und auf analytische, interpretierende Interventionen verzichtet:

Die 1. Phase, die „Erwärmung", besteht darin, durch geeignete Methoden - in der Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen sind dies oft kreative Methoden - Angst abzubauen, eine von Offenheit geprägte Atmosphäre zu schaffen und jedem Teilnehmer zu verhelfen, sein Thema zu finden. Durch die Verknüpfung der Interessen der Gruppenmitglieder untereinander stellen sich die Teilnehmer aufeinander ein und eine gemeinsame Ausdruckslage der Gruppe mit Interesse an einem oder auch mehreren Gruppenthe-

men findet sich.

Die 2. Phase ist die Spiel- oder Aktionsphase, in der im Protagonistenspiel das Gruppenthema unter Einsatz der psychodramatischen Handlungselemente bearbeitet wird, bzw. in anderen Aktions- und Spielformen die Themen der Teilnehmer mit Hilfe von Rollentausch und Doppel ihren Ausdruck finden und neue Erfahrungen und Entfaltungsmöglichkeiten entstehen.

Die 3. Phase, das Sharing, schließt sich an die Spielhandlung an. Es hat die Funktion, den Protagonisten, der stellvertretend für die Gruppe gespielt hat, erneut in die Gruppe zu integrieren. Er wird mit seine neuen Erlebnissen in die Gruppe zurückgeholt, indem die Gruppenmitglieder ihm ihre Anteilnahme ausdrücken, ähnliche Erlebnisse erzählen und Mitgefühl äußern. Hilfs-Ichs und Doppel haben die Möglichkeit, ihre Erfahrungen während des Spiels mitzuteilen, zu erzählen, wie sie sich selbst in der von ihnen eingenommenen Rolle gefühlt haben. Im Gegensatz zum klassischen Psychodrama geht es nicht um Diagnose und Analyse. Das Psychodramaspiel wirkt durch sich selbst und die Reflektion der Teilnehmer ist bestimmt durch die Äußerung ihrer eigenen Erfahrungen und Gefühle. Der Leiter begleitet den Prozess einfühlend und gegebenenfalls korrigierend, falls die Teilnehmer wertende oder verletzende Rückmeldungen geben. Nach einer gemeinsam gestalteten Spielszene haben alle Gruppenmitglieder im Sharing die Möglichkeit, ihre Erfahrungen, die sie mit der übernommenen Rolle gemacht haben, mitzuteilen und gegenseitig Verständnis und Anteilnahme zu zeigen. Auch hier sollen die Äußerungen nicht wertend und interpretierend sein.

Psychodramatische Gruppenarbeitarbeit mit lernbehinderten Schülern

Beschreibung und Kommentierung einiger psychodramatischer Sequenzen

Im Anschluss an die grundlegenden Betrachtungen zum Psychodrama mit Jugendlichen möchte ich beispielhaft einige Sequenzen der psychodramatischen Arbeit mit Schülern an der Förderschule Rheydt beschreiben. In dieser Schule werden lernbeeinträchtigte, sprachbehinderte und sozial-emotional benachteiligte Schüler unterrichtet, so dass Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Beeinträchtigungen zusammenkommen.

Die Gruppe

Die Psychodramagruppe trifft sich einmal wöchentlich während der Unterrichtszeit, sie setzt sich nach Absprache mit den Lehrern aus Schülern verschiedener Lerngruppen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren zusammen. Durch Ausscheiden einzelner Gruppenmitglieder und den Zugang von neuen Teilnehmern änderte sich die Zusammensetzung der Gruppe einige Male und es ergaben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Konstellationen.

Bernhard Damm legt in seinem Beitrag über die Anwendbarkeit psychodramatischen Arbeitens in schulischen Gruppen Wert auf eine deutliche Unterscheidung zwischen schulischen Gruppen und freien Psychodramagruppen, die sich „in der Regel als Selbsterfahrungsgruppen oder auch therapeutische Gruppen" verstehen. Im Gegensatz dazu bestehe das Ziel schulischer, didaktischer Gruppen - Schulklassen oder Arbeitsgemeinschaften - stets im Erreichen eines äußeren Bildungsauftrages. „Zu berücksichtigen ist auf jeden Fall die Tatsache, dass schulische Gruppen nicht auf sich selbst bezogene Gruppen sind, die sich selbst zum Gegenstand machen, sondern Gruppen die letztendlich durch staatlich verordneten Zwang zustande kommen." (Damm 1995, S. 28)

Die Psychodramagruppe, die ich hier beschreibe, ist bezogen auf diese Unterscheidung Damms nicht eindeutig dem einen oder anderen Bereich zuzuordnen. Sie findet zwar während der Unterrichtszeit in der Schule statt, ist somit de facto und auch für das Empfinden der Schüler eine schulische Veranstaltung, hat jedoch nicht die Vermittlung von Lerninhalten zum Ziel. Sie wird nicht von Lehrern, sondern von einer außenstehenden pädagogischen Fachkraft geleitet und ist somit deutlich vom Schulunterricht abgegrenzt. Die Gruppe versteht sich als Selbsterfahrungsgruppe, unabhängig von schulischen Bildungsaufträgen hat sie die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer zum Ziel. Grundsätzlich ist für die Schüler die Teilnahme an der Gruppe freiwillig, die Lehrer sind jedoch an der Entscheidung mitbeteiligt, da sie einzelnen Schülern eine Teilnahme anraten. Die Tatsache, dass die Schüler sich untereinander kennen und im normalen Schulalltag zusammenleben, bewirkt einerseits eine gewisse Vertrautheit, erzeugt andererseits Vorbehalte und Hemmungen untereinander. Es fällt schwerer, ungewohntes Verhalten - wie es im Psycho-

drama stattfindet - zuzulassen, aus Angst vor Blamage gegenüber den Gleichaltrigen, denen die Teilnehmer im Schulalltag wieder begegnen. Stoßen neue Mitglieder zu der Gruppe, so muss jeweils wieder eine behutsame Erwärmung stattfinden. Die folgenden Beschreibungen von Gruppensitzungen basieren auf Gedächtnisprotokollen, die ich jeweils unmittelbar nach den Treffen angefertigt habe. Die Namen der Teilnehmer sind geändert.

Beispiel 1: Protagonistenspiel „Ärger mit den Eltern"

Die Gruppe traf sich bis zum Zeitpunkt der hier geschilderten Sitzung seit zwei Monaten wöchentlich für jeweils zwei Schulstunden, fünf Schüler (2 Jungen/ 3 Mädchen) nahmen regelmäßig an den Treffen teil. Unter den Teilnehmern der Gruppe war bereits Vertrauen, Offenheit und gegenseitige Akzeptanz gewachsen. Bisher war überwiegend gruppenzentriert gearbeitet worden.

I. Erwärmung

Zum Ankommen in der Gruppe erzählt jedes Gruppenmitglied zu Beginn etwas über seine momentane Befindlichkeit und aktuelle Erlebnisse. Diese Form der Eröffnung ist ritualisiert und findet zu Beginn jedes Gruppentreffens statt. Im Anschluss daran wird vor der thematischen Erwärmung gegebenenfalls ein gemeinsames Gruppenspiel angeboten als Hilfe für die Teilnehmer, einander intensiv wahrzunehmen und sich aufeinander einzustimmen. Die Gruppe in dieser Konstellation spielt gerne und die Form des lockeren, gemeinsamen Tuns trägt zur gegenseitigen Öffnung und zur Erhöhung der Konzentration bei. An diesem Morgen schlägt die Leiterin nach der Eröffnungsrunde ein Spiel mit soziometrischen Charakter vor: Auf eine bestimmte Art und Weise wünschen sich die Teilnehmer im Stuhlkreis gegenseitig herbei. Dadurch entstehen schon erste Verknüpfungen untereinander, die Achtsamkeit füreinander nimmt zu.

Zur thematischen Erwärmung wird dann in der Gruppe eine gemeinsame Geschichte erzählt: Die Teilnehmer sitzen im Kreis, die Leiterin beginnt zu erzählen. „Es ist Nachmittag, ich bin zu Hause und..." „...draußen regnet es, mir ist langweilig", fährt Caroline fort. Dann wird die Geschichte reihum von den Teilnehmern weitererzählt, es entwickelt sich folgende Thematik: Ich habe keine Lust zuhause zu bleiben, da ist nichts los. Sobald der Regen aufgehört hat, gehe ich hinaus zum Ball spielen. Draußen

ist alles matschig und nass. Ich komme mit dreckiger Hose nach Hause zurück und es gibt Ärger mit Mutter und Vater.

Durch das gemeinsame Erzählen entwickelt sich ein kreativer Prozess, an dem sich alle beteiligen, ohne dass jeder zu viel von sich selbst preisgeben muss; es entsteht eine Verknüpfung der Beiträge untereinander, und eine gemeinsame Ausdruckslage in der Gruppe beginnt zu wachsen.

Nach dieser gemeinsamen Aktion gibt die Leiterin folgenden Auftrag: „Sucht euch einen Partner aus, mit dem ihr über eure Erfahrungen sprechen wollt. Tauscht euch in den Kleingruppen darüber aus, welche Art von Erfahrung ihr in ähnlichen Situationen gemacht habt." Es bildet sich eine 2er Gruppe mit den beiden Jungen und eine 3er Gruppe mit den Mädchen.

Die Aufteilung in 2 kleine Gruppen bewirkt eine erneute Vernetzung. In der intimeren Atmosphäre gelingt es den Schülern leichter über ihre persönlichen Erfahrungen und Gefühle zu sprechen. Allerdings kann dieser Arbeitsschritt nicht zulange dauern, nach relativ kurzer Zeit sind die Partner mit dem Austausch fertig und das Interesse lässt nach. Die Trennung von Mädchen und Jungen in den Untergruppen ist durchaus typisch. Werden keine anderen Vorgaben gemacht, bilden sich die Kleingruppen fast immer geschlechtsspezifisch. Die erneute Verknüpfung aller Teilnehmer im Plenum ist deshalb besonders wichtig.

In der Gesamtgruppe erzählt anschließend jeder die wichtigsten Ergebnisse aus den Gesprächen in den Kleingruppen. In einer zweiten Runde soll jeder noch einmal sagen, welches Erlebnis ihm jetzt im Moment am wichtigsten und nächsten ist: Peter und Alexander berichten jeweils von einer Situation, in der sie schmutzig nach Hause kamen und massiven Ärger mit den Eltern bekamen. Caroline und Cena erzählen von einer Begebenheit, in der die Eltern bzw. die Mutter verständnisvoll reagiert haben. Sharna fällt kein Erlebnis ein. Die Gruppenmitglieder werden jetzt aufgefordert, zu demjenigen zu gehen, dessen Erlebnis sie besonders angesprochen hat und diesem die Hand auf die Schulter zu legen. Peter bekommt drei Wahlen und ist somit zum Protagonisten gewählt. Er ist zunächst überrascht und verunsichert, zeigt sich jedoch nach einigen motivierenden Interventionen der Gruppenmitglieder und der Leiterin bereit, seine Szene zu spielen.

Mit der vollzogenen soziometrischen Wahl wird die Erwärmungsphase abgeschlossen und zur Spielphase übergeleitet. Die emotionale Betroffenheit der Gruppenmitglieder und damit die Bereitschaft sich am Spiel zu beteiligen ist zu diesem Zeitpunkt groß.

II. Spielphase

Protagonist und Leiterin begeben sich auf die Bühne. Die Leiterin lässt den Protagonisten noch einmal die Situation schildern und befragt ihn nach seinen Gefühlen. Peter erzählt, dass er vom Fußballspielen zurückkommt, dass seine Kleidung dreckig und vermatscht ist. Er erwartet ein Donnerwetter und beschreibt, dass er Angst hat und sich verlassen fühlt. Jetzt richtet Peter mit Hilfe der Leiterin die Szene ein: Er befindet sich im Flur der elterlichen Wohnung, die Tür zu seinem Zimmer ist geöffnet, die Mutter kommt aus einer anderen Tür auf ihn zu. Die Leiterin fordert Peter auf, in die Runde zu schauen und ein Gruppenmitglied auszuwählen, welches für ihn die Mutter spielen soll. Er wählt Caroline, diese kommt auf die Bühne. Peter sagt: „Mein kleiner Bruder ist auch dabei, er sitzt da vorne in der Ecke und guckt sich alles an, und mein Vater; der ist aber noch woanders, der kommt erst später zu mir." Die Leiterin fragt Peter, wer den kleinen Bruder und wer den Vater spielen soll. Er wählt Sharna als Vater und Alexander als kleinen Bruder. Peter erklärt, dass Alexander als Bruder auf dem Boden im Flur (er zeigt ihm den Platz) sitzen soll und sonst gar nichts sagt. Der Vater wird erst einmal aus der Szene herausgeschickt. Die Leiterin fordert Peter auf, im Rollentausch mit seiner Mutter nun vorzuspielen, wie diese sich verhält. Peter (als Mutter): „Du bist ein unmögliches Kind, musst du dich schon wieder dreckig machen! Warte nur, ich hole den Vater." Daraufhin übernimmt Caroline als Hilfs-Ich die Rolle der Mutter.

Peter gibt jeweils im Rollentausch die Rektionen seiner Hilfs-Ichs deutlich vor. Den anderen Gruppenmitgliedern fällt es zum Teil noch schwer, die Rollen wie vorgegeben zu übernehmen, teilweise lachen sie verlegen. Sie werden von der Leiterin ermutigt, sich nicht verunsichern zu lassen und die Rolle weiter zu spielen. Nur eine Teilnehmerin ist nicht als Hilfs-Ich direkt am Spiel beteiligt, sie schaut aufmerksam zu, traut sich jedoch nicht zu doppeln.

Caroline (als Mutter) wiederholt jetzt den Satz, den der Protagonist der Mutter zugeschrieben hat. Peter ist sprachlos, er gibt keine Ant-

wort, sein Kopf ist gesenkt, er sieht auf den Boden. Doppel (Leiterin) stellt sich neben ihn: „Das Schimpfen der Mutter macht mich ganz hilflos, ich weiß nichts mehr zu sagen." Peter: „Ja, reden hat ja keinen Zweck. Die schimpft sowieso. Ich gehe jetzt in mein Zimmer, am liebsten will ich allein sein, nichts mehr hören. Aber ich weiß, dass jetzt mein Vater kommt und nochmal mit mir schimpft. Mutter hat ihn ja gerufen." Die Leiterin winkt Scharna als Vater heran. Sie fordert den Protagonisten auf, mit dem Vater die Rolle zu tauschen. Peter (als Vater): „Du Drecksferkel, kannst du denn nicht aufpassen! Immer musst du alles kaputt machen. Heute brauchst du nicht mehr aus deinem Zimmer herauskommen!" Der Rollentausch wird rückgängig gemacht und Sharna in der Rolle des Vaters wiederholt den Satz.

Sie kann den aggressiven Tonfall nicht nachvollziehen, es ist ihr zuerst peinlich. Auf Aufforderung hin, versucht sie es noch einmal, diesmal etwas kräftiger.

Der Protagonist steht mit dem Rükken zur Wand, hält wieder den Kopf gesenkt und schweigt. Doppel: „Die drängen mich so in die Enge, ich kann nichts dagegen tun." Peter: „Ja, ich bin sowieso hilflos, das Donnerwetter und das Schimpfen kommt immer, ich muss es über mich ergehen lassen. Am liebsten will ich mal mein kleiner Bruder sein, der bekommt nie so viel Schimpfe ab. Ich will mal wie der da sitzen und mir alles anschauen." Leiterin: „Dann lass es uns ausprobieren." Sie fordert den Protagonisten auf, den Platz seines Bruders einzunehmen. Alexander nimmt jetzt die Rolle von Peter ein und wird vom Vater beschimpft. Peter entspannt sich, hebt den Kopf, verfolgt die Szene aufmerksam. Leiterin fragt ihn: „Wie geht es dir jetzt? Wie ist es für dich, wenn du die beiden siehst?" Peter: „Es geht mir gut, wenn ich hier sitzen und zuschauen kann. Aber, warum wehrt der sich denn nicht? Und erklärt dem Vater, wie alles passiert ist?"

Durch den Rollentausch mit seinem Bruder und die Wiederholung der Szene mit einem anderen Teilnehmer in seiner Rolle hat Peter - wie beim Spiegeln- Gelegenheit, sein Verhalten von außen zu betrachten. Das führt bei ihm einerseits zur emotionalen Entlastung, er ist einmal nicht derjenige, der beschimpft wird. Darüber hinaus entdeckt er für sich selbst Handlungsalternativen:
Ich könnte mich wehren, ich könnte versuchen, dem Vater alles zu erklären.

An dieser Stelle beendet die Leiterin das Spiel, die Teilnehmer werden aufgefordert, aus ihrer Hilfs-Ich Rolle heraus zu kommen und sich im Stuhlkreis zu treffen.

Für eine weitere Vertiefung reicht die Konzentration der Gruppenmitglieder nicht aus, die Aufmerksamkeit lässt deutlich nach. Im anschließenden Sharing wird Peter als Protagonist wieder in die Gruppe integriert.

III. Sharing

Die Teilnehmer äußern ihr Mitgefühl für den Protagonisten und seine Erlebnisse. Einige erzählen spontan von ähnlichen Erfahrungen. Sie berichten, dass sie dieses Gefühl der Verlassenheit und Angst auch kennen, wenn die Eltern schimpfen. Dem Protagonisten wird viel Empathie entgegengebracht. Alexander erzählt, dass es ihm zu Hause mit seinem Bruder ähnlich ergehe, dass dieser immer vorgezogen würde. Im Anschluss daran berichten die Mitspieler mit großer emotionaler Beteiligung, wie sie sich in ihren Rollen gefühlt haben; sie sind vom Erlebnis des Rollentausches noch sehr beeindruckt, es war für sie eine völlig neue Erfahrung, die Rolle von Vater oder Mutter zu übernehmen.

Beispiel 2: Gemeinsame Spielszene im Märchenland

Die Gruppenzusammensetzung ist noch dieselbe wie bei der zuvor geschilderten Sitzung. Nach einer ausführlichen Eröffnungsrunde - die Teilnehmer haben an diesem Morgen viel zu erzählen - lädt die Leiterin die Gruppenmitglieder in der Erwärmung zu einer Phantasiereise ins Märchenland ein.

Die Teilnehmer in dieser Zusammensetzung haben gegen den Umgang mit Märchen keine Vorbehalte. Einigen der Jugendlichen jedoch fällt es zunächst schwer, die Augen geschlossen zu halten, weil es ungewohnt für sie ist und sie Angst haben, sich vor den anderen zu blamieren. Nachdem sie sich vergewissert haben, dass alle Teilnehmer mitmachen werden, gelingt es schließlich, genug Vertrauen für diese neue Erfahrung zu entwikkeln.

In der Phantasie führt die Leiterin die Gruppenmitglieder durch einen großen weiten Wald zu einem Märchenschloss. Sie lässt sie durch die alte knarrende Holztür eintreten und in ein freundliches Zimmer gelangen, in dem auf dem Tisch ein dickes, reich bebildertes Märchenbuch liegt. Die Teilnehmer werden eingeladen, in diesem Buch zu blät-

tern und bei der Geschichte zu verweilen, die sie am meisten anspricht. Die Leiterin lässt sie diese Geschichte genauer anschauen und eine Gestalt aus dem Märchen auswählen, in deren Haut sie gerne schlüpfen möchten. Sie werden jetzt eingeladen, sich selbst in diese Märchenfigur zu verwandeln und sich in dem großen Spiegel an der Wand zu betrachten. Dann werden sie in dieser Rolle wieder zurückgeführt, aus dem Schloss heraus, durch den Wald und zurück in den Schule. Hier endet die Phantasiereise. Nachdem alle Gruppenmitglieder die Augen geöffnet haben und wieder im Gruppenraum angekommen sind, erzählt jeder, welche Geschichte er angeschaut hat und in welche Rolle er geschlüpft ist:

Peter wurde zum Pinochio, Alexander zum Zwerg, Sharna ist „Königin im Schlaraffenland", Caroline das „Dornröschen, dem man die Haare abschneidet" und Cena wurde zur Schäferin.

Nacheinander kommt jetzt jeder Teilnehmer auf die Bühne und stellt sich selbst in seiner gewählten Rolle vor. Die Reihenfolge wird durch Kettenwahl bestimmt, das heißt, derjenige, der mit seiner Vorstellung fertig ist, wählt den Teilnehmer, der als nächstes auf die Bühne kommen soll. Die Gruppenmitglieder werden aufgefordert, den jeweiligen Protagonisten zu doppeln.

Im Vorstellen der eigenen Rolle fühlt sich jeder intensiver in seine Figur ein und erfährt deren Bedeutungsinhalt für sich selbst. Das Doppel begleitet den jeweiligen Protagonisten dabei, es gibt ihm das Gefühl, auf der Bühne nicht allein zu sein. Das mindert besonders bei den gehemmten, im Rollentausch noch ungeübten Jugendlichen die Angst davor sich darzustellen. Es unterstützt ihn darin, seine inneren Vorgänge nach außen zu gestalten, so dass Gefühle und Denken für die Gruppe nachvollziehbar werden, und eine erste Begegnung der Teilnehmer untereinander in ihren Rollen stattfinden kann. Beim Doppeln verhalten sich die Teilnehmer noch sehr zaghaft, nur ganz selten traut sich einer, auf die Bühne zu kommen und sich neben den Protagonisten zu stellen. Deshalb muss die Leiterin überwiegend die Aufgabe des Doppelns übernehmen. Die Kettenwahl bewirkt, dass eine Vernetzung innerhalb der Gruppe stattfindet. Denn jeder ist aufgefordert, die anderen Gruppenmitglieder bewusst wahrzunehmen und zu entscheiden, für wessen Rolle er sich im Moment interessiert.

Im Anschluss an die Vorstellungsrunde der Teilnehmer wird durch eine soziometrische Wahl zur Spielphase übergeleitet: Die Leiterin bittet die Gruppenmitglieder aufzustehen und demjenigen die Hand auf die Schulter zu legen, dessen Rolle und die damit verbundenen Gefühle ihn am meisten interessiert. Auf den Zwerg Alexander fallen die meisten Wahlen. Alexander als Zwerg wird damit zur zentralen Figur in einem gemeinsam gestalteten Rollenspiel, dessen Ausgangslage er mit seinem Thema vorgibt. Die Leiterin tritt jetzt zusammen mit ihm auf die Bühne und befragt ihn nach seinem momentanen Befinden als Zwerg. Mit ihrer Hilfe entwickelt er ein Szenenbild, in dem diese Gefühle Ausdruck finden.

Zwerg Alexander beschreibt, dass sein vorherrschendes Gefühl Angst ist: Er kommt mit den anderen Zwergen von der Arbeit zurück und entdeckt aus der Ferne, dass sich im Zwergenhaus etwas verändert hat. Schneewittchen ist dort angekommen und schreit, als sie aus dem Schlaf erwacht, schrecklich laut. Das erschreckt die Zwerge und sie trauen sich nicht zurück zu ihrem Haus zu gehen.

Die Leiterin wendet sich an die Gruppe: „Ich lade euch ein, diese Szene gemeinsam zu spielen und auszuprobieren, wie sie sich weiter entwickelt. Jeder von euch sucht sich jetzt die Rolle aus, die er im Spiel mit unserem Zwerg Alexander übernehmen möchte." Caroline entscheidet sich spontan, das Schneewittchen zu spielen, die anderen Teilnehmer übernehmen die Rollen der verschiedenen Zwerge, die Alexander begleiten.

Die Vorgehensweise weicht vom üblichen Protagonistenspiel ab. Alexander steht mit seinem Thema im Mittelpunkt und bestimmt die Szene, aus dieser Ausgangssituation entwickelt sich dann jedoch im gemeinsamen Spiel aller Teilnehmer die Szene weiter. Jeder sucht sich seine Rolle selbst aus und gestaltet sie ohne Vorgaben des Protagonisten. Alle Teilnehmer sind dadurch aktiv in das Spielgeschehen einbezogen, das Geschehen hat insgesamt einen mehr spielerischen Charakter. Im Hier und Jetzt entwickelt sich die Geschichte neu. In der Identifikation mit den Märchenfiguren fällt es den Gruppenmitgliedern leichter, Gefühle auszudrücken.

Die Szene wird eingerichtet: Schneewittchen sitzt im Zwergenhaus, die Zwerge hocken in einiger Entfernung auf dem Boden, versteckt hinter einem Baum. Die

Leiterin befragt jetzt die einzelnen Teilnehmer jeweils kurz zu ihrer Rolle, damit sie sich intensiv einfühlen können. Das Spiel beginnt:

Schneewittchen schreit. Alexander zuckt zusammen: „Was ist das für ein schrecklicher Schrei, ich gehe nicht zurück zu unserem Haus, das ist mir viel zu gefährlich!" Die übrigen Zwerge schauen sich ratlos an. Einer macht den Vorschlag, sich gemeinsam anzupirschen und nachzuschauen, was da los ist. Zwerg Alexander ist sehr zögerlich, lässt sich schließlich bewegen, mit den anderen langsam näher zu schleichen. Zwischendurch schreit Schneewittchen mehrmals auf, Alexander möchte immer wieder zurückweichen. Die anderen Zwerge schaffen es durch aufmunternde Worte, ihn weiter mitzunehmen in Richtung Zwergenhaus. Als sie schließlich vor dem Haus stehen, entdecken sie, dass in ihrem Haus ein Mädchen sitzt, das nicht sehr gefährlich aussieht. Sie überlegen, was zu tun ist, und beschließen, das Mädchen anzusprechen. Alexander ist immer noch sehr zögerlich und hält sich im Hintergrund. Einer der Zwerge beginnt Fragen zu stellen, Schneewittchen erzählt seine Geschichte, wie es hergekommen ist. Nach einiger Zeit traut sich auch Alexander, dem Mädchen Fragen zu stellen. Er wirkt jetzt sehr erleichtert. An dieser Stelle wird das Spiel beendet. Die Teilnehmer werden aufgefordert, wieder aus ihrem Rollentausch herauszukommen und sich im Stuhlkreis zu treffen.

Die Leiterin hat das Spiel durch Fragen und einige Doppel-Interventionen begleitet. Während des Spiels entwickelten die Teilnehmer in der Rolle der Zwerge ein hohes Maß an Empathie und begleiteten Alexander einfühlsam.

In der anschließenden Sharingrunde erzählen zunächst alle Teilnehmer, wie sie sich während des Spiels in ihrer Rolle gefühlt haben. Caroline hat ihre Rolle als Schneewittchen von Beginn an genossen. Peter, Sharna und Cena, die Zwerge gespielt haben, erzählen, dass es zunächst schwierig war sich in die Rolle einzufühlen, dass sie jedoch mit der Zeit immer mehr die Angst von Alexander gespürt haben und ihm helfen wollten. Alexander beschreibt seine Erfahrung im Spiel so: „Wenn ich mir das von Nahem angucke, wo ich Angst vor habe, dann merke ich, dass es gar nicht so schlimm ist. Ich kann mich trauen hinzugehen, wenn ich nicht alleine bin." Die Gruppenmitglieder tauschen sich dann darüber aus, welche Angstsituationen sie kennen und was sie mit ihrer Angst

schon erlebt haben.

Beispiel 3: Bearbeitung eines gruppeninternen Konflikts mittels Rollentausch

Die Zusammensetzung der Gruppe hat sich verändert: 2 Mädchen sind ausgeschieden, dafür nimmt seit einigen Wochen Rolf an den Gruppentreffen teil, er ist inzwischen gut integriert. Am Morgen der hier beschriebenen Sitzung treffen 2 Teilnehmerinnen (Katrin und Jessica) neu hinzu. Das Zusammensein in dieser Gruppe ist für die Beteiligten neu, sie kennen sich jedoch aus dem normalen Schulalltag und bringen ihre gegenseitigen Beziehungserfahrungen mit. In der Eröffnungsrunde berichten die schon erfahrenen Gruppenmitglieder und die Leiterin den Neuen etwas über das Geschehen in der Gruppe. Dann ist jeder eingeladen, über seine Befindlichkeit und seine Erlebnisse am heutigen Morgen zu erzählen.

Die Teilnehmer folgen dieser Einladung insgesamt zaghaft, die Atmosphäre ist noch von Unsicherheit geprägt. Es fallen zwischendurch immer wieder aggressive Bemerkungen auf bestimmte Schüler hin.

In der weiterführenden Erwärmung werden die Gruppenmitglieder jetzt aufgefordert, Assoziationen zum Erfahrungsbereich Schule zu finden und diese gestalterisch umzusetzen: „Ich lade euch ein, einmal nachzuspüren, wie Schule für euch ist. Was fällt euch ein, wenn ihr an eure Erfahrungen mit der Schule denkt. Womit könnt ihr sie vergleichen? Versucht ein Bild hierfür zu finden: Schule ist für mich wie..." Die Leiterin bittet die Teilnehmer um den Tisch Platz zu nehmen und lädt sie ein, dass jeder seine Assoziation zu Schule auf die dort ausgerollte Tapetenrolle malt.

Die Methode des gemeinsamen Malens auf einem großen Papier wurde gewählt, um der Gruppe während dieser gestalterischen Phase des Erwärmungsprozesses die Möglichkeit zu geben, miteinander Kontakt aufzunehmen und eventuell gegenseitigen Beziehungen Ausdruck geben zu können. Der Lebensbereich Schule betrifft alle Gruppenmitglieder gleichermaßen, er eignet sich deshalb als Ausgangspunkt, auf einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund die eigenen Themen zu entfalten. Diese stark soziometrisch orientierte Form des Arbeitens erscheint sinnvoll, weil schon während der Eröffnungsrunde durch Bemerkungen und nonverbales Verhalten deutlich wurde, dass zwischen einigen

der Teilnehmer spannungsreiche Beziehungen bestehen.

Im Verlauf des Malens entwickelt sich ein ausgeprägter gruppendynamischer Prozess.
Es wird schnell sichtbar, dass die Gruppenmitglieder sehr unterschiedlich stark ausgeprägte Ausdehnungs- und Darstellungstendenzen haben. Zwischen zweien der Teilnehmer entwickelt sich eine heftige Auseinandersetzung auf dem Papier. Sie dominieren mit ihren Zeichnungen das Gruppenbild. Nach der emotionsgeladenen Malphase bleiben zunächst alle an ihrem Platz sitzen, die Bilder werden gemeinsam betrachtet und erklärt:

Cena malte ein ordentliches Haus mit vielen Fenstern (ganz in schwarz), zum Schluss noch bunte Schlangenlinien zwischen die Fenster. Sie erklärt, dass dieses Haus die Schule darstellt, die bunten Linien sollen ihren Wunsch nach mehr Abwechslung ausdrücken.

Katrin malte sehr raumgreifend viele Männchen mit Sexsymbolen über eine große Fläche des Papiers. Sie bezeichnet diese Figuren als Mistkerle und erklärt, dass sie damit ihre Wut und ihren Ärger auf Rolf dargestellt hat.

Rolf, der an der anderen Seite des Tisches sitzt, hat sich mit seinem Bild ebenfalls weit ausgebreitet. Er zeichnete viele, viele Strichmännchen mit negativen Begriffen, Schimpfwörtern und weiblichen Sexsymbolen versehen. Dabei malte er zum Ende auch über das Bild seiner Nachbarin Jessica. Er erklärt, dass die Figuren seine Wut auf Katrin ausdrücken.

Jessica hat kleine bunte Streifen in verschiedenen Farben gemalt als Ausdruck dafür, dass Schule für sie unterschiedliche Farben hat, mal mehr dunkel, mal mehr hell. Sie erklärt, dass ihr Bild nicht so wichtig sei, sie interessiere sich für den Streit zwischen Rolf und Katrin.

Alexander malte zuerst einen Rahmen und dahinein streitende Menschen. Er erzählt dazu, dass er den Rahmen gemalt habe, um sicher zu gehen, dass kein anderer auf sein Terrain kommen kann. Die Menschen innerhalb der Abgrenzung sollen den Streit und die Schlägerei zwischen Rolf und Katrin darstellen.

Die Spannungen zwischen Rolf und Katrin stehen deutlich im Mittelpunkt des Gruppengeschehens. In den Äußerungen zu ihren Bildern haben auch Alexander und Jessica signalisiert, dass das Thema „Streit" zwischen den beiden

Konfliktpartnern für sie von großem Interesse ist. Es ist offensichtlich geworden, dass der Konflikt zwischen den beiden zur Zeit das Geschehen in der Gruppe bestimmt und somit zum Gruppenthema geworden ist. Ohne eine Bearbeitung dieses Konfliktes wird eine Weiterarbeit in der Gruppe nicht möglich sein, weil diese Störung alle anderen Themen blockieren würde. Auf die ritualisierte Form der soziometrischen Wahl wird deshalb hier verzichtet.

Die Leiterin bittet die Jugendlichen nach dem Gespräch über die Bilder wieder im Stuhlkreis Platz zu nehmen und schlägt vor, den Streit zwischen Katrin und Rolf zum Thema der Spielhandlung zu machen. Alle Gruppenmitglieder signalisieren ihre Zustimmung spontan durch Kopfnicken. Damit beginnt die Spielphase:

Rolf und Katrin betreten zusammen mit der Leiterin die Bühne. Die Leiterin fordert die beiden auf, ihre Rolle mit der jeweils anderen Person zu tauschen: „Rolf, du bist jetzt die Katrin, und Katrin, du bist jetzt der Rolf. Ich möchte nacheinander jeden von euch in der getauschten Rolle befragen." Dann führt sie zuerst mit Rolf (als Katrin) und dann mit Katrin (als Rolf) ein längeres Interview zu deren Vorlieben, Hobbys, Befindlichkeiten (Wie gefällt es dir in der Schule? Was tust du gerne? Worüber ärgerst du dich? Wie geht es dir jetzt?.....) Die Befragten antworten jeweils nicht für sich selbst, sondern im Rollentausch mit dem Gegenüber.

Durch das Befragen in der Rolle des Konfliktpartners werden Katrin und Rolf dahin geführt, sich in die Person des anderen einzufühlen, seine Gefühle und Gedanken nachzuempfinden, Situationen und Verhaltensweisen aus dessen Sicht wahrzunehmen. Sie gewinnen so eine unbekannte Perspektive und erleben sich selbst aus der Sicht des anderen neu. Gleichzeitig können sie sich selbst und ihr Verhalten, während der andere es spielt, von außen betrachten und eine neue Sichtweise ihrer Selbst - so wie es vom anderen wahrgenommen wird - erleben. Die Beiden lassen sich nach einer kurzen Phase der Unsicherheit, die sich in Kichern und Albern äußert, intensiv auf den Rollentausch ein.

Zum Schluss jedes Interviews werden die beiden Spielenden - immer noch im Rollentausch - nach ihrer Beziehung zum jeweiligen Gegenüber befragt:

Leiterin zu Rolf (als Katrin): Katrin, wann und wo triffst du denn den

Rolf?

Rolf (als Katrin): Immer in der Pause auf dem Schulhof.

Leiterin: Was tut ihr dann zusammen?

Rolf (als Katrin): Meistens schreien wir uns an, oder treten und hauen uns gegenseitig.

Leiterin: Was denkst du über Rolf?

Rolf (als Katrin): Rolf ist doof, ein Arschloch, er will mich immer nur ärgern.

Das Interview mit Rolf (als Katrin) wird hier beendet und Katrin wird jetzt ausführlich in der Rolle von Rolf befragt. Am Ende dieses Interviews wieder die Fragen zur gegenseitigen Beziehung:

Leiterin zu Katrin (als Rolf): Rolf, wir haben vorhin erfahren, dass ihr beide euch in der Pause auf dem Schulhof trefft. Wenn du daran denkst, was fällt dir dazu ein?

Katrin (als Rolf): Katrin tritt und schlägt immer, sie ist wirklich ein Mistkerl.

Diese Fragen nach der Einschätzung des anderen im Rollentausch führen dazu, dass jeder verbalisieren kann, wie er meint, dass er auf den anderen wirkt und sich so des Bildes bewusst werden kann, das der/die andere von ihm/ihr hat.

Jetzt werden Katrin und Rolf (weiterhin im Rollentausch) aufgefordert, sich auf der Bühne zu begegnen, sich zu begrüßen und dem Gegenüber jeweils in einem Satz eine wichtige Botschaft zu sagen. Die beiden gehen aufeinander zu, schauen sich etwas verlegen an, Rolf (als Katrin) beginnt zu sprechen:"Rolf, ich möchte gerne etwas mit dir zu tun haben, ich finde dich nämlich interessant, aber du sollst mich nicht immer ärgern." Katrin (als Rolf) antwortet:"Katrin, trete und schlage mich doch nicht immer sofort, dann werde ich sauer, dazu habe ich keine Lust."

Diese strukturierte Form der Begegnung soll den Spielern helfen, sich auf die wichtigste Botschaft zu konzentrieren und den Wunsch, der beim Gegenüber vermutet wird, pointiert zum Ausdruck zu bringen. In den Äußerungen wird deutlich, dass Verständnis für die Situation und die Gefühle des anderen gewachsen ist und anstelle des Konfliktpartners ein Wunsch spontan verbalisiert werden kann.

Die Leiterin bittet Katrin und Rolf jetzt, den Rollentausch zu beenden,

wieder sie selbst zu sein und sich zur Gruppe in den Kreis zu setzen. Im Sharing teilen zunächst die Gruppenmitglieder, die nicht am Spiel beteiligt waren, ihre Eindrücke mit. Sie äußern Bewunderung für den Mut der beiden Spieler und beschreiben ihre große emotionale Beteiligung am Geschehen auf der Bühne. Es wird deutlich, dass der aggressive Umgang miteinander für alle Gruppenmitglieder ein wichtiges Thema ist, dass jeder aktiv oder passiv davon betroffen ist. Die beiden haben stellvertretend für alle an diesem Thema gearbeitet. Rolf und Katrin verhalten sich während des Sharings zunächst ruhig und zuhörend, gegen Ende schimpfen sie noch einmal aufeinander. Ihre negativen Äußerungen sind gegenüber der Ausgangslage zu Beginn der Sitzung deutlich weniger heftig.

Schlussbemerkung

Die durch den Rollentausch erzielte Wirkung, sich in die Verhaltenserwartungen des anderen hinein zu versetzen und im Spiel eingefahrene Verhaltensmuster zu verlassen, führte sowohl bei den Spielern als auch bei den übrigen Gruppenmitgliedern dazu, das Verhalten aus einer neuen Sichtweise zu erleben. Diese Erfahrung nahm dem Konflikt zeitweise die übermächtige Dominanz in der Gruppe und schaffte die Basis, im weiteren Verlauf des Gruppenprozesses ein offeneres Miteinander zu ermöglichen und in einem langsamen Prozess Vertrauen wachsen zu lassen.

Literatur

Damm, B.: Die Methoden des psychodramatischen Arbeitens und ihre Anwendbarkeit in schulischen Gruppen, verdeutlicht an der Woyzeckbesprechung in der Sekundarstufe II. In: Geßmann H.-W. (Hrsg.), Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 1. Jahrgang, Verlag des PIB, Heft 1, Duisburg, 1995

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1974

Geßmann, H.-W.: Morenos Spontaneitätsprinzipien und Spontaneität im Humanistischen Psychodrama. In: Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 2. Jahrgang, Heft 4, Verlag des PIB, Duisburg, 1996

Geßmann, H.-W.: Das Humanistische Psychodrama. In: Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 1. Jahrgang, Heft 1, Verlag des PIB, Duisburg, 1995

Geßmann, H.-W.: Aspekte von Erlebens- und Handlungswider-

ständen in der psychodramatischen Praxis und Möglichkeiten der Überwindung. In: Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 1. Jahrgang, Heft 2, Verlag des PIB, Duisburg, 1995

Geßmann, H.-W./ Meyer, M.: Die Bedeutung von Aspekten der Körpersprache beim Doppelprozess im Humanistischen Psychodrama. In: Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 3. Jahrgang, Heft 2, Verlag des PIB, Duisburg, 1997

Geßmann, H.-W.: Das Szenen-Erstinterview im Humanistischen Psychodrama. In: Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 3. Jahrgang, Heft 2, Verlag des PIB, Duisburg, 1997

Iben, G.: Die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozess. In: Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 1, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1970

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München, Juventa Verlag, 1974

Müller, M.: Zum Beitrag des Psychdramas bei der Identitätsfindung im Jugendalter: Identitätsbalance durch Doppel, Spiegel und Rollentausch. In: Geßmann, H.-W. (Hrsg.): Internationale Zeitschrift für Humanistisches Psychodrama, 3. Jahrgang, Heft 5, Verlag des PIB, Duisburg, 1997

Müngersdorff, R.: Über die Doppeltechnik im Psychodrama. In: Geßmann, H.-W: (Hrsg.) Humanistisches Psychodrama, Bd. 2, Verlag des PIB, Duisburg, 1994

Müngersdorff, R.: Aktionssoziometrie am Beispiel der Soziometrischen Wahl. In: Geßmann, H.-W.(Hrsg.), Humanistisches Psychodrama, Bd. 3, Verlag des PIB, Duisburg, 1994

Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater, Paderborn, Junfermann Verlag, 1993

Quitmann, H.: Humanistische Psychologie, Göttingen, Hogrefe Verlag für Psychologie, 1996

Reimann, H. und H. (Hrsg.): Die Jugend, Soziale Probleme 8, München, 1975

Widlöcher, D.: Das Psychodrama bei Jugendlichen, Olten, Walter-Verlag AG, 1974

Yablonski, L.: Psychodrama, Stuttgart 1978 (zitiert nach dem Paper: Verlauf und Phasenfolge des Protagonistenspiels, Auszüge aus der Literatur)