

Psychodrama als didaktisches Instrument

Vortrag am Ballerup Seminariet, Kopenhagen, 1999

Erschienen als: Schwinger, T. (2002). Psychodrama jako instrument oddziaływania. Pedagogika Społeczna, 1/3, 127-138.

1	Einleitung	2
2	Prinzipien des Psychodramas	2
3	Psychodrama als didaktisches Instrument: Ein theoretischer Rahmen	4
3.1	Spiel, kognitive Entwicklung und Aktion	4
3.2	Rollentausch und sozial-kognitive Entwicklung.....	5
3.3	Psychodramatisches Rollenspiel als Förderung von geistiger Entwicklung	11
4	Konsequenzen für das Psychodrama als didaktisches Instrument	12
4.1	Prinzipien des Einsatzes	13
5	Einige Beispiele zum didaktischen Einsatz des Psychodramas	15
5.1	Lehre von psychologischen Theorien – Gruppenspiele	15
5.1.1	Debatte von Theoretikerinnen	15
5.1.2	Beispiel 1: Dynamische Struktur des psychischen Apparats nach Freud	15
5.2	Lehre statistischer Methoden – Gruppenspiele.....	17
5.2.1	Beispiel 2: Parameter von Verteilungen	17
5.2.2	Beispiel 3: Vergleiche zweier Normalverteilungen	21
5.3	Training für Fortbildungen – protagonistenzentriertes Psychodrama	21
5.4	Fremdsprachenunterricht – protagonistenzentriertes Psychodrama	22
5.5	Schulische Didaktik – Gruppenspiele.....	22
5.5.1	Beispiel 4: Deutsche Rechtschreibung.....	22
5.5.2	Beispiel 5: Stromfluß und die Funktion einer Glühlampe	23
5.6	Wie können solche Übungen entwickelt werden?	23
6	Schluß	23
7	Literatur	24

1 Einleitung

In diesem Beitrag werde ich kurz das Psychodrama vorstellen (eine genauere Beschreibung kann der angegebenen Literatur entnommen werden) und dann die Umsetzung psychodramatischer Prinzipien im Unterricht und in der Hochschullehre von Sachthemen behandeln – während Psychodrama in der Schule bisher vor allem zum sozialen Lernen eingesetzt worden ist. Dazu wird ein entwicklungspsychologischer Rahmen verwendet, da die Formen kindlicher Erfahrungsorganisation auch für Jugendliche und Erwachsene wirksam und für das entdeckende Lernen bedeutsam sind. Dabei wird deutlich, daß psychodramatisches Rollenspiel mit seiner Orientierung an Erlebnisausdruck, Spontaneität, Kreativität und Fehlerfreundlichkeit sich erheblich von Rollenspielformen im Unterricht unterscheidet, die an theateranaloger Reproduktion von Skripts orientiert sind.

2 Prinzipien des Psychodramas

Psychodrama wurde ursprünglich entwickelt als eine Methode der Therapie und Beratung – speziell für die Arbeit in der Gruppenpsychotherapie. Der Begründer war Jacob Levy Moreno, ein österreichischer Psychiater, der nach den USA emigrierte (s. Moreno, 1949, 1954, 1959a,b, 1960, 1969).

Psychodrama ist eine spezielle Methode des Rollenspiels: Die Klientinnen¹ erzählen nicht von ihren Problemen und Konflikten, sondern zeigen diese im Rollenspiel. Hierfür sind die folgenden Elemente notwendig:

- Die Bühne
- Die Protagonistin, die eine persönliche Geschichte in einem Rollenspiel zeigt
- Die Leiterin
- Die Gruppe, deren Mitglieder in diesem Spiel übernehmen und schließlich
- Die Zuschauerinnen

Auf der **Bühne** findet die Vergangenheit oder die Zukunft in konkreter Handlung statt – sei es Realität, Traum oder Phantasie.

Die szenische Darstellung erlaubt, Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten und an verschiedenen Orten und mit verschiedenen Bezugspersonen dem Spieler im Hier und Jetzt zugänglich zu machen – auch Träume, Phantasien können konkretisiert und erfahren werden. Hauptdarstellerin eines psychodramatischen Spiels kann eine Einzelne sein ("Protagonistenzentriertes Psychodrama") aber auch eine Gruppe oder Untergruppe ("gruppenzentriertes Psychodrama").

Die **Protagonistin** ("Pt") ist Hauptdarstellerin und Autorin ihres Spiels. Sie soll darstellen, was sie erfahren hat, was sie befürchtet, erhofft, alles was ihr in den Sinn kommt.

Die **Psychodramaleiterin** fungiert als Regisseurin – sie unterstützt die Pt bei der Inszenierung; als Therapeutin setzt sie die psychodramatischen Techniken ein und bespricht mit der Pt und der Gruppe im Anschluß das Spiel.

Die **Gruppenmitglieder** übernehmen teils Rollen nach den Anweisungen der Pt und der Psychodramaleiterin – z.B. als Partner eines Konflikts, etwa als Vater, Mutter, Partner. Dadurch helfen sie der Protagonistin, ihre Beziehungen und Konflikte, sich selbst, besser zu

¹ In diesem Text sind selbstverständlich stets Männer und Frauen gemeint. Lediglich der Einfachheit halber wird durchgängig nur die weibliche Form verwendet.

verstehen – deshalb werden sie auch „Hilfs-Ichs“ genannt. Die übrigen Gruppenmitglieder wirken als **Zuschauer** katalytisch – sie nehmen Anteil und unterstützen so die Pt wie auch in der Nachbesprechung durch Austausch über Erlebnisse während des Spiels.

Psychodramatische Sitzungen haben **drei Phasen**:

- Erwärmung,
- Spiel und
- Nachbesprechung.

Die **Erwärmung** dient der Einstimmung und Lockerung für das Spiel und der Konkretisierung von Themen. Die speziellen Techniken der Erwärmung für Aktionsmethoden folgen dem Prinzip der "Hilfswelt" der Bühne. So können z.B. Stegreifspiele eingesetzt werden, aber auch kurze Übungen (s. Schwinger, 1994).

Wenn in der Gruppe Spannungen und Konflikte bestehen, so sind diese durchzuarbeiten. Dazu wird die Soziometrie als Mittel der Diagnose von Gruppenstrukturen eingesetzt (s. Carlson-Sabatelli, Sabelli & Hale, 1994) und ein **gruppengerichtetes Psychodrama**, in dem Impulse, Gefühle, Spannungen und Konflikte handelnd dargestellt werden und auch eine Lösung ausprobiert werden kann (s. Schwinger, 1992).

Die **Spielphase** beginnt mit der Einrichtung der Bühne (mit minimalen Requisiten) und der Wahl der Mitspielerinnen. Das Spiel erfolgt ohne Erzählung über die Szene – Korrekturen der Pt an den Mitspielerinnen ("Nein, der redet doch ganz anders..."), erfolgen über Rollentausch oder als Anweisung. Alle Erlebnisse werden konkretisiert (z.B. werden auch Ideale durch Mitspieler dargestellt) und ihr Ausdruck wird variiert.

Das "Als ob" des Spiels gibt einen Schutzraum für die Erforschung von Problemen und für die Suche nach neuen Lösungen. Das Problem wird von der Protagonistin untersucht, sie sucht neue Lösungen – diese werden in der Szene ausprobiert.

Die Psychodramaleiterin greift mittels verschiedener **Techniken** in das Spiel ein – einige werden in den späteren Beispielen kurz beschrieben. Eine zentrale Technik ist der **Rollentausch** der Pt mit der Darsteller einer Interaktionspartnerin – sie erlebt die Interaktion aus deren Perspektive. Prinzipiell kann mit allen personalen Elementen der Szene die Rolle getauscht werden, also Interaktionspartnerinnen, inneren Instanzen, u.a.m. Rollentausch zielt auf das Lernen komplexer Verhaltensweisen, die Integration abgespaltener und projizierter Persönlichkeitsanteile, die Verbesserung der Selbstwahrnehmung durch die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens aus anderen Rollen, Differenzierung des Einfühlungsvermögens, Erlebnis gemeinsam unbewußter Zustände – speziell von Übertragungsbeziehungen –, Verständnis für die dargestellten Personen und Auflockerung blockierter Interaktionen. Einfälle zur eigenen Biografie können solche Beziehungsformen auf ihre Quellen hin verdeutlichen, sie können dann szenisch umgesetzt und so bearbeitet werden.

Zeit- und Raumwechsel erlauben das Spielen verwandter Szenen aus Vergangenheit, Zukunft, Traum und Phantasie, ausgehend von Einfällen der Pt zur aktuellen Szene. In der "psychodramatischen Realitätsprobe" wird untersucht, ob und wie Vorsätze für Handlungen von der Pt umgesetzt werden können.

An das Spiel schließt sich **Nachbesprechung** an. Sie dient zunächst der emotionalen Entlastung und Unterstützung der Pt. Die Gruppenmitglieder äußern ihre Anteilnahme durch konkrete Berichte von eigenen verwandten Erlebnissen – die Pt bleibt nicht allein („sharing“). Der Spielverlauf und die im Spiel gefundene (Teil-)Lösung sollen vor allem für die Pt, aber auch für die Mitspielerinnen und Zuschauerinnen emotional und kognitiv aufgearbeitet werden: Das heißt Klärung der Erfahrungen und Integration der Erfahrungen/Einsichten in das gegenwärtige Erleben und Verhalten. Die unterschiedlichen Erlebnisse im Spiel der Mitspie-

lerinnen in ihren Rollen werden durch Austausch von Erfahrungen („Rollenfeedbacks“) als kognitive Elemente in die erlebten neuen Handlungsstrukturen eingebaut. Zudem werden Erlebnisse in Identifikationen der Zuschauerinnen mit einzelnen Rollen ausgetauscht („Identifikationsfeedbacks“). Aus diesen differenzierten Rückmeldungen entwickelt die Pt ihre eigene Erklärung der Interaktionen. Das Aufdrängen von "besseren" Erklärungen und Deutungen wird nicht zugelassen.

Das Psychodrama wird hier nur skizziert; genauere Darstellungen finden sich z.B. in Bosse, Luffe-Leonhardt & Gellert (1993) Engelke, (1981), Holmes, Karp & Watson (1994), Krüger (1997), Leutz (1974), Leveton (1996) und Zeintlinger-Hochreiter (1996).

Diese Methode wird in verschiedenen Ländern als Psychotherapiemethode eingesetzt. In Deutschland vor allem in der klinischen Arbeit mit Drogenabhängigen, psychosomatischen und psychiatrischen Patientinnen sowie in der Beratung von Einzelnen, Familien und Kindern.

Während der letzten Jahrzehnte hat eine wachsende Zahl von Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen begonnen, das Psychodrama als ein pädagogisches Werkzeug zu nutzen (z.B. Dufeu, 1993; Geiss-Kuchenbecker, 1993; Heinzelmann-Arnold, Kösel, Rösinger. & Wiedenbauer, 1995; Kösel, 1995; Luffe-Leonhardt & Wertz, 1993; Petzold, 1978; Springer, 1995). Im Fokus standen dabei bisher allerdings vor allem Themen aus dem sozialen Lernen, zum Teil wird Rollenspiel aber auch als dramatischer Dialog der Informationsvermittlung eingesetzt (Langer, 1989, Petzold, Iljine & Zenkovskij, 1978) eingesetzt.

Psychodramatisches Rollenspiel als didaktisches Mittel für Sachthemen ist erst spät und bisher nur vereinzelt behandelt worden (Kösel, 1993, zit. nach Springer, 1995; Springer 1995, Wilhelmer, 1992).

3 Psychodrama als didaktisches Instrument: Ein theoretischer Rahmen

Zwei Punkte des Psychodramas sollen genauer betrachtet werden: Das Prinzip der Handlung und der Rollentausch als zentrale Technik des Psychodramas

3.1 Spiel, kognitive Entwicklung und Aktion

Lernen wird oft als Gegensatz zum Spiel angesehen. Speziell in Schulen wird es leicht als intellektuelle Arbeit, kaum verbunden mit körperlicher Aktion aufgefaßt.

Folgt man der Theorie von **Jean Piaget** zur Entwicklung der Intelligenz, dann haben allerdings Spiel und körperliche Aktion eine fundamentale Rolle in der Intelligenzentwicklung.

Spiel, so Piaget, ist ein Denken, das an der Erfüllung von Wünschen orientiert ist. Es umfaßt verschiedene Erfahrungen und unterscheidet sich von Imitation, Erfahrung oder Lernen. Spiel ist mit Handlung und Traum verbunden, irgendwo zwischen diesen beiden, und zeichnet sich durch freie Entscheidung und Freude aus.

In der **sensorimotorischen Phase** des Kleinkinds werden Wahrnehmungs- und motorische Erfahrungen koordiniert – von Reflexen zu Gewohnheiten zu aktiver Reproduktion und schließlich zu aktivem Experimentieren und dem instrumentellen Gebrauch von Dingen (etwa wenn das Kind Dinge aus dem Kinderbett wirft). Hier ist es für viele Erwachsene schwierig zwischen Spiel und Handlungen zu differenzieren, während Mütter dies eher können – sie genießen bestimmte Spiele mit ihren Kindern

Der nächste Schritt, das **symbolische, präoperationale Denken**, bedeutet, daß verbale Symbole dazu verwendet werden können., Objekte zu charakterisieren und ihnen Bedeutungen zu geben. Ein Stück Papier kann zum „Geld“ werden – die Verwendung von konkreten Vor-Begriffen kann in ersten Ansätzen von symbolischem Spiel beobachtet werden.

Konkretes Denken ist der nächste Entwicklungsschritt – es werden verbale Symbole verwendet, aber die Bildung von Begriffen (etwa der Begriff des Werkzeugs) ist noch nicht entwickelt. Es fehlt die Unterscheidung von Perspektiven verschiedener Personen (“Egozentrismus”). Spiel läßt sich hier charakterisieren als Illusions-Spiel – im symbolischen Spiel werden die inneren Repräsentationen von Handlungsabfolgen verfestigt.

Mit der Entwicklung des **konkret-operationalen Denkens** ist die Entwicklung der Klassenbildung und Schlußfolgerns, und der Distanzierung vom eigenen Standpunkt gemeint. Im sozialen Spiel werden Regeln angewandt.

Mit der Entwicklung der **formalen Operationen** schließlich beginnt die Fähigkeit zur Abstraktion, Deduktion und Induktion und zur Reflexion der eigenen Gedanken.

Was folgt nun für die körperliche Aktion und die sinnliche Wahrnehmung für die Entwicklung der Intelligenz? Beide sind in der sensumotorischen Phase die Grundlage für die Entwicklung von Symbolen und Begriffen, und Operationen.

Und: Im symbolischen Spiel, im Rollenspiel und im Mannschaftsspiel mit Regeln wird die soziale Umwelt in die Intelligenzentwicklung einbezogen – Wissen und Fähigkeiten werden sozialisiert, was sich in der Entwicklung des moralischen Urteilens und der Perspektivenübernahme widerspiegelt (Piaget, 1969a,b, 1977, 1983; Inhelder & Piaget, 1968).

Allgemein gilt für die Entwicklung der Intelligenz nach Piaget: Die Wahrnehmung allein fördert die Entwicklung von Operationen nicht – Wissen ist keine Imitation der Realität. Erst die Modifikation der Realität, etwa die Auswahl von Daten, die Manipulation von Daten führt zum Wissenserwerb. Diese geistige Aktivität kann durch die Manipulation von konkreten Materialien in der Früh- und Grundschulzeit gefördert werden (Stendler-Lavatelli, 1976; Sime, 1978). Für Unterricht und Lehre von Jugendlichen und Erwachsenen folgere ich nun, daß auch bei erreichter Stufe der formal-operationalen Intelligenz die handelnde Manipulation von Daten – im Psychodrama von symbolisch dargestellten Daten – die geistige Manipulation der Daten fördert.

3.2 Rollentausch und sozial-kognitive Entwicklung

Das Psychodrama konzentriert sich auf die Entwicklung von Spontaneität und Kreativität. Eine zentrale Rolle spielt im Psychodrama der Rollentausch: Die Übernahme der Rolle einer Interaktionspartnerin. So wird die Rolle der anderen empathisch erlebt und aus deren Rolle werden die eigene Person und das eigene Handeln (neu) erlebt.

Die meisten psychischen Probleme werden im Psychodrama als Probleme eingeschränkter Spontaneität und Kreativität angesehen. Menschen werden als Akteure aufgefaßt, die ihre Handlungen in verschiedenen Rollen koordinieren. Diese humanistische Sicht (im Gegensatz zu Trieb- oder Umweltsteuerung) basiert auf einer bestimmten entwicklungspsychologischen Konzeption.

Für den sozial Handelnden ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein Kernpunkt der sozial-kognitiven Entwicklung – wie sie im Psychodrama insbesondere in der spielerischen Einnahme verschiedener Rollen und insbesondere im Rollentausch deutlich wird. Für die Entwicklung zu einer sozialisierten Persönlichkeit muß ein Kind nach G.H. Mead (1968/1934; 1987) die verschiedenen Rollen, die andere ihm zuschreiben (die „me“s) integrieren und ferner für gelingende Kommunikation die Perspektive anderer zu übernehmen lernen. Ein wichtiger Schritt ist dabei – aufbauend auf dem Rollentausch – schließlich die Fähigkeit sich selbst und eine Interaktionspartnerin aus der Sicht eines außenstehenden Dritten zu sehen.

Diese Entwicklung kann man in der Entwicklung des Spiels beobachten: Symbolisches Spiel und Rollenspiel fördern die Übernahme anderer Perspektiven. Das soziale Spiel nach Regeln schließlich fördert die Koordination verschiedener Perspektiven (etwa im Fußball die von Tormann, Verteidiger und Stürmer) aus einer übergeordneten Sicht – dem Mannschaftsziel.

Wie der Zusammenhang von Perspektiven aus einer dritten Position erkannt werden kann, das zeigen die klassischen Studien von Flavell (Flavell, Botkin, Fry et al. ,1968; siehe Abbildung 1)

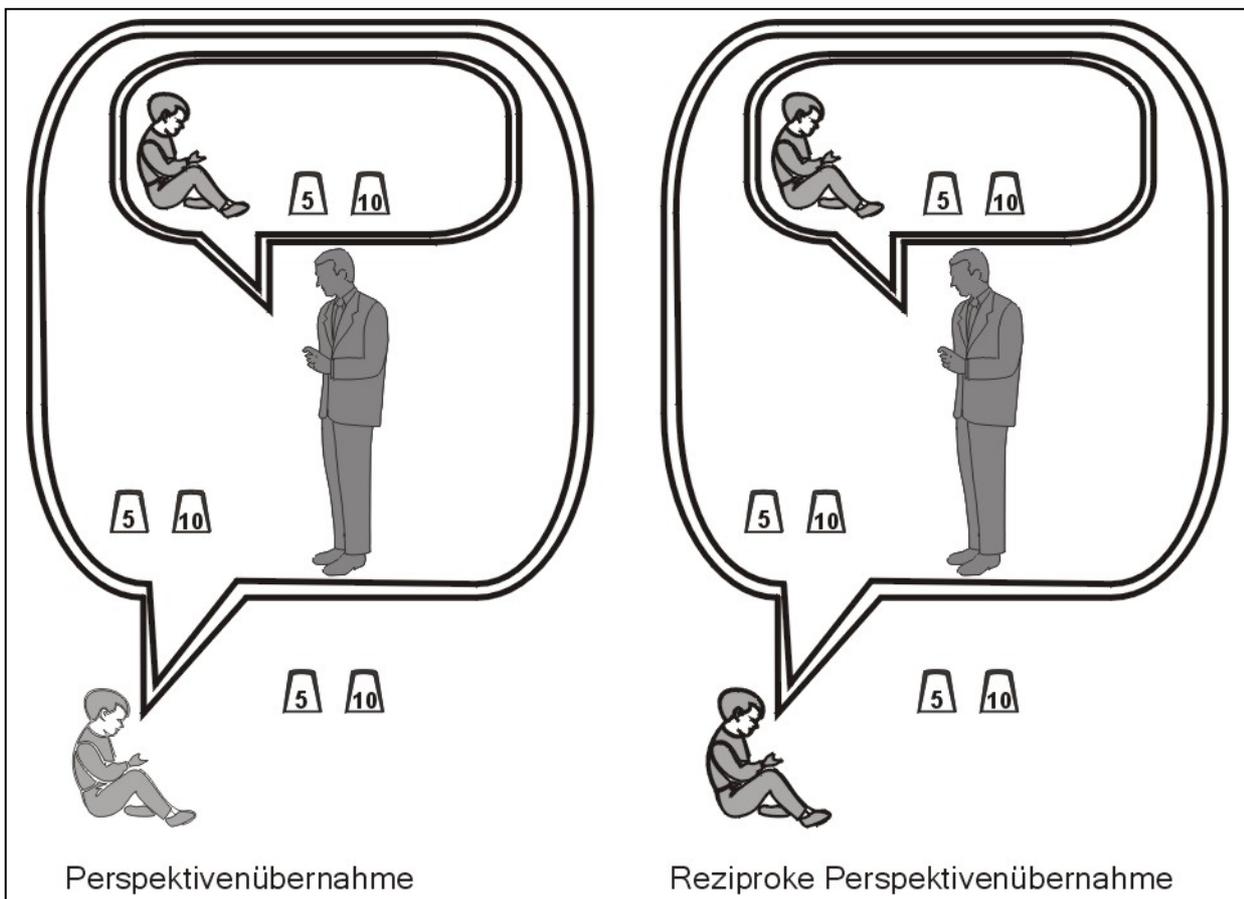


Abbildung 1: Zwei Niveaus der Perspektivenübernahme nach Flavell

Flavell konnte nachweisen, daß nach einer egozentrischen Sichtweise unterschiedliche Formen der Perspektivenübernahme auftreten. In einer Untersuchung wurden Kinder zwei verschiedene, beschriftete Behälter gezeigt – in einem waren 5 Cents, im anderen 10 Cents. Die Behälter wurden dann umgedreht, so daß man den Inhalt nicht sehen konnte. Eine später hinzukommende Erwachsene sollte dann anschließend (nur) einen Behälter umdrehen dürfen. Das Kind sollte nun aus einem der beiden Behälter die Münzen entfernen und zwar so, daß die Erwachsene beim Umdrehen nichts findet – dann hat das Kind gewonnen. Das Kind erfährt auch, daß die Erwachsene darüber informiert wird, daß das Kind die Münzen aus einem Behälter wegnimmt. Diese Aufgabe bedeutet, daß sich das Kind die Strategie der Erwachsenen vorstellen muß. Was wird sie umdrehen? Was wird sie denken, daß das Kind getan hat? Und wie überlistet man sie dann am besten? Aufgezeichnet wurde nun, wie das Kind seine Entscheidung begründet. Diese Begründungen wurden kategorisiert und zwar nach folgenden Niveaus:

- **Niveau 1 – Egozentrik** bedeutet, daß das Kind nicht darüber nachdenkt, wie der Erwachsene über die Strategie des Kindes denkt.
- **Niveau 2 – Perspektivenübernahme** bedeutet dagegen Aussagen wie z.B. die folgende: "Sie wird glauben, daß ich die 10 Cents nehmen werde und wird deswegen den Behälter mit 5 Cents umdrehen. Also nehme ich die 5 Cents weg." (Abbildung 2)

- **Niveau 3 – Reziprozität der Perspektiven** bedeutet, daß das Kind realisiert, daß beide über die Strategie des anderen nachdenken – diese also reziprok aufeinander bezogen sind. (Abbildung 2)

Diese drei Niveaus folgen einander nun chronologisch, sie bauen aufeinander auf. **Moreno** hat eine Theorie der Rollenentwicklung vorgestellt, in der folgende Stadien unterschieden werden (Petzold & Mathias, 1982):

- Handeln in psychosomatischen Rollen
- Wahrnehmung von Rollen
- Rollenübernahme
- Rollenspiel
- Rollenerschaffung
- Übernahme transzendentaler Rollen

Diesen Stadien sind die zentralen Psychodramatechniken zugeordnet (Leutz, 1982; Abbildung 2).

Rollenentwicklung		Psychodramatechniken
Handeln in psychosomatischen Rollen	Rollenwahrnehmung	Doppeln Förderung der Selbstwahrnehmung (Voraussetzung der Differenzierung zwischen Selbst und anderem)
Rollenübernahme	Rollenspiel	Spiegeln Förderung der Selbstwahrnehmung (Voraussetzung der Differenzierung zwischen Selbst und anderem)
Rollenschaufung	Transzendente Rollen	Rollenwechsel Differenzierung zwischen anderen, Übernahme der Perspektiven anderer
		Rollentausch Übernahme der Perspektive eines anderen auf die eigene Person
		Rollentausch und 3. Position Perspektive auf die Beziehung mit dem anderen
		Rollentausch 2. Ordnung und 3. Position Perspektive auf die Beziehungen anderer mit Bezugspersonen bei Wechsel von Zeit / Raum

Abbildung 2: Rollenentwicklungstheorie und Förderung der Perspektivenübernahme durch psychodramatische Techniken

Die Perspektivenübernahme je nach aktuellem Niveau (Selman, 1984) kann durch die einzelnen Psychodramatechniken gefördert werden (Abbildung 3).

Die Entwicklung der Perspektivenübernahme ist also verbunden mit der Entwicklung des formal-operationalen Denkens² und nach Morenos Auffassung mit der Selbstentwicklung und der Affektregulation: Unterschiedliche Formen der Beziehung mit anderen sind möglich, von Empathie bis zu wechselseitiger Erkenntnis von Gefühlszuständen und des Umgangs damit.

² Als Aufhebung der egozentrischen Wahrnehmungsorganisation.
 schwinger vortrag 2 Psychodrama didaktik

Perspektiven-Übernahme	Fördernde Psychodramatechniken	Erläuterungen
Voraussetzung der Perspektiven-Übernahme		
Selbstwahrnehmung körperlich, emotional	Doppeln	Vertraute Person verbalisiert Erlebnisse der Protagonistin (Pt)
Selbstwahrnehmung körperlich, emotional, reflexiv	empathisches Spiegeln	Pt beobachtet eigenes Verhalten an vertrauter Person
Phasen der Perspektiven-Übernahme nach Selman		
egozentrisch		
subjektiv	Rollenwechsel	Einnahme einer anderen Rolle
reziprok	Rollentausch (Übernahme der Perspektive eines anderen auf die eigene Person)	Einnahme der Rolle des Interaktionspartners
Gegenseitigkeit	Rollentausch und 3. Position (Perspektive auf die Beziehung mit dem anderen)	Einnahme der Rolle des Interaktionspartners und Beobachtung der Interaktion, wobei Pt durch vertraute Person dargestellt wird
Tiefenpsychologisch / gesellschaftlich-symbolisch	Rollentausch 2. Ordnung und 3. Position - Perspektive auf die Beziehungen anderer mit Bezugspersonen bei Wechsel von Zeit / Raum	Einnahme der Rolle eines der eigenen Rolle analogen/komplementären Rolle des Interaktionspartners und Beobachtung der Interaktion, wobei Pt und Interaktionspartner durch vertraute Personen dargestellt werden

Abbildung 3: Förderung der Perspektivenübernahme durch psychodramatische Techniken

3.3 Psychodramatisches Rollenspiel als Förderung von geistiger Entwicklung

Nach diesen Bemerkungen zum psychodramatischen Rollenspiel und seiner fördernden Qualität ist zu sagen, daß in den Ansätzen der humanistischen Psychologie Entwicklung als lebenslanger Prozeß gesehen wird, der auf frühen Erfahrungen aufbaut. Patientinnen, Klientinnen, Edukandinnen werden als sich Entwickelnde angesehen (s. Schmitz-Geßmann, 1987) Die frühen Erfahrungsweisen gehen nicht verloren, sondern sind eine Qualität des Erlebens und Handelns (siehe besonders Stern 1993).

Die besondere Bedeutung der körperlichen und emotionalen Erlebnisse im Psychodrama gilt nicht nur für therapeutische Situationen. Nach Ciompi (1985) sind Gefühle als psychophysische Reaktionen ältere Formen der Wirklichkeitserfassung als das Denken – dieses ergänzt das Fühlen. Das Bild der Wirklichkeit im ‚Fühlsystem‘ des Menschen steht für Tiefe und Ganzheitlichkeit der Wirklichkeitserfassung. Für Ciompi umfaßt die strukturelle Äquilibration – breiter als bei Piaget – Fühl-, Denk- und Handlungsprogramme. Sie werden durch Handlungen gebildet und sind homöostatisch reguliert. „Die Affekte bilden eine Art von (relativer) Invarianz, auf welche die variablen kognitiven Inhalte gewissermaßen aufmoduliert werden; sie charakterisieren damit als typische ‚Befindlichkeiten‘ ... komplexe ‚affektlogische‘ Bezugssysteme“. Die Äquilibration kognitiver Strukturen differenziert die biologisch angelegten und in der sensumotorischen Phase entwickelten Strukturen weiter: „mit der zunehmenden Abstraktion entsteht ein Gewinn an Beweglichkeit, Ökonomie, Expansions- und Differenzierungsmöglichkeiten, kurz an Freiheit, aber gleichzeitig auch mit einem gewissen Informationsverlust“ (Ciompi, 1985, S. 79f) – nämlich über die eigene affektive und körperliche Lage. Handlungsleitend sind in der Affektlogik beide polaren Systeme, affektives und kognitives System, die kongruent aber auch im Widerspruch sein können. Bei Disharmonie beider Systeme schwächen sie einander, was Ciompi mit seinem Ansatz zur Schizophrenie verdeutlicht. Harmonie hingegen führt zu wechselseitiger Verstärkung.

Moreno (1949) hat für das Training der Spontaneität u.a. folgende fördernde Bedingungen genannt.

- gutes Klima der Lerngruppe
- Arbeit mit Lebendigem statt mit Material
- Förderung des gesamten Organismus und nicht bloß von Teilfunktionen
- Inhalte sollen möglichst körperlich erfahrbar gemacht werden
- zum Lernstoff soll eine persönliche Beziehung durch den direkten Kontakt der Handlung hergestellt werden
- stets ist Handeln gegenüber bloßem Reden zu fördern
- fachliche Analysen sollen erst nach erfahrungsbezogener Kontaktaufnahme mit dem Lernstoff folgen

Die Orientierung des Psychodramas auf sozial emotionale Prozeß in Lerngruppen, gemeinschaftliches Handeln und auf körperliche Aktion ist für psychologische Prozesse in Unterricht und Lehre aus mehreren Gründen interessant.

- Kooperative Lerngruppen und ein sozial-integrativer Erziehungs- und Lehrstil reduzieren Versagensangst (z.B. Jacobs & Strittmatter, 1979), ein auf Kooperation ausgerichteter Lehrstil, der mit Rückmeldungen zu individuellen Lernerfolgen verbunden ist, wirkt sich im Lernerfolg besser aus als auf Konkurrenz oder individuelle Leistungen orientierte Lehrstile (Johnson 1981; Slavin 1983).

- Interessensbereiche sind i.d.R. mit besseren Lernerfolgen verbunden, Interessen ihrerseits sind Teile des Selbstkonzepts (Pekrun, 1985). Das Interesse an verschiedenen Sachbereichen steigt nun nachgewiesenermaßen mit emotional positiver Tönung der Erfahrungen in diesem Bereich an (Prenzel, 1984).
- Zirkuläre Prozesse lassen sich sowohl für Versagensangst feststellen (Mißerfolgsgefühle und Versagensangst hemmen weitere Lernerfolge und fördern damit wiederum Versagensangst, z.B. Butkowsky & Willows 1980), als auch für Erfolgserlebnisse und sozial-emotionale Beziehungen in der Lerngruppe feststellen (Erfolgserlebnisse fördern die soziale Integration und v.v.; Petillon, 1980)
- Czikszenmihayli (1985) hat Flow-Erlebnisse beschrieben, die Interesse an Themen fördern und vor allem in Interessensbereichen wahrscheinlich sind. Sie sind gekennzeichnet durch ein Aufgehen in der Sache, ein Erleben von Ausgewogenheit von Anforderungen und Fähigkeiten, befriedigende und nicht primär zweckgerichtete Aktion, gehobene Stimmung und erhöhte Konzentration, Gefühl subjektiver Kontrolle. Sie sind besonders häufig bei künstlerischen, ästhetischen und körperlichen Tätigkeiten.

Psychodramatische Rollenspiele können Lernerfolge daher auf folgende Weise fördern:

- Durch die Orientierung auf die Kooperation der Gruppe, wobei individuelle Sichtweisen und Bedürfnisse respektiert werden.
- Durch die mit der körperlichen und ästhetisch/künstlerischen Aktionen verbundenen positiven Gefühle, die ihrerseits das Interesse an Themenbereichen fördern und vielfältige kognitive Vernetzung fördern (Ganzheitlichkeit des Unterrichts).
- Die Semirealität des Spiels fördert Experimentieren – die Sorgfalt in der Nachbesprechung ist auf Integration der unterschiedlichen Erfahrungen in das Selbstkonzept gerichtet und wirkt angstreduzierend.

4 Konsequenzen für das Psychodrama als didaktisches Instrument

- (1) Psychodramatisches Rollenspiel ist ein Hilfsmittel zur Entwicklung und Integration von Einsichten
 - weil es der grundlegenden Entwicklung der Intelligenz folgt: Von der Handlung zur Reflexion
 - weil es sozial-emotionale Aktion bedeutet und damit Einsicht in soziale Erfahrungen und ganzheitliches Lernen
 - weil in der Nachbesprechung die Erfahrungen sozial geteilt und reflektiert werden – verschiedene Perspektiven können verglichen und integriert werden.
- (2) Lernen wird durch die Gruppe unterstützt. Wie die Protagonistin in der Therapie, so ist eine Voraussetzung, daß der Schüler/Student der Gruppe und der Leiterin vertrauen kann und damit spontan mit anderen experimentieren kann.^{3 *}

³ Die mit * gekennzeichneten Thesen werden bei Springer (1995) ausführlich behandelt, der sich bei der Entwicklung einer Psychodramapädagogik ausschließlich an Moreno orientiert. Auf Unterschiede zu seiner Konzeption wird hier nicht ausdrücklich eingegangen.

- (3) Die gemeinsame Entwicklung einer Szene durch die Gruppe bedeutet Stärkung intrinsischer Motivation.*
- (4) Konkrete Aktion erlaubt Spontaneität und Kreativität und gibt daher einen breiten Raum an Möglichkeiten zu kognitiver Vernetzung von Erfahrungen und späteren Einsichten.*
- (5) Eigene Einfälle im Rollenspiel zu überprüfen, bedeutet für die Lernenden Flexibilisierung der entwickelten Einsichten.
- (6) Durch die persönliche Aktion erhält das jeweilige Thema persönliche Relevanz.*
- (7) Wahrnehmung und Handlung sind primär, verbale Reflexion ist der zweite Schritt.*
- (8) Das bedeutet gleichzeitig: Eine Reflexionsphase ist ein notwendiger Abschluß einer Lernsequenz.*
- (9) Gruppenkonflikte und –spannungen werden Entwicklung von Einsichten behindern – das gilt auch für Lernen durch Rollenspiel. Daher müssen sie bearbeitet werden.
- (10) Der Umgang der Teilnehmerinnen mit den Lerninhalten kann aus der Sicht des Lehrenden Umwege nehmen und Irrtümer beinhalten. Beides ist zuzulassen. Aus den Erfahrungen damit kann das Lernen vertieft werden.
- (11) Psychodramatisches Rollenspiel braucht Zeit.

4.1 Prinzipien des Einsatzes

- (1) Die Methode bezieht sich auf Lerngruppen.
- (2) Die Mitwirkung am psychodramatischen Rollenspiel geschieht freiwillig.
- (3) Das Rollenspiel hat drei Phasen:
 - Erwärmung für Aktionsmethoden
 - Rollenspiel
 - Nachbesprechung
- (4) Die Leiterin benötigt Kenntnisse der psychodramatischen Methode, sie fungiert als Regisseurin, die verschiedene Angebote zur szenischen Gestaltung machen kann
- (5) Die Lerngruppe partizipiert an Entscheidungen zur Themenwahl und szenischen Gestaltung.
- (6) Die Leiterin bewertet die Handlungen im szenischen Spiel nicht, auch dann nicht, wenn sie von den gesteckten Lernzielen abzuführen scheinen.
- (7) Improvisation im Spiel, besonders von alternativen Abläufen, wird von der Leiterin gefördert.
- (8) Die persönliche Beziehung der einzelnen Lernenden zum Gegenstand wird thematisiert und von der Gruppe und der Leiterin respektiert.
- (9) In der Nachbesprechung werden die persönlichen Erlebnisse thematisiert und das Spiel und die Erfahrungen mit seinem Ablauf reflektiert.

5 Einige Beispiele zum didaktischen Einsatz des Psychodramas

Im folgenden bringe ich einige Beispiele, vor allem aus meiner eigenen Praxis als Hochschullehrer und Ausbilder. Dabei handelt es sich überwiegend um Psychodrama in Gruppenspielen, teilweise auch um protagonistenzentriertes Psychodrama.

5.1 Lehre von psychologischen Theorien – Gruppenspiele

5.1.1 Debatte von Theoretikerinnen

Im Studium der Psychologie und der Sozialarbeit sind zu zahlreichen Themen kontroverse Theorien zu vermitteln. In Persönlichkeits-, Entwicklungs- und klinischer Psychologie ist es wichtig, das erworbene Wissen auf persönliche Erfahrungen anzuwenden, das Verhältnis zu eigenen Wertvorstellungen und vorthoretischen Überzeugungen zu prüfen. Gute Erfahrungen habe ich damit gemacht, eine vergleichende Diskussion der Theorien als ein Round-Table-Gespräch der Autorinnen zu den kontroversen Themen zu gestalten.

Dazu übernehmen Teilnehmerinnen Rollen der TheoretikerInnen (also z.B. Freud, Rogers, Perls, Moreno) und debattieren zuerst über ihre Streitpunkte. Danach stellt das Publikum Fragen, die von den „Theoretikerinnen“ beantwortet werden. Es können auch Klientinnen, Kinder und/oder deren Eltern als Rollen besetzt werden, die dann drängende persönliche Fragen an die Theoretikerinnen stellen.

5.1.1.1 Einsatz von Psychodramatechniken

- (1) **Monolog** der Spieler – sie sprechen wie im Theater zur Seite, was ihnen im Augenblick durch Gemüt und Verstand geht, die Mitspieler hören dies im Spiel nicht.
- (2) Die Spielerinnen berichten in der Nachbesprechung: von ihren Erlebnissen mit der jeweils übernommenen Rolle und woran sie dies aus ihrem persönlichen Leben erinnert. Andere werden ermutigt, ähnliche eigene Erlebnisse mitzuteilen („**sharing**“).
- (3) Die Spieler und die Zuschauer geben **Rollenfeedbacks**, wie sie die von anderen verkörperten Rollen erlebt haben.

Durch dieses Vorgehen kann erreicht werden, daß die Teilnehmerinnen sich der Implikationen von Theorien für soziale Technologien bewußt werden – und zwar in beiden Rollen: als künftige Helfer, wie auch als Klienten.

Im Spiel ist nicht die vollständige/richtige Wiedergabe im Fokus, sondern das eigenständige Entwickeln der Kontroverse. Häufig ergeben sich daraus wichtige Anschlußfragen – der Zuschauerinnen, der „Klientinnen“. Sie können in weiteren Szenen, etwa mit anderen Spielerinnen, behandelt werden.

Die psychodramatische Methodik bewirkt hier eine sozial-emotionale Verarbeitung der theoretischen Aussagen, im Selbstbezug und im Vergleich der unterschiedlichen Erlebnisse mit einzelnen Rollen. Sie legt also eine anschauliche Basis für eine theoretische Reflexion.

5.1.2 Beispiel 1: Dynamische Struktur des psychischen Apparats nach Freud

Verständnis für theoretische Axiome ist bei linearer Darstellung nur schwer zu erlangen. Hier habe ich gute Erfahrungen mit der Darstellung einer Skulptur gemacht, die auch eine spezifische Bewegungsdynamik entwickeln kann. Die Teilnehmerinnen übernehmen als Rollen zentrale Axiome oder Strukturelemente eines zentralen Konzepts. Die Rolle werden

nach den Aussagen der Theorie gestaltet und per Improvisation in Haltung, Gestik, Tonfall etc erweitert. Das Verhältnis der einzelnen Teile zueinander wird per Improvisation entwickelt. Die Zuschauer können sich einschalten, auch kann ein Klient, der auf diese Weise vom Helfer interpretiert wird, als Rolle besetzt werden. Auch hier ist nicht die vollständige/richtige Wiedergabe im Fokus, sondern das eigenständige Entwickeln der dynamischen Struktur.

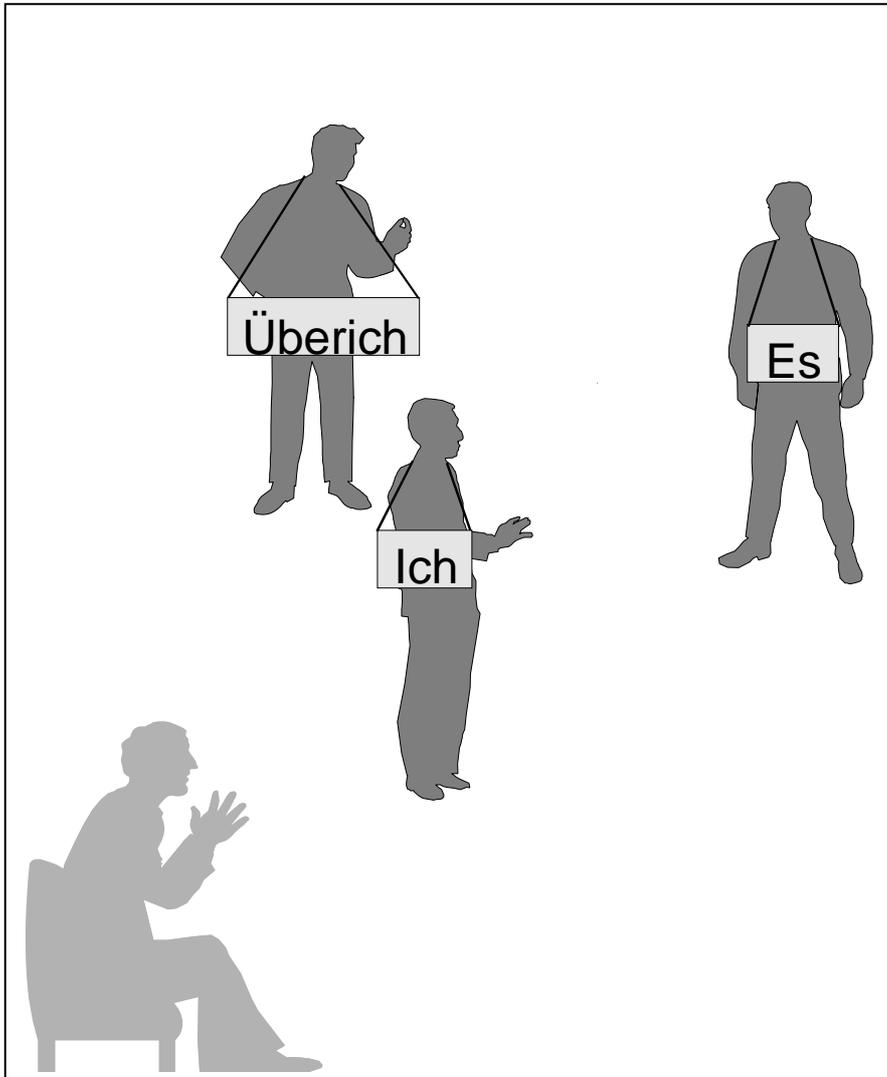


Abbildung 4: Darstellung des psychischen Apparats nach Freud

In einer Lehreinheit zum Thema „Menschenbilder in psychologischen Theorien“ werden die Teilnehmerinnen zuerst zu Aktionsmethoden angewärmt – die Teilnehmerinnen stellen durch Standbilder beliebige Aspekte des Menschenbilds der Freudschen Theorie dar:

Es, Ich und Überich werden mit entsprechenden Rollenanweisungen versehen (vom Publikum, ergänzend durch die Seminarleiterin) – also etwa Triebspannung und deren Reduktion durch Befriedigung, usw. – Es –, Denken, Erinnerung, Vermittlung zwischen Es und Überich, usw. – Ich – und Bilder von Gut und Böse, Perfektionismus, usw. – Überich (s. Abbildung 4). Sie improvisieren nun ein Gespräch – darin wird in der Regel die Konfliktstruktur sehr deutlich. Werden dann noch die Rollen eines Individuums, dessen psychischer Apparat hier dargestellt wird und evtl. noch einer Interaktionspartnerin dieses Individuums hinzugefügt, dann können die widersprüchlichen Kräfte auf das Individuum

verdeutlicht werden. Angst und Abwehrmechanismen als Angstreduktion können i.d.R. aus den Reaktionen entwickelt werden.

5.1.2.1 Einsatz von Psychodramatechniken

Der Einsatz von Psychodramatechniken entspricht dem im ersten Beispiel:

(4) Zusätzlich kann das **Doppeln** verwendet werden: Die doppelnde Person fühlt sich in eine Spielerin ein, übernimmt dazu deren Haltung und Gestik und führt aus der Empathie die Rolle durch Verbalisation von Einfällen in der Rolle weiter. So hilft sie der Pt zum Zugang und Ausdruck ihrer Erlebnisse in der jeweiligen Rolle. Es unterstützt die Verdichtung einer Situation. Es soll aber die Rollenträgerin nicht in eine andere Richtung manipuliert werden.⁴

5.1.2.2 Aus der Sicht der Leiterin fehlende oder unrichtige Sequenzen im Rollenspiel

Treten im Rollenspiel aus der Sicht der Seminarleiterin oder einer Zuschauerin Auslassungen oder Fehler auf, so sind diese zunächst zu respektieren. Sie spiegeln eine noch unerkannte Schwierigkeit im Umgang mit den Lerninhalten wider. Das Rollenspiel ist also nicht zu korrigieren. Vielmehr empfiehlt es sich, die Quellen der Auslassung oder Verzerrung kennenzulernen. Bei z.B. fehlenden Abwehrmechanismen ist etwa ein Interview möglich, wie das Ich Spannungen lösen kann. Einfälle zu den Abwehrmechanismen können in einer zweiten Szene anderer Spieler verdeutlicht werden.

Daß Abwehrmechanismen wesentliche Teile des psychischen Apparats darstellen, ist eine theoretische Modellsetzung – sie müssen aber nicht in jeder konkreten Episode wirksam sein. Die zunächst fehlerhaft erscheinende Darstellung ist also phänomenal durchaus richtig. In einer Nachbesprechung dieser beiden Szenen wird dann deutlich werden, was die besonderen Auslöser von Abwehrmechanismen sind. Umwege sind also beim Entdecken von Zusammenhängen nicht nur zu dulden, sondern als Mittel der Exploration zu unterstützen.

5.2 Lehre statistischer Methoden – Gruppenspiele

In der Lehre von Psychologie und Sozialarbeit sind statistische Inhalte häufig ein von den Studentinnen wenig geliebtes Thema. Durch das Rollenspiel können die Inhalte veranschaulicht und ganzheitlich, insbesondere sozial-emotional erfahren werden. Ich gehe dabei so vor, daß ich zuerst die Inhalte in Rollenspielen und deren Nachbesprechungen erarbeiten lasse und danach die Ergebnisse schriftlich festhalte und in die übliche symbolische Darstellung transformiere.

5.2.1 Beispiel 2: Parameter von Verteilungen

Die Definitionen des Mittelwerts und der Standardabweichung werden durch ein gemeinsames Rollenspiel der Gruppe erlebbar gemacht. Dazu stellen sich z.B. die Teilnehmerinnen nach der Körpergröße auf. Ein Teilnehmerin übernimmt die Rolle des Mittelwerts und muß nun dessen Position finden. Das kann variiert werden, indem einzelne Teilnehmer ihre Größe ändern – z.B. durch auf einen Stuhl klettern oder Niederkauern. Aufgaben, die den gemeinsamen Lernprozeß fördern sollen, sind: Die Teilnehmerinnen sollen versuchen, den Mittelwert in die eine oder andere Richtung zu

⁴ Manche Autoren empfehlen das Doppeln auch zur Beeinflussung entgegen der Lage der Protagonistin. Das steht jedoch im krassen Widerspruch zur theoretischen Begründung dieser Technik als Entsprechung einer gelingenden frühen Mutter-Kind-Beziehung und stellt das Vertrauen in die Beziehung zum Doppelnden und in diese Technik und weiter der Methode in Frage.

„treiben“. Die Varianz⁵ wird durch eine weitere Rollenträgerin in einer Art Quadrille veranschaulicht: Sie soll vom Mittelwert zu jedem Rohwert laufen, und für diese Entfernung dann ein Quadrat laufen (Abbildung 5).

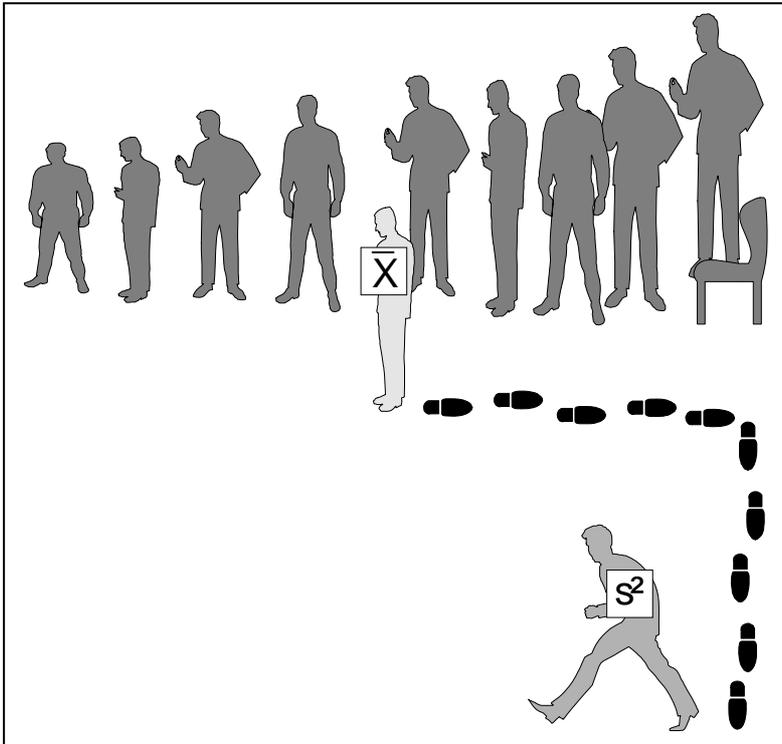


Abbildung 5: Darstellung von Mittelwert und Varianz

Jedes Quadrat kann zusätzlich auch aus Papier geschnitten werden und die Varianz wird als Länge des Gesamtwegs bzw. als Menge des Papiers anschaulich. Eine gemeinsame Übung ist dann, daß die Körpergrößen so verändert werden sollen, daß die Varianz wenig oder aber viel laufen muß. Relationen zwischen den einzelnen Größen (Rohwerte, Parameter) werden durch diese Übungen in soziale Relationen übersetzt und dadurch werden früh erworbene soziale Schemata der Rangordnung (siehe DeSoto, 1969; DeSoto & Kueth, 1959; DeSoto, London & Handel, 1965) für eine sozial bedeutungsvolle und emotional relevante Veranschaulichung verwendet.

5.2.1.1 Einsatz von Psychodramatechniken

Es können die schon beschriebenen Psychodramatechniken eingesetzt werden. Dazu kommt:

(5) **Rollenwechsel:** Durch den Wechsel aus der Rolle eines Rohwerts in die Rolle eines Parameters wird die ausschließlich beschreibende Funktion der Parameter sinnlich erfahrbar (die Parameter folgenden der Rohwertverteilung). Diese sozialen Dominanzrelationen als Modell werden in der Nachbesprechung durch Erinnerungen an analoge soziale Situationen deutlich und können so auch mit reflektiert werden.

⁵ Die Varianz s^2 ist definiert:

$$s^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n}$$

Die Übungen in Beispiel 2 können auch zum Erwerb des Verständnisses von Normalverteilungen und anderen Verteilungen dienen. Es werden zwei Gruppen von Rohwerten gebildet, die einander gegenüber stehen. Statt der Körpergröße geht es diesmal um (fiktive) Meßwerte in einem Test – am besten einen, der das professionelle Ideal betrifft. Einer Gruppe werden die Meßwerte zufällig zugeteilt, sie bilden eine Normalverteilung. Diesmal soll sich die Gruppen nach den Meßwerten aufstellen, Personen mit gleichem Meßwert bilden eine Reihe. Die zweite Gruppe soll nun eine Aufstellung produzieren, wie jeder seine eigenen Testwert vermutet. Hier ist damit zu rechnen, daß die Verteilung rechtsschief ausfällt. (Abbildung 6)

In den Nachbesprechung soll zur Mitteilung von Erlebnissen mit den fiktiven Meßwerten und den nach eigenen Vorstellungen dargestellten Meßwerten ermutigt werden. Dies dient der Entlastung und die nazistische Thematik des eigenen Verhältnisses zum Durchschnitt macht die Idee der Normalverteilung emotional präsent. Zudem kann eine der Grundlagen von extremen Verteilungen (durch soziale Erwünschtheit) erfahren werden.

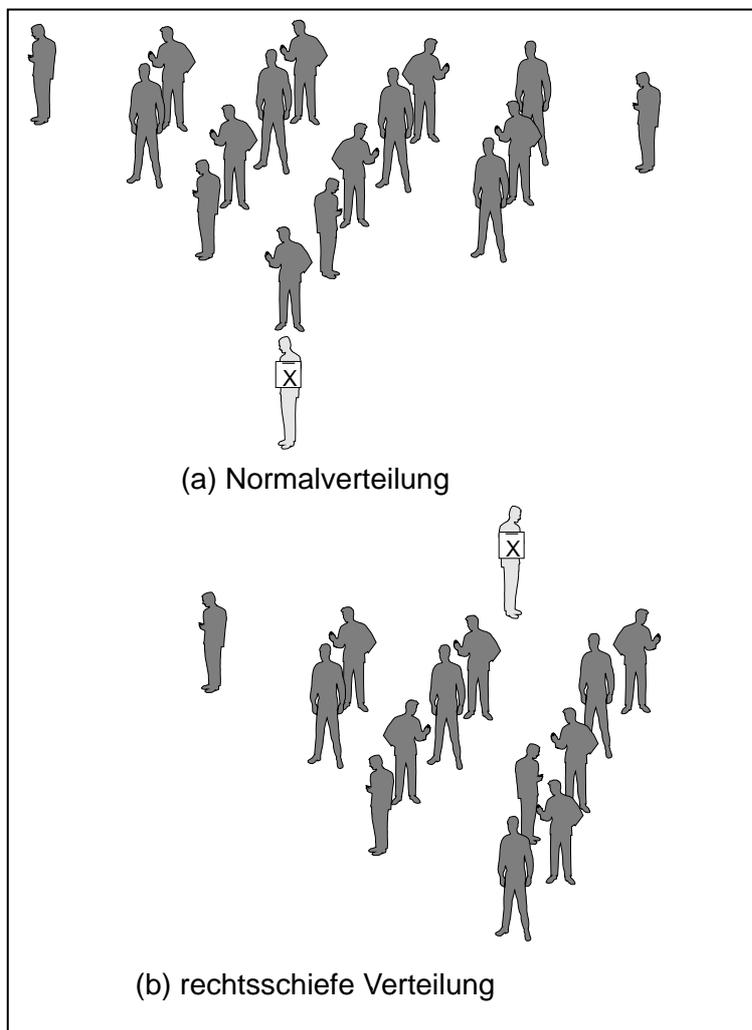


Abbildung 6: Darstellung zweier Meßwertverteilungen

5.2.2 Beispiel 3: Vergleiche zweier Normalverteilungen

Schließlich kann an einer Gruppe, die eine Normalverteilung eines in der Realität normal verteilten und gut bekannten Meßwerts (z.B. Körpergröße oder -gewicht) die Wahrscheinlichkeit demonstriert werden, mit der Werte in bestimmten Entfernungen vom Mittelwert auftreten. (Um evtl. Kränkungen zu vermeiden, kann eine Verfremdung durch zusätzliches Gepäck und Verwendung einer Waage bzw. durch Stühle hergestellt werden.) Geraten soll nun werden, wer Nachbarn bekommen wird, wenn die Seminargruppe vergrößert wird. Danach läßt sich die Aufgabe stellen, zwei Normalverteilungsgruppen von Meßwerten im o.g. Test zu bilden. Nun kann durch einen Wettbewerb der Mannschaften die Logik des Vergleichs handlungsleitend werden: Eine Gruppe soll den Unterschied der Mittelwerte gering halten, die andere ihn dagegen groß halten. Die Bewegung der Gruppen, das Folgen der Mittelwerte wird deutlich, ebenso die unterschiedliche Bedeutung von Mittelwertsunterschieden je nach Varianz. Ist die Bewegung sehr schnell, kann man Zeitlupen einsetzen. Solche Spiele können recht turbulent werden. Diese Turbulenz ist aber i.d.R. für die beobachtende Leiterin verwirrender als für die Spielerinnen selbst – korrigierendes Eingreifen wegen „Unruhe“ sollte vermieden werden.

5.2.2.1 Einsatz von Psychodramatechniken

Es können die schon beschriebenen Psychodramatechniken eingesetzt werden. In den Nachbesprechungen können die verschiedenen Einfälle zur Produktion von großen bzw. geringen Unterschieden untersucht werden und durch kurze Rückblenden nochmals verdeutlicht werden. Die Seminarleiterin sollte vermeiden, das Spiel im Sinne richtiger Lösungen zu beeinflussen. Spätestens in der Nachbesprechung werden evtl. bisher nicht realisierte Varianten thematisiert werden.

5.3 Training für Fortbildungen – protagonistenzentriertes Psychodrama

Im Studium der Sozialtherapie an der EFHD ist ein Teil der Lehrveranstaltungen methodisch/didaktischer Ausbildung gewidmet. Bei der Vorbereitung von Lehrheiten wird die Zielgruppe von Seminarteilnehmerinnen dargestellt. Die übende Vortragende hält in einer „Realitätsprobe“ ihre Lehrheit. Sie wählt aus den Teilnehmerinnen einige für bekannte und/oder phantasierte Rollen in der Zielgruppe aus und stattet sie mit Anweisungen aus. Die Mitspielerinnen als „Auszubildende“ werden zu situationsangemessener Improvisation aus diesen Anweisungen aufgefordert.

5.3.1.1 Einsatz von Psychodramatechniken

(6) Neben den schon erwähnten Techniken kann der **Rollentausch** der übenden Vortragenden mit einzelnen „Auszubildenden“ eingesetzt werden. Die übende Vortragende erlebt so ihre eigene Rolle aus der Sicht einer Person aus der künftigen Zielgruppe. Besteht eine latente Spannung, so kann diese im Monolog verdeutlicht werden und auf Wunsch der übenden Vortragenden in einer zusätzlichen Szene konkretisiert werden. Dazu muß die erste Szene eindeutig unterbrochen werden und eine neue Szene eingerichtet werden. Häufig ist die direkte Konfrontation mit Wünschen und negativen Haltungen von Personen aus der Zielgruppe in einer solchen Szene ausreichend erhellend für die Protagonistin, um Neuorientierung zu gewinnen.

In der Nachbesprechung ist der Selbstbericht der übenden Vortragenden und das sharing der anderen Seminarteilnehmerinnen von besonderer Bedeutung. Es folgen dann Feedbacks der Mitspielerinnen, wie in den jeweiligen Rollen die übende Vortragende

erlebt wurde (Rollenfeedbacks), Feedbacks von Zuschauerinnen und Teilnehmerinnen aus der Identifikation mit der übenden Vortragenden (Identifikationsfeedbacks). Einfälle zur Verbesserung werden in einem zweiten kurzen Durchgang getestet. Das Vorgehen entspricht weitgehend jenem in der Psychodramasupervision (Schwinger, 1986).

5.4 Fremdsprachenunterricht – protagonistenzentriertes Psychodrama

Dufeu (1993) hat zusammen mit Mitarbeiterinnen eine an der kindlichen Entwicklung orientierte Methode des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, die erfolgreich bei der Erwachsenenbildung eingesetzt wird. Das Erlernen der Fremdsprache ist auf den aktiven Gebrauch konzentriert, es unterstützt das aktive Experimentieren und ist am jeweils individuellen Prozeß, insbesondere der Verbindung von sprachlichen Ausdrücken und Emotionen orientiert. Nach einer entsprechenden Einführung folgen Entspannungsübungen sowohl in der eigenen als auch in der Fremdsprache. Durch den Einsatz des **Doppelns**, das der frühen kindlichen Entwicklung und dem Spracherwerb zugeordnet ist (siehe Abbildungen 2 und 3), wird der aktive Gebrauch von ersten Sätzen in der Fremdsprache unterstützt. Ein Satz in der Fremdsprache, etwa zu einer Blume, wird von den im Kreis sitzenden Teilnehmerinnen der Reihe nach wiederholt, dabei doppelt die psychodramatische Animateurin zusätzlich in der Fremdsprache die Befindlichkeit der jeweiligen Sprecherin und folgt dabei empathisch der Gestik und Körperhaltung der jeweiligen Sprecherin. In einer späteren Phase wird das aktive **Spiegeln** eingesetzt: Die Trainerin spricht vor, die Teilnehmerinnen spiegeln.

Der Einsatz psychodramatischer Methoden im Fremdsprachenunterricht fördert, anders als theateranaloge Rollenspiele vorgegebener Texte, die alltagsnahe Verwendung der Fremdsprache (etwa im Vollzug des Sprecherwechsels, der starken Verwendung extravverbaler Kommunikation) und die situations- und beziehungsadäquate Gestaltung von Gesprächen (Wallner, 1994).

5.5 Schulische Didaktik – Gruppenspiele

Zwei weitere Beispiele aus dem Bereich der schulischen Didaktik stammen von Kösel und Mitarbeiterinnen (Kösel, 1993, zit. nach Springer) und Springer (1995).

5.5.1 Beispiel 4: Deutsche Rechtschreibung

In der Grundschule ist die deutsche Rechtschreibung von Adjektiven, Substantiven und Artikeln für nicht wenige Kinder schwierig. Während in der Abfolge „die dicke Brezel“ das Adjektiv klein zu schreiben ist, wird dasselbe Wort bei substantivischem Gebrauch groß geschrieben („die Dicke“).

Springer (1995, S. 199) berichtet dazu von einer Übung, in der zunächst die Abfolge „die dicke Brezel“ dargestellt wird. Die Rollen der drei Worte werden besetzt. Es steht ein Stuhl als Podest für das wichtigste Wort zur Verfügung. Die Spielerinnen werden aufgefordert, in den Rollen zu klären, wer von ihnen auf den Stuhl klettern darf, es kann auch das Publikum durch Zurufe mitwirken. Meist gibt es Verhandlungen, auch Rangeleien; die Lösung, daß die Brezel am wichtigsten ist, setzt sich durch. In der zweiten Übung wird nun die Brezel entfernt, z.B. auf eine Reise geschickt. Nun heißt die Frage, wer von den beiden verbliebenen Spielerinnen auf das Podest darf. Hier wird eine Rangordnung grammatikalischer Strukturen in eine soziale Rangordnung übersetzt und dadurch auf breitere Weise verständlich. Ich habe diese Übung im nicht-deutschsprachigen Ausland mit Erfolg einsetzen können.

5.5.2 Beispiel 5: Stromfluß und die Funktion einer Glühlampe

Die Funktion einer Glühlampe kann nach Springer (1995, S. 198f) durch ein Rollenspiel veranschaulicht werden. Die Teilnehmerinnen bilden eine Kette, negative und positiver Pol werden in ihre Rollen eingeführt: Der negative Pol hat zu viele Elektronen, der positive zu wenig. Die Elektronen werden durch Kieselsteine dargestellt. Nun gibt der negative Pol seine Steine ab. Dabei gibt es eine Regel für die Kette: Man darf nicht mehr als einen Stein in einer Hand halten und nur so viele Elektronen weiterreichen, wie man aufnimmt. So wird der Stromfluß anschaulich.

Stellt man nun isolierendes Material dar – durch eine Spielerin, die in die Kette eingefügt wird und die in beiden Händen einen Stein hält und daher nichts weiterreichen kann – wird sichtbar, wie der Stromkreis unterbrochen wird.

Eine Spielerin als „Glühbirne“ mit einer Kerze soll schließlich die Steine langsamer weiterreichen, also schlecht leiten. Die übrigen Spielerinnen werden durch den Stau dann gewöhnlich ungeduldig und die Steine werden vom Halten, Reiben warm. Die „Glühbirne“ reagiert dann auf die Wärme, indem sie bei warmen Steinen eine Kerze entzündet.

Ich habe diese Übungen so angeregt und dabei verschiedene (auch „fehlerhafte“) Abläufe zugelassen, die in der Nachbesprechung miteinander verglichen wurden.

5.5.2.1 Einsatz von Psychodramatechniken

Es gilt das bisher zu Gruppenspielen gesagte.

5.6 Wie können solche Übungen entwickelt werden?

Die Beispiele zeigen, wie solche Übungen entwickelt werden können. Die Lehrende muß dazu ein gutes Verständnis des Lerninhalts haben, das sie durch Darstellung in verschiedener, nicht-verbaler Form vertieft (graphisch, szenisch, musikalisch usw.). Daraus lassen sich Szenarios für Rollenspiele entwickeln.

Im zweiten Schritt sind die Freiräume für andere als die zunächst erwünschten Ausgänge, zu überlegen. Die kreative Entfaltung wird durch Vorschriften des Szenarios gehemmt, Umwege dienen dem vertieften Verständnis. Der Einsatz von Psychodramatechniken sollte der Vertiefung der Erlebnisse, nicht dem Oktroyieren der erwünschten Ausgangs dienen.

Schließlich sind Alternativen zum psychodramatischen Spiel wichtig, denn Spontaneität und Kreativität sind bei unfreiwilliger Teilnahme schwer zu entwickeln. Wahlmöglichkeiten erleichtern das sich Einlassen auf das szenische Spiel – für die Teilnehmerinnen wie auch für die Leiterin.

6 Schluß

Vielleicht ist der Leserin bei dem einen oder anderen Beispiel ins Schmunzeln angekommen. Das würde der bei diesem didaktischen Instrument häufig eintretenden Heiterkeit der Beteiligten entsprechen. Moreno hatte sich als Grabinschrift gewünscht, daß er „das Lachen in die Psychiatrie eingeführt“ hat. Heiterkeit ist ein Ausdruck der Spontaneität und Kreativität im Psychodrama, die auch im Lernen gewinnbringend eingesetzt werden kann und die eine Integration der unterschiedlichen Erlebnisweisen, der verschiedenen Erfahrungs- und Erkenntnismodi anzeigt.

Sie erfordert von der Lehrenden neben Kenntnissen der Methode ein hohes Maß an Zutrauen in diese Kräfte in den Lernenden und damit auch einen Verzicht auf

durchgängige Vorausplanung der Abläufe – also auch Zutrauen in die eigene Kreativität und Spontaneität.

7 Literatur

- Bosselmann, R., Lüffe-Leonhardt, E. & Gellert, M. (Hrsg.), (1993). *Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker*. Meezen: Limmer.
- Butkowsky, I.S. & Willows, D.M.(1980) Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408 - 422.
- Carlson-Sabatelli, L., Sabelli, H. & Hale, E.E. (1994). Sociometry and sociodynamics. In P. Holmes, M. Karp & M. Watson (Eds.), *Psychodrama since Moreno* (146 - 188). London: Routledge.
- Ciampi, L. (1985). *Affektlogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Czikszentmihayli, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DeSoto, C.B. & Kueth, J.L. (1959). Subjective probabilities of interpersonal relationships. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 290 - 294.
- DeSoto, C.B. (1969). Learning a social structure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 417 - 421.
- DeSoto, C.B., London, M. & Handel, S. (1965). Social reasoning and spatial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 513 - 521.
- Dufeu, B. (1993). Die Sprachpsychodramaturgie. Ein Beitrag zur Psychodramapädagogik. In R. Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt & M. Gellert (Hrsg.) *Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker* (122 - 134). Meezen: Limmer.
- Engelke, E.E. (Hrsg.) (1981). *Psychodrama in der Praxis. Anwendung in Therapie, Beratung und Sozialarbeit*. München: Pfeiffer.
- Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry, V. et al. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Geiss-Kuchenbecker, B. (1993). "Ich spiele – also lerne ich". Psychodrama mit Schülerinnen und Schülern. In R. Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt & M. Gellert (Hrsg.) *Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker* (86 - 101). Meezen: Limmer.
- Heinzelmann-Arnold, I., Koesel, E., Roesinger, C. & Wiedenbauer, R. (1995). Psychodrama im Unterricht. Beispiele für eine subjektorientierte Didaktik. *Pädagogik*, 47 (11), 17 - 21
- Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (1994) (Eds.), *Psychodrama since Moreno*. London: Routledge.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1968). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. London : Routledge & Paul.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler*. München: Urban & Schwarzenberg,
- Johnson, D.W. (1981). Student-student-interaction. The neglected variable in education. *Educational Research*, 10, 5 - 10.

- Kösel, E. (1993). *Der Beitrag des Psychodramas zu einer postmodernen Lernkultur*. Unveröff. Manuskript, Freiburg
- Kösel, E. (1995). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Eltzel: Laub.
- Krüger, R. (1997). *Kreative Interaktion. Tiefenpsychologische Theorie und Methoden des klassischen Psychodramas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langer, G. (1989). *Darsteller ohne Bühne*. Zug: Klett & Balmer.
- Leutz, G.A. (1974). *Psychodrama, Theorie und Praxis, Band 1: Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno*. Heidelberg: Springer.
- Leutz, G.A. (1982). Entsprechungen zwischen der Spontaneitätstheorie der kindlichen Entwicklung und Prozeß und Ziel der Psychodramatherapie. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 32 (6), 173 - 177.
- Leveton, E. (1996). *Mut zum Psychodrama*. Salzhausen: Isko Press. (3. Aufl. Original erschienen 1976: Psychodrama for the timid clinician).
- Lüffe-Leonhardt, E. & Wertz, P. (1993). Psychodrama in der Erwachsenenbildung. In R. Bosselmann, E. Lüffe-Leonhardt & M. Gellert, M. (Hrsg.), *Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker* (77 - 85). Meezen: Limmer.
- Mead, G.H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1934: Mind, self, and society)
- Mead, G.H. (1987). Die soziale Identität. In H. Joas (Hrsg.), *G.H. Mead, Gesammelte Aufsätze* (Bd.1, 241 - 252). Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1913: The social self.)
- Moreno, J.L. (1949). *Psychodrama*, Vol. I. Beacon, N.Y.: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Köln: Westdeutscher Verlag. (Original erschienen 1934: Who shall survive?)
- Moreno, J.L. (1959). *Psychodrama*, Vol. II. Beacon, N.Y.: Beacon House. (a)
- Moreno, J.L. (1959) *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme. (b)
- Moreno, J.L. (1960). *The sociometry reader*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Moreno, J.L. (1969). *Psychodrama*, Vol. III. Beacon, N.Y.: Beacon House.
- Pekrun, R. (1985). Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 220 - 248.
- Petillon, H. (1980). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Petzold, H. (1978). *Angewandtes Psychodrama in Therapie und Pädagogik*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. & Mathias, U. (1982). *Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H., Iljine, V.N. & Zenkovskij, B. (1978). Didaktisches Theater in der schulischen Erziehung. In H. Petzold (Hrsg.), *Angewandtes Psychodrama in Therapie und Pädagogik* (387 - 393). Paderborn: Junfermann.

- Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett. (a)
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1959: La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et l'ève – image et representation). (b)
- Piaget, J. (1977). *Etudes sociologiques*. Genf: Droz.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer. (Original erschienen 1970: Piaget's theory)
- Prenzel, M. (1984). Motivationsprobleme im Unterricht. *Lehrerjournal*, 52, 1 - 4.
- Schmitz-Geßmann, M. (1987). „Ich bin dick, rund und ein bißchen klebrig“. Unterrichten mit psychodramatischen Methoden. In H.W. Geßmann (Hrsg.), *Bausteine zur Gruppenpsychotherapie II*. Neckarsulm.
- Schwinger, T. (1986). Psychodrama als Supervisionsmethode. *Zeitschrift für Personzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 5, 297 - 313.
- Schwinger, T. (1992). Psychodrama als Methode der Gruppendiagnose. In L.M. Alisch (Hrsg.), *Empirische Pädagogik III. Gruppendiagnostik - Experiment - Qualitative Verfahren* (S. 175 - 194). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Schwinger, T. (1994). Warming up aus der Konserve. Über negative Effekte von Eröffnungsroutinen in Psychodrama-Gruppen. *Psychodrama*, 7, 5 - 16.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1980: The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses)
- Sime, M. (1978). *So sieht das Kind die Welt*. Olten: Walter. (Original erschienen 1973: A child's eye view).
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longmann.
- Springer, R. (1995). *Grundlagen einer Psychodramapädagogik*. Köln: InScenario.
- Stendler-Lavatelli, C. (1976). *Früherziehung nach Piaget*. München: Reinhardt.
- Stern, D.N. (1993). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1985: The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology.)
- Wallner, H. (1994). Das Psychodrama im Fremdsprachenunterricht. Eine Evaluationsstudie. *Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik* (45 - 69). Opladen: Leske + Budrich.
- Wilhelmer, H. (1992). Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 2, 33 - 56.
- Zeintlinger-Hochreiter, K. (1996) *Kompodium der Psychodrama-Therapie*. Köln: InScenario.

27.03.2008