

Thomas Wittinger (Hrsg.)

Handbuch Soziodrama

Thomas Witteringer (Hrsg.)

Handbuch Soziodrama

Die ganze Welt auf der Bühne



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN



VS Verlag für Sozialwissenschaften

Entstanden mit Beginn des Jahres 2004 aus den beiden Häusern

Leske+Budrich und Westdeutscher Verlag.

Die breite Basis für sozialwissenschaftliches Publizieren

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage Mai 2005

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN-13: 978-3-8100-4091-6

e-ISBN-13: 978-3-322-80982-7

DOI: 10.1007/978-3-322-80982-7

Inhalt

<i>Thomas Wittinger</i> Editorial	7
Soziodramakonzepte	
<i>Agnes Dudler und Rainer Bosselmann</i> Soziodrama in großen Gruppen – Soziodramatische Geschichtsforschung und Soziodramaeinsatz in verschiedenen Großgruppenverfahren	17
<i>Kersti Weiß</i> Blickrichtungswechsel – Soziodrama in der Supervision	39
<i>Uschi Krahl</i> Der Umgang mit dem Klassenfeind – Soziodrama in der Supervision mit Lehrern	51
<i>Manuela Kuchenbecker und Georg Engelbertz</i> Lebendigkeit und Lust – Soziodrama mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen	65
<i>Winfried Jancovius</i> Gewerkschaftliche Bildungsarbeit einmal anders – Soziodrama	83
<i>Angelika Groterath</i> Fremd ist der Fremde nur in der Fremde – Interkulturelles Soziodrama – Intercultural Sociodrama – Sociodramma Interculturale	95
<i>Klaus Wagenhals</i> „Die Organisation tritt auf: Was das Soziodrama zur Veränderung von Organisationen beitragen kann“	111
<i>Rolf Voigt</i> Soziodrama im (Sucht-)Klinikalltag mit Patienten	123

Friedemann Geisler und Friedel Geisler

Mach's mal mit Musik – Das Soziodrama und die musikalische Gruppenarbeit 139

Theoriebausteine

Friedel Geisler

Wider den egozentrischen Individualismus unserer Tage –

Ein Programm gegen die zunehmende Vereinzelung in unserer Gesellschaft 153

Peter Felix Kellermann

Soziodrama 173

Ron Wiener

Der innere und der äußere Arbeitsprozess eines Soziodramatikers 187

Autorenverzeichnis 195

Register 197

Editorial

Morenos Vision einer „therapeutischen Weltordnung“ mag manchen Menschen altmodisch oder pathetisch anmuten. Überholt ist sie deshalb nicht. Im Gegenteil: Morenos Kritik der Individualität als absolut gesetztes Postulat – geschrieben in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – hat an Aktualität nichts eingebüßt.

Eine Ich-Seuche verzehrt die Menschheit. Das Ich ist der Baal, dem die Natur geopfert, ihr Wochenbett, auf dem die junge Generation vergewaltigt wird. Es ist eine Plage und eine Plage zu leben. [...] Jeder dünkt sich Selbstherrscher. Jeder will Weltherrscher sein. Das Ich wird zum Ichthyosaurus statt zum Ich. [...] Da diese Seuche sich mit einer Schnelligkeit verbreitet, wie kein anderes Laster jemals, ist ein allgemeiner Krieg im Zug, ein Krieg aller gegen alle, ein Krieg, wie nie zuvor und im Gefolge alle Arten Ausschweifung der vom Ich überschwemmten Natur: Menschenfresserei nicht aus Mord-, sondern Gewinnsucht, Menschenmord nicht aus Lust, sondern aus Prahlerei. [...] Politik, Theater, Kino und Radio, nichts als der Tanz des goldenen mit dem gedruckten Kalb in den Wahnwitz, der die Menschheit verschlingt. Und dieser fürchterlichste, mördermordenste aller Kriege hat kaum begonnen“ (RR, 9f).

Autonomie ist noch immer eines der wichtigsten angestrebten Ideale. Das gilt Vielen als Ausdruck von „ICH-Stärke“. Dies geht einher mit einer egozentrischen Ignoranz, die mit Freiheit verwechselt wird. Dies zeigt sich m. E. in scheinbaren Kleinigkeiten wie z.B. sich mitten im belebten Verkehr in seinem Auto mit Hilfe des Stadtplans nach dem Weg zu orientieren. Diese Ignoranz tritt aber auch in einer grundsätzlichen *Lebenshaltung* zutage, die trotz der Kenntnis der kollektiven Probleme dieser Erde jede Mitverantwortung des eigenen Handelns für die ökologischen und sozialen Konsequenzen von sich weist. („Warum soll ich denn nicht für das Kosten einer Autotankfüllung nach Rom hin- und zurückfliegen?!“) In der Konsequenz sind die Prognosen des Club of Rome von 1972 im Bericht »Global 2000« traurige Realität geworden. Die Egozentrik der westlichen Welt bietet dafür den idealen Nährboden.

Damit kein Missverständnis entsteht: der Einzelne konnte sich Morenos ganzer Zuwendung sicher sein. Die Stärkung des Selbstwertgefühls hatte für ihn große Bedeutung. Die Entwicklung von Psychodramakonzepten für die Einzelarbeit ist deshalb nachdrücklich zu begrüßen. Aber eine konsequente Auseinandersetzung mit dem ICH führt weg von der Autonomie hinein in die Beziehung. Der Einzelne ist eingebunden in ein soziokulturelles Netzwerk und durch soziometrische Kriterien bestimmten sozialen und kulturellen Gruppen zugeordnet. Kurioserweise erscheint vielen Menschen diese Vorstellung einerseits schon fast als eine Binsenweisheit. Andererseits bewirkt dies – wenn überhaupt – nur wenige Konsequenzen. Vielmehr machen wir alle in unserem Alltag diejenigen Erfahrungen, die Ulrich Beck schon 1986 als Kennzeichen der Risi-

kogesellschaft beschrieben hat. Seine Beschreibung beinhaltet als ein Merkmal die Individualisierung. Beck verstand dies ganz wertungsfrei. Aber: Die Risiken fordern längst ihre Opfer, wenn schon nicht am eigenen Leibe, so doch bei Freunden und Verwandten – und ganz sicher im globalen Maßstab. Unter dem Deckmantel einer „Stärkung der Eigenverantwortung“ vollziehen die politischen Entscheidungsträger einen Abbau des sozialen Netzes. „Stärkung der Eigenverantwortung heißt nichts anderes als: Zahl' selber.“ (Georg Schramm, Kabarettist) selbst dann, wenn du nichts hast Ehepartner mit Kindern beispielsweise, die sich trennen, also auch ihre Eigenverantwortung wahrnehmen wollen, bezahlen eben dies sehr teuer, nicht selten mit dem Preis der Verarmung. Als unsere Tochter verkündete, sie wolle später viele Kinder haben, konterte ihr 11-jähriger Bruder mit der Frage: „Und wie willst du das bezahlen?“ Die Familie als soziales Netzwerk ist zum Armutsrisiko verkommen. Schon Kinder wissen das! Ja, die gesamte globale Gesellschaft verarmt. Einfühlung oder gar (innerer) Rollenwechsel im globalen Maßstab findet nur punktuell statt. Diese Kritik tragen inzwischen viele Menschen vor, seien es nun Netzwerke wie Attac oder Gesellschaftswissenschaftler wie z.B. M. Gronemeyer (2000). Augusto Boal hat dies als eine Form der Unterdrückung verstanden und sein Theater der Unterdrückten entwickelt, das eine Ausformung des Soziodramas darstellt.

Das grundsätzliche Problem ist nach meinem Eindruck, dass unsere öffentlichen Meinungsmacher keine Visionen z.B. von einem Zusammenleben von Mehrheiten und Minderheiten entwickeln. Die Folgen der demographischen Entwicklung in Deutschland beispielsweise rücken erst allmählich in unser Bewusstsein. R. Gronemeyers apokalyptische Vision der Entfernung vom Wolfsrudel (1990³) droht Realität zu werden. Die politischen Debatten sind vor diesem Hintergrund nicht nur kleinkariert – manchmal auch langweilig – sondern vor allem kurzsichtig. Nun steht Moreno mit seiner Kritik auf der einen Seite nicht mehr allein. Auf der anderen Seite gelten tragischerweise Propheten im eigenen Land nur wenig. Das gilt leider auch in unserem Land – es sei denn wir haben selbst eine hoffnungsvolle Utopie oder zumindest einen Weg dorthin anzubieten. Moreno setzt seiner Kritik seine Utopie der „therapeutischen Weltordnung“ entgegen.

„Ein wirklich therapeutisches Verfahren darf nichts weniger zum Objekt haben als die gesamte Menschheit. Es kann jedoch kein wirksames Heilmittel verschrieben werden, solange die Menschheit nicht als Einheit betrachtet wird und ihr innerer Aufbau nicht bekannt ist.“ [...] „Wir entwickelten daher ein therapeutisches Verfahren, das die sozialen Gruppen und die in ihnen lebenden Personen in unsublimierter Lage belässt; d.h. in einer Lage, die ihrem natürlichen Wachstum so gut wie möglich entspricht und die frei ist von jeder doktrinären Beeinflussung. Dieses Verfahren beruht auf Affinitäten zwischen den einzelnen Personen innerhalb der Gruppen und den daraus hervorgehenden sozialen Konfigurationen.“ (Moreno 1974: 3f)

Seine Vision lebt wie alle Utopien von der Spannung, dass sie zwar angestrebt aber niemals vollendet werden wird. Wer heute psychodramatisch arbeitet, fühlt sich dieser humanistischen Idee verpflichtet, ja versucht sie eben doch zu realisieren. In diesem Sinne sind Psychodramatiker hoffnungsvoll, trotz alledem. Sie sind darüber hinaus trotz ihrer Fähigkeit zur Einfühlung in viele – auch gegensätzliche – Rollen natürlich parteilich. Das heißt konkret: Das Psychodrama ist in seiner Gesamtheit mit seinen Säulen Soziometrie, Soziodrama und Protagonistenspiel die praktische Umsetzung von Morenos Vision und Philosophie. Diese Instrumente bieten eine Möglichkeit, der oben skizzierten verabsolutierten Individualisierung entgegenzuwirken und sich für eine Humanisierung unserer Welt i. S. Morenos zu engagieren. Leider spielte das Soziodrama bisher nur eine Nebenrolle in der psychodramatischen Arbeit. Für Moreno selbst galt das

nicht. Sein Vorschlag zum Rollentausch zwischen Chruschchow und Kennedy – mag es nun Legende sein oder nicht, dass er den beiden tatsächlich diesen Vorschlag vorgetragen hat – ist ein Hinweis von vielen, dass ihn auch die kollektiven, ja globalen Themen immer mitbeschäftigt haben. Im deutschsprachigen Raum nahmen individuelle und biographische Themen bisher einen deutlich größeren Platz ein als die Beschäftigung mit kollektiven Themen oder gar Großgruppenarbeit. Das Themenheft Rollentausch und Rollenwechsel der Zeitschrift PSYCHODRAMA (2003/1) befasst sich mit diesen Techniken hauptsächlich – wenn auch nicht ausschließlich – im Bereich des Protagonistenspiels. Die Präferenz des Protagonistenspiels hat sicherlich auch mit den Bemühungen um die Anerkennung als therapeutisches Verfahren zu tun. Diese Verengung der psychodramatischen Arbeit spiegelt m.E. aber auch die beschriebene Individualisierung der westlichen Gesellschaften wider. Hatte schon Moreno allen Grund sich politisch einzumischen, so haben dies seine Kinder und Enkel umso mehr. Die „therapeutische Weltordnung“ braucht auch auf der gesellschaftlichen Ebene eine inhaltliche Ausgestaltung. Psychodramatiker sind hier zur Mitwirkung aufgerufen. Das Soziodrama bietet dafür ein ideales Instrument, weil hier der Mensch als Homo Politikus verstanden wird. Er ist Mitgestalter des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Insofern werden hier urdemokratische Prinzipien mit aller Konsequenz ernst genommen.

Obwohl das Soziodrama zumindest in Deutschland bisher nur eine Nebenrolle spielte, wurden dennoch Soziodramakonzepte in Bezug auf verschiedene Anwendungsbereiche entwickelt. Sie wurden schon auf Seminaren vorgestellt. Von Erfahrungen mit dem Soziodrama als Großgruppenarbeit z.B. zum Generationenkonflikt auf kommunaler Ebene berichten Ron Wiener und Rosalie Minkin Belazar. Yablonsky spricht i.S. Morenos treffend von „Psychodrama für ein Massenpublikum“ (1998³, 181), das auch in Filmvorführungen einem großen Publikum vorgeführt werden soll. In der Veröffentlichung dieser Konzepte besteht ein Nachholbedarf. Denn Publikationen zum Soziodrama in deutscher Sprache liegen bislang nur wenige vor (Aichinger 1995, Rehbock 1995, Pruckner 1995, Storch/Rösner 1995, Geisler 1996 u.a.). Am bekanntesten ist die Verknüpfung von Soziodrama und Theater der Unterdrückten (Feldhender 1992²). Die Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Ausland sind fast gänzlich unbekannt. Dies gilt auch für die dort schon veröffentlichte (Standard-) Literatur (z.B. Garcia/Sterberg 2000). In deutscher Sprache hat nach meiner Kenntnis als erste Angelika Groterath auf der Grundlage ihrer Erfahrungen im Ausland für eine soziodramatische Arbeit plädiert, weil nur so den unterschiedlichen soziokulturellen Gegebenheiten Rechnung getragen werden kann. (Groterath 1994). Der Sammelband will dem oben genannten Nachholbedarf ein wenig Rechnung tragen. Zumal: Wer einmal „Lunte gerochen“ hat am Soziodrama, hat Lust auf mehr. Die Soziodrama-Tagung in Gelnhausen 2002 wirkte ansteckend. Hier gaben Psychodramatiker Einblick in ihre soziodramatische Arbeit. Diese Tagung gab auch den Anstoß zu der vorliegenden Veröffentlichung. Dennoch ist dieses Buch kein Tagungsbericht. Vielmehr wurden auch Artikel und Themen aufgenommen, die auf der Tagung nicht vorgestellt wurden, z.B. die Theoriebeiträge. Mit den Artikeln von Ron Wiener und Peter Kellermann wurde ein erster Schritt über die Grenzen der deutschsprachigen Psychodramaszene hinaus getan.¹

Indes ist dieser Sammelband kein Grundlagenwerk. Dafür gibt es mehrere Gründe: Zum einen bezieht sich dieses Buch im Wesentlichen auf den deutschen soziokulturellen Raum. Es bietet keinen – wenn auch nur groben – Überblick über die internationalen Erfahrungen mit dem Soziodrama, die zum Teil schon auf jahrzehntelange Erfah-

1 Deren verwendete Zitate wurden mit übersetzt.

rungen zurückblicken können. (In Neuseeland wird z.B. eine eigenständige Soziodrama-Weiterbildung angeboten.) Dies ist eine Aufgabe für die Zukunft.

Zum zweiten: Auch wenn wichtige Anwendungsbereiche abgedeckt werden, so wird keineswegs der Anspruch erhoben, *alle* wesentlichen Gebiete zu repräsentieren. Beiträge zum Soziodrama mit Kindern finden sich schon andernorts in solch qualifizierter Weise, dass eine Aufnahme in diesem Buch nur eine unnötige Doppelung dargestellt hätte (Aichinger 1995, 2002). Und innerhalb der Anwendungsbereiche gibt es natürlich auch unterschiedliche Konzeptionen.

Es gibt noch einen dritten tiefer liegenden Grund: Die Abhandlungen dieses Sammelbandes lassen sich nicht nur verschiedenen Anwendungsgebieten, sondern auch – wenn man so will – zwei verschiedenen „Soziodrama-Schulen“ zuordnen. Der eine Ansatz versteht mit Moreno unter Soziodrama eine Großgruppenarbeit mit mehr als 20 Teilnehmern, die Themen und Konflikte der „Gruppe-als-Ganze“ oder zwischen Gruppen szenisch erforscht und klärt. Die Gruppe wird soziometrisch durch gemeinsame soziale und kulturelle Rollen bestimmt. Moreno unterscheidet demnach das Soziodrama von jeder Art von Protagonistenspiel, auch dann, wenn „der sogenannte Gruppenansatz [...] sich in einem tieferen Sinne auf den Einzelnen“ konzentriert. [...] „Der eigentliche Hauptdarsteller des Soziodramas ist die Gruppe.“ (1946) Demnach gibt es auch kein sog. protagonistenzentriertes Soziodrama. Einige Vertreter dieses Verständnisses bieten eine eigenständige Soziodrama-Weiterbildung wie z.B. in England und Neuseeland an. Dieses Verständnis grenzt sich ab gegen andere psychodramatische Gruppenspiele, die nach ihrer Auffassung zwar themen- oder gruppenorientiert aber nicht soziodramatisch sind. In der theoretischen Fundierung greifen diese Vertreter nicht nur auf Moreno, sondern auch auf andere Sozialwissenschaftler zurück. Der andere Ansatz geht von Morenos Rollenverständnis aus, das in jeder Rolle auch eine soziodramatische Ebene sieht. Wird diese Ebene bewusst in der Inszenierung mit angesprochen, dann sei schon von einem Soziodrama zu sprechen (Hutter 2000). Also lässt sich auch ein protagonistenzentriertes Soziodrama inszenieren. Im Mittelpunkt steht dann nicht das Individuum, sondern der Protagonist als Träger eines allgemeinen Themas. Nach diesem Verständnis kann das Soziodrama nicht als eigenständiges Verfahren unabhängig von den anderen psychodramatischen Säulen betrachtet werden. Beide Ansätze lassen sich mit Morenos Aussagen begründen. Ron Wiener lässt sich sogar keiner der beiden „Schulen“ zuordnen. Die grundlegende Charakteristik des Soziodramas ist unter Psychodramatikern also noch nicht geklärt. Ich glaube auch nicht, dass dies auf der rein theoretischen Ebene möglich – eventuell auch gar nicht sinnvoll – ist, zumal Moreno – wie so oft – in seiner Begrifflichkeit variiert. Mir scheint wichtiger, dass das „Think big“ (Wiener) aller – auch nicht nur hier – vorgestellten Konzepte, also die stärkere Betonung der Arbeit der Gruppe-als-Ganze und die politische Einmischung der Soziodramatiker zu verstärken ist. Hier erfährt der Mensch sich als handelndes Subjekt. Individuelle Probleme werden nicht mehr nur als persönliches Versagen erkannt. Und nachhaltige Lösungen bedürfen auch einer Lösung auf der politisch-gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Ebene. Auf diese Weise wird Soziodrama auch außerhalb der Beratungsarbeit interessant und relevant. Die verschiedenen Konzepte, die in diesem Buch vorliegen, belegen dies eindrucksvoll.

Die *meisten* AutorInnen dieses Buches verstehen unter Psychodrama das gesamte System, das J. L. Moreno im Laufe seines Lebens entwickelt hat. Dies besteht aus den drei Säulen Protagonistenspiel, Soziometrie und Soziodrama. Im Soziodrama werden anders als im Protagonistenspiel die überindividuellen, d.h. *meistens* politischen und sozio-kulturellen Themen der Gesamtgruppe inszeniert. (vgl. Geisler und Kellermann)

Weitergehende Differenzierungen oder auch Unterschiede haben die jeweiligen AutorInnen in ihren Beiträgen begründet. Natürlich gibt es fließende Übergänge und die Arrangements der verschiedenen Säulen können sich in Veranstaltungen anwechseln. Für eine ausführliche Darstellung der Ausdifferenzierungen ist m.E. eine Fachzeitschrift der angemessene Ort, weil sie letztlich nur für zertifizierte Psycho- und SoziodramatikerInnen von Relevanz ist.

Bedeutsam ist auch folgende Unterscheidung zum Planspiel: Im Planspiel steht der Ablauf des vorgegebenen Plans im Vordergrund auch dann, wenn der Vergleich zur tatsächlichen Befindlichkeit der Teilnehmenden hinkt. Im Darstellenden Spiel geht es ganz im Sinne des Namens hauptsächlich um die Darstellung des Themas. Die Selbsterfahrung der Teilnehmenden bleibt im Hintergrund. Selbstverständlich gibt es auch hier Überschneidungen sowohl zum Planspiel als auch zum Darstellenden Spiel.

Das Ziel dieses Buches ist, beiden Ansätzen ein Forum zu bieten, ihre Verständnis und Konzept von soziodramatischer Arbeit zu präsentieren. Auch Nicht-Psychodramatiker können hier sehr anschaulich das Soziodrama kennen lernen. Zum Zweiten will ich dem vielfachen Wunsch nach Veröffentlichung dieser Ansätze Rechnung tragen. Schließlich halte ich gemeinsam mit allen AutorInnen eine theoretische Fundierung der soziodramatischen Praxis für wesentlich und erforderlich. Deshalb wurden auch drei Theorieartikel aufgenommen.

Zunächst geben verschiedene Psychodramatiker einen Einblick in ihre soziodramatischen Konzepte.² Sie wurden in erster Linie aus dem Auftrag, dem kollektiven Thema und den Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppen aber auch aus dem jeweiligen oben beschriebenen Grundverständnis heraus entwickelt. Dies geht über die von F. Buer herausgearbeitete Hermeneutik von Format und Verfahren hinaus. Die Beiträge sind mehr als „nur“ Praxisberichte. Alle AutorInnen reflektieren ihre Arbeit in grundsätzlicher Weise, teilweise bis hin zu den spezifischen Anforderungen an die Leitung in dem jeweiligen Anwendungsgebiet. Im Sinne eines Handbuches werden also theoretische und praktische Instrumentarien angeboten und Leitungsanforderungen formuliert, die dem (psychodramatisch ausgebildeten!) Leser ermöglichen, die vorgestellten Konzepte selbst anzuwenden und dabei seiner eigenen Praxis und dem jeweiligen Anwendungsgebiet anzupassen.

In diesem Buch finden sich zwei Artikel zur Großgruppenarbeit. Agnes Dudler und Rainer Bosselmann stellen ihre langjährigen Erfahrungen vor und beschreiben die besonderen Herausforderungen an die Leitung. Der Beitrag von Winfried Jancovius zeigt, dass gerade Gewerkschaften in ihrem politischen Engagement vom Soziodrama profitieren. Georg Engelbertz und Manuela Kuchenbecker beschreiben eindrucksvoll und lebendig, wie soziodramatische Arbeit mit Jugendlichen gelingt, wenn sie gleichzeitig in andere Rollenspielformen eingebettet ist. Uschi Krahl und Kersti Weiß stellen zwei unterschiedliche Konzepte soziodramatischer Arbeit in der Supervision vor. Beide gehen von Morenos Rollenverständnis aus, dass jeder individuellen Rolle eine soziodramatische Ebene innewohnt (Hutter 2000). In den Gruppensupervisionen von Uschi Krahl bringen einzelne Supervisanden zunächst ihr Thema ein, aber die anschließende Beratung in soziodramatischen Arrangements bietet die Möglichkeit, das darin enthaltene kollektive Thema aufzuzeigen und die Teilnehmer von Gruppensupervisionen über Sharing und die Mitarbeit als Hilfs-Ich hinaus in die Beratung mit hineinzunehmen. Für

2 In den Artikeln werden männliche, weibliche und geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Das Ziel war immer eine leichte Lesbarkeit. Geschlechtsspezifische Formulierungen meinen selbstverständlich immer bei Geschlechter.

Kersti Weiß gehört dieses Rollenverständnis und eine entsprechende Inszenierung zwingend zur professionellen Supervision, um den Auftrag der Förderung der beruflichen Kompetenz zu erfüllen. Die von der jeweiligen Organisation strukturell vorgegebene Rollendimension des Supervisanden und des Hilfs-Ichs muss deshalb immer thematisiert werden. Auch wenn wir es scheinbar schon immer wussten: die interkulturellen Probleme sind mehr als nur ein Sprachproblem. Angelika Groteraths Konzept geht davon aus, dass die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der Teilnehmer Bestandteil einer gelingenden psycho- und soziodramatischen Arbeit sein müssen.³ Klaus Wagenhals' Ausführungen zeigen, dass das Soziodrama sowohl zur Diagnose von Problemen in Organisationen als auch zur Erarbeitung angepasster Lösungen verwendet werden kann und insofern auch für große Gruppen vorstellbar ist. Rolf Voigt weist nach, dass das Soziodrama durchaus in Psychotherapie einmünden, im oben beschriebenen Sinne kollektive Gruppenthemen aufgreifen und im Rahmen eines anerkannten Therapiekonzepts arbeiten kann. Nun sind wir in der Regel in allen Rollenspielen gewohnt zu sprechen. Friedel und Friedemann Geisler beschreiben in ihrem Beitrag, dass nonverbale Aktionen nicht nur eine Möglichkeit zum Warming-Up sind, sondern dass mittels der Musik nonverbale soziodramatische Gruppenspiele konzipiert werden können.

Über einen Einblick in verschiedene Soziodrama-Konzepte hinaus lassen sich sowohl die oben beschriebenen grundsätzlichen Unterschiede als auch gemeinsame Grundsätze soziodramatischer Arbeit formulieren. Sie finden sich in den Theorieartikeln. Friedel Geisler arbeitet einige davon heraus und nimmt eine Einordnung sowohl in politische Kontexte als auch in das gesamte psychodramatische Projekt Morenos vor. Deshalb zeigt die ausführliche Darstellung der bibliodramatischen Arbeit eine Umsetzung der experimentellen Theologie Morenos (Hutter 2000). Peter Kellermann entfaltet sein Verständnis von soziodramatischer Gruppenarbeit der Gruppe-als-Ganze. Dies ist der zweite Beitrag zur Großgruppenarbeit. Auch er nimmt zunächst eine Definition von Soziodrama vor und konkretisiert dies als ein Großgruppenverfahren, das sich in tiefgreifende politische Veränderungsprozesse gestaltend mit einmischet. Das Soziodrama stellt die Leitung vor besondere Herausforderungen. Sie ergeben sich aus den Besonderheiten des Auftrages, des Themas und des Soziodramaverständnisses. Sie werden zum einen in einigen Beiträgen verdeutlicht und im Beitrag des sehr erfahrenen Soziodramatikers Ron Wiener auch grundsätzlich herausgearbeitet.

Dieses Handbuch reiht sich – abgesehen von einiger Aufsätzen – ein in eine Reihe grundlegender Veröffentlichungen zum Soziodrama. Augusto Boal hat zwar selbst eine Verwandtschaft zu Morenos Arbeiten bestritten, dennoch sind die soziodramatischen Gemeinsamkeiten unverkennbar (Thorau 1991). An dieser Stelle muss auch nochmals auf das Buch „An der Sprache liegt es nicht“ von Angelika Groterath hingewiesen werden (Groterath 1994). Ron Wiener hat in „Creative Training“ (1997) sein Verständnis von Soziodrama sehr knapp vorgestellt, aus dem Teile ins Deutsche übersetzt wurden (2001). „Sociodrama“ von Sternberg/Garcia (2000²) ist das erste Buch, das sich ausschließlich dem Soziodrama widmet und auf der Basis der langjährigen Erfahrungen ihr Verständnis von Soziodrama und die Arbeitsweise der Autorinnen in den USA systematisch darstellt. Ron Wiener hat in einer Ausgabe des *British Journal of Psychodrama and Sociodrama* einen Überblick soziodramatischer Arbeit zusammengestellt (2001). In diese Reihe gehört das Konzept zum Soziodrama mit Kindern (Aichinger/Holl 2002). Jörg Burmeister (2003) hat eine Einordnung des Soziodramas in andere Großgruppen-

3 Zum Vergleich der Konzeption dieses Beitrages sei hier auf J. Burmeisters Konzept verwiesen (2003).

verfahren vorgenommen und sein eigenes Konzept der interkulturellen Arbeit in einem Überblicksartikel vorgestellt. Für das eigene Selbstverständnis und die Kenntnis dessen, was man tut, sind diese Arbeiten ein zusätzlicher Gewinn.

Ein Sammelband wie dieser gelingt nur durch die Zusammenarbeit einer ganzen Reihe von Kollegen. Ich danke deshalb zu allererst und vor allem den AutorInnen dieses Buches, die viel von ihrer Zeit für ihre Ausarbeitungen investiert haben. Winfried Jancovius vom Moreno-Institut Stuttgart bin ich für seine Beratung und vielseitige Förderung dieses Projektes zu Dank verpflichtet. Jörg Burmeister und Maja Freitas-Hermann danke ich für ihre Unterstützung und Beratung in Bezug auf soziodramatische Arbeiten im lateinamerikanischen Sprachraum. Malcolm Pines danke ich für die Druckgenehmigung des Artikels von Peter Kellermann, Letzterem auch für seine Zustimmung zu einer Übersetzung. Christoph Hutter stellte seine umfassenden Kenntnisse des Werkes von Moreno Quasi als lebendes Lexikon in längeren Telefonaten zur Verfügung. Dafür bin ich ihm dankbar. Thomas Schäfer übernahm neben seiner schulischen Arbeit die Übersetzungen der Beiträge von Ron Wiener und Peter Kellermann. Anette Latzel und Elisabeth Schultz habe ich für die mühsame Kleinarbeit der Rechtschreibkorrektur zu danken. Soviel Genauigkeit ist einfach bewundernswert. Ich danke Edmund Budrich für sein hilfreiche Zusammenarbeit, die die Veröffentlichung dieses Sammelbandes ermöglicht hat.

Nun gehört das Buch den Lesern. Ich wünsche den Lesern bei der Lektüre der Umsetzungen von Morenos Utopie Lust, Spaß und/oder eine Anwärmung, für eine Humanisierung unserer Welt selbst tätig zu werden. Das Feuer des Soziodramas lässt sich letztlich nur auf der Bühne erleben. Wo anders als im Soziodrama ist die ganze Welt auf der Bühne?!

Literatur

- Aichinger, A. (1995). *Der Gewalt begegnen*. Psychodrama mit Schulklassen. In: *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Themenheft »Kinder«. Köln: inScenario 8 (2), 189-208.
- Aichinger, A. & Holl, W. (2002). *Kinderpsychodrama*. Mainz: Grünewald.
- Ameln, Falco v. et al. (Hrsg.) (2004). *Lehrbuch Psychodrama*. Heidelberg: Springer.
- Belazar, Rosalie Minkin (2004). *Sociodrama for our time*.
- Boal, Augusto (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Burmeister, Jörg (2003). *Handlungsorientierte Ansätze in Großgruppen*. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. 1/2003 Göttingen, 46-75.
- Bustos/Klein/von Kries, „Wenn das Land in der Krise ist, kann man nicht in der Praxis sitzen bleiben!“ Interview mit Dalmiro Bustos“, *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Köln: inScenario 1/1990, 30-48.
- Feldhender, Daniel (1992²). *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt.
- Geisler, Friedel (2000). *Zwischen Kulturen und Welten*. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.) (2000) *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Grünewald, 205-224.
- Dies. & Frank Görmer (1996). *Der Rollentausch mit dem Feind*. In: Buer, Ferdinand (Hrsg.) Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik. Opladen: Leske + Budrich, 9-26.
- Gronemeyer, Marianne (2000). *Immer wieder neu und ewig das Gleiche*. Innovationsfieber und Wiederholungswahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gronemeyer, Reimer (1990³). *Die Entfernung vom Wolfsrudel*. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Düsseldorf: Claasen.
- Groterath, Angelika (1994). *An der Sprache liegt es nicht*. Mainz: Grünewald.
- Hutter, Christoph (2000). *Psychodrama als experimentelle Theologie*. Münster: Lit-Verlag

- Katz et al. (2001): *Sociodrama*. In: Wiener, R. & Batten, F. (Hrsg.) *The British Journal of Psychodrama and Sociodrama*. Vol. 16 (1): 4.
- Kaiser, Reinhard (Hrsg.). *Global 2000, Der Bericht an den Präsidenten*. Frankfurt/M.: Verlag 2001.
- Moreno, Jacob L. (1946). *Psychodrama und Soziodrama*. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 45-52.
- (1974). *Grundlagen der Soziometrie*. Opladen: Leske + Budrich. (Unveränderter Nachdruck 1996).
 - (1981). *Soziometrie als experimentelle Methode*. Paderborn: Junfermann.
 - (1982). *Soziodrama*. In: H. Petzold & U. Mathias (Hrsg.). *Rollenentwicklung und Identität*. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann, 297-300.
 - (1991). *Globale Psychotherapie und Aussichten einer therapeutischen Weltordnung*. In: Buer, F. (Hrsg.) (1991) *Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis und Gesellschaftspolitik*. Opladen: Leske + Budrich, 11-48.
- Petzold, H. & Mathias, U. (Hrsg.). *Rollenentwicklung und Identität*. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann.
- Pruckner, Hildegard (1995). *Wiener Schnitzel, Piefke, Kümmeltürken...* Soziodrama in der interkulturellen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Themenheft »Kinder«. Köln: inScenario 8 (2), 209-220.
- Rehbock, Annette (1995). *Wer ist denn schon rassistisch...* In: *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel, 8 (1) Köln: inScenario, 43-64.
- Sternberg, Patricia/Garcia, Antonina (2000). *Sociodrama – Who’s in your shoes?* New York: Praeger.
- Storch, M. & Rösner, D. (1995). *Soziodrama und Moderation als Methoden der Organisationsentwicklung*. In: *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Themenheft »Organisationsentwicklung«. Köln: inScenario (8) 1, 77-94.
- Thorau, Henry (1991). „Durch Millionen von Mikrorevolutionen die Makrorevolutionen der Zukunft vorbereiten.“ In: *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. Köln: inScenario 4 (1), 5-20.
- Wiener, Ron (1997). *Creative Training*. Sociodrama and Team-building. London/Bristol: Kingsley.
- (2001). *Soziodrama praktisch*. München: inScenario. (dt. Auszug aus: Creative Training. s.o.)
- Wiener, Ron/Batten F. (Hrsg.) (2001). *The British Journal of Psychodrama and Sociodrama*. Vol. 16 (1).
- Yablonsky, Lewis (1998³). *Psychodrama*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zichy, „*Psychodrama in der Perestroika*. Ungarn im Wandel“. *PSYCHODRAMA*, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel. 1/1990, 3-21.

Soziodramakonzepte

Agnes Dudler und Rainer Bosselmann

Soziodrama in großen Gruppen

Soziodramatische Geschichtsforschung und Soziodramaeinsatz in verschiedenen Großgruppenverfahren

1. Zur Anwärmung – Sechs Szenen aus der deutschen Geschichte

1898: Eine Gruppe von Deutschen und Afrikanern mit einem von Ochsen gezogenen Fuhrwerk auf der Suche nach einem Lagerplatz für die Nacht. Auf dem Wagen zwischen Säcken und Kisten der sechsjährige Sohn des Missionars, der gerade auf einer dreiwöchigen Tour in Deutsch-Südwest-Afrika verschiedene Dörfer besucht. Der Lagerplatz ist gefunden, die Afrikaner machen Feuer und kochen.

1940: Mittagessen in einer Offiziersfamilie, die fünf Söhne hat. Die ältesten drei sind schon im Krieg und der 18jährige Vierte meldet sich begeistert freiwillig. Die Familie findet dies völlig in Ordnung. Der Mutter ist etwas bang; sie wird aber schnell von ihrer Mutter, einer Offizierswitwe aus dem ersten Weltkrieg, zur Ordnung gerufen.

Nachkriegszeit in der Küche einer Familie auf dem Land: Der Dorflehrer hat gerade um die Hand der ältesten Tochter angehalten, die ihn schon einmal abgewiesen hatte, weil sie einen anderen liebte. Dieser ist aber im Krieg gefallen. So drängen die Eltern die junge Frau zur Ehe, schließlich sei er in so schwierigen Zeiten eine gute Partie. Nur widerwillig folgt sie ihren Eltern.

Ende der 40er Jahre: Während in der Wohnung drei Kinder zwischen 3 und 9 spielen und die Mutter mit dem vierten hochschwanger ist, sortiert der depressive Vater im Keller faule Kartoffeln aus. Seit einer Weile aus der Kriegsgefangenschaft zurück, findet er keine Arbeit und kann sich nicht verzeihen, wie er sich als ehemals engagierter Jurist auf solch ein Unrechtssystem einlassen konnte. Eigentlich habe er kein Recht mehr zu leben und Jurist zu sein. Seine suizidale Gefährdung ängstigt die Mutter.

50er Jahre, in der DDR: Eine Frau mit ihren beiden Kindern (6 und 8 Jahre alt) und ihrer Schwester bei der letzten Mahlzeit am Tisch, bevor sie in den Westen fliehen wollen. Die Kinder wissen nichts, es wurde ihnen gesagt, es gehe zu einem Familienfest. Sie wundern sich aber, warum sie soviel übereinander anziehen müssen und ihre Lieblingsdinge mitnehmen sollen. Eine regimetreue Nachbarin, die Verdacht schöpft, kommt dazu und fragt skeptisch, wohin es denn gehe.

1959: Party in einem Verbindungshaus mit Salzstangen, Erdnussspender, Bier und Cola. Es geht sehr verklemmt und oberflächlich sehr korrekt zu. Man tanzt und plaudert, gibt an mit dem, was sich einige schon wieder leisten können. Natürlich fordern nur die Herren auf. Der erfahrene 23jährige Eroberer, Jurastudent, bemüht sich um eine junge Krankenschwester, die mit ihrer Freundin hierhergekommen ist, weil man hier adäquate Partien machen kann. Es klappt.

Die Anweisung an sechs Kleingruppen war, Stegreifspiele (eine spontane Szene) aus dem Leben eines Elternteils oder beider Eltern zu spielen: 1: Ein ausgewähltes Eltern-

teil als Kind oder Jugendliche/r, 2: Die Eltern vor der eigenen (des Gruppenteilnehmers) Geburt, 3: (kurz) nach der eigenen Geburt. Je zwei Gruppen wählten das gleiche Thema. Sie verständigten sich untereinander, welche Elterngeschichte jeweils ausgewählt wird. Gespielt wurde vor der Großgruppe.

2. Zum Hintergrund, über unsere Motive und Absicht

Was wird hier beschrieben und wie kommt ein derartiger Arbeitsstil zustande?

Die Autorin des Beitrags konnte in 23 Jahren mit Psychodrama-Ausbildungsgruppen Einiges erleben und manche persönlich-politische Frage experimentell untersuchen. Parallel hat sie in Psychotherapien in freier Praxis den Wunsch entwickelt und die Notwendigkeit erkannt, die individuelle Geschichte ihrer PatientInnen über die seelische Dynamik hinaus auf größere Bedingungsgefüge hin zu beziehen und verstehbar zu machen, um individuelle Schicksale in zeitgeschichtlichem Zusammenhang und generationenübergreifend besser verstehen und einordnen zu können.

Der Autor, außer in Psychodramagruppen hauptsächlich in Erziehungsberatung und Familientherapie zu Hause, hat nach vielen Familiengesprächen und allerlei präsentierten ‚Symptomträgern‘ zunehmendes Interesse verspürt, – von den zahlreichen Bedingungsfaktoren im System Familie und umgebenden Einflüssen regionaler und landsmannschaftlicher Eigenheiten herkommend – die Chancen der Entfaltung und die individuelle Entwicklungslogik von Kindern fassbar und beschreibbar werden zu lassen. So hat sich für uns beide ein Forschungsinteresse ergeben, das sich besonders facettenreich im Kontext von größeren und großen Gruppen aktiv realisieren ließ.

Über diese persönlich beruflichen Motive und Neugierde hinaus hat sich in den letzten Jahren deutlich gezeigt, dass allgemein das Interesse an Großgruppen-Methoden stark gewachsen ist; der Siegeszug von Open Space Technology, Zukunftskonferenzen, Real Time Strategic Change-Prozessen, Appreciative Inquiry Summits und wie sie alle heißen spricht für sich. Soziodrama ist ein instruktiver Weg der anschaulichen Abbildung und eröffnet ebenso lebendige wie konkrete Untersuchungsmöglichkeiten. Es hat lange vor dem aktuellen Methoden-Boom seine Tauglichkeit gerade für Großgruppen bewiesen, auch in seiner die Phantasie und Handlungsbereitschaft mobilisierenden Qualität.

Hinzu kommt als ein Motiv dieser kurzen Darstellung, dass die – salopp gesagt – ‚Aufstellerei‘ von familiären Schicksalen und organisatorischen Zusammenhängen aktuell eine so irritierende Popularität gewonnen hat, dass in diesem Zusammenhang Vertreter von Psychodrama und Soziodrama, die ihre Methoden seit Jahrzehnten anwenden und praktizierend weiterentwickeln, durchaus mitreden sollten. Überdies ließ sich im Kontakt mit angelsächsischen Psychodramatikern, v.a. aus England und Australien, fasziniert feststellen, mit welchem selbstverständlichem Erfolg sie Soziometrie und Soziodrama anwenden. Diesen Zweig des Psychodramas auch in Deutschland weiter zu propagieren und zu fördern, wie es einige Kollegen seit langem tun (z.B. Alf van Kries und Ulf Klein, Ferdinand Buer, Friedel Geisler und Jörg Burmeister), treibt auch uns an den PC.

In diesem Artikel sollen also – nach unseren zunächst suchenden und experimentellen ersten Schritten – einige Beispiele soziodramatischer Arbeit besonders in größeren Gruppen beschrieben und kommentiert werden, um daraus vorläufige Schlussfolgerungen in thesenhafter Form abzuleiten, die in der Anwendung Risiken zu mindern helfen und bei umsichtigen Interessierten Mut wecken werden zur verantwortlichen, zielge-

richteten Anwendung und aktiven Weiterentwicklung dieser Methodik lebendigen und belebenden Lernens. Schwerpunkte der dargestellten Praxis sind bisher (zeit-)geschichtliche Themen und der ergänzende, integrierte Einsatz soziodramatischer Methodik im Zusammenhang mit anderen Großgruppenverfahren.

3. Vorgeschichte Agnes Dudler

Die Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung von Familien und Zeitgeschichte ist ein Thema, das mich seit langem beschäftigt. Angewärmt durch Geschichtsforschung in der Frauenbewegung wurde ich nicht zuletzt durch die Erfahrung in der eigenen psychotherapeutischen Ausbildung (in den 70er und Anfang der 80er Jahre) und ab 1982 in der eigenen Arbeit darauf gestoßen, dass in der psychotherapeutischen Theorie und Praxis Konflikte mit den Eltern quasi im zeitlosen Raum angesiedelt wurden. Da stimmte doch etwas nicht. – Auch wenn ich als Feministin zunächst mit Genugtuung die vielen „schlafenden, depressiven Pappis“ auf der Bühne sah. – Auffällig war, dass selbst dramatischen Schicksalen durch Aufstieg und Fall des Nationalsozialismus, Krieg und Nachkriegszeit mit Notehen, Flucht und Vertreibung, körperlich und psychisch verletzt heimkehrenden Männern, kaum Bedeutung beigemessen wurde.

Im Rahmen von Blockseminaren zum Thema „Psychodrama und Familie“ arbeiteten mein Kollege Werner Heinz und ich – angeregt durch Konzepte der Mehrgenerationen-Familientherapie – mit Familienskulpturen und Familienstammbäumen, in die wir dann Jahreszahlen einfügten. Durch Zerka Morenos Übung ermutigt, die uns 1981 als eigener Großvater/eigene Großmutter in jungen Jahren mit einem Partner zum Rendezvous schickte, nutzten wir die Möglichkeit der Rollenübernahme ausgiebig. Werner Heinz und ich entwickelten verschiedene Ideen, Eltern als Personen mit Geschichte unter Einfluss ihres zeitgeschichtlichen Umfeldes auf die Bühne zu bringen. Die Experimente waren für alle Beteiligten eindrucksvoll und eröffneten neue Perspektiven.

Erste psychodramatische Untersuchungen in Psychodrama-Ausbildungsgruppen dienten also dem Ziel, Eltern nicht nur als Vater und Mutter, wie sie der kindliche Blick gern verewigt, sondern als Männer und Frauen, die selbst einmal Kind waren, zu erleben und mit vielen Facetten ihrer Person zugänglich zu machen. Sie bleiben Kinder ihrer eigenen Eltern, wurden in familiären und kulturellen Traditionen zu Männern und Frauen sozialisiert, durch Erfahrungen geprägt, die sie in irgendeiner Weise auch weitergeben. Mit diesem Schritt war die Frage nach den Eltern als geschichtlichen Wesen und damit die Spur zur Frage nach zeitgeschichtlichen Einflüssen gelegt.

Ein wesentlicher Effekt dieser Arbeit in Psychodrama-Ausbildungsgruppen wie in Selbsterfahrungsgruppen war, dass Kinder neugierig auf ihre Eltern wurden, Facetten an ihnen entdeckten, die durch den loyalen oder überkritischen kindlichen Blick verstellt gewesen waren. Sie begannen, ihre Eltern anders als vorwurfsvoll nach ihrem Erleben, ihren Erfahrungen auch in der für uns Deutsche besonders prekären Zeit des Nationalsozialismus zu fragen und bekamen zum Teil auch eher eine Antwort. Jedenfalls entkrampfte sich manches festgefahrene Verhältnis.

Anders als in der therapeutischen Arbeit, die v.a. in den 70er/80er Jahren den Konflikt mit den Eltern eher nährte, weckten diese soziodramatischen Stegreifspiele Interesse und förderten Gespräch und Verständigung zwischen den Generationen. Auch Teilnehmer, die mit dem Konfrontationskurs der Studentenbewegung bei ihren Eltern auf Granit und massives Schweigen getroffen waren, erhielten plötzlich eine Antwort,

wenn sie statt „Wie konntest Du bloß ...?“ fragen: „Wie hast Du es denn damals erlebt, als ...?“. Wenn man einmal in der Rolle des Vaters war, für den als Sohn eines strammen Nationalsozialisten und begeisterten Hitlerjungen mit 12 bei Kriegsende eine Welt zusammenbrach, kann man ganz anders fragen, als wenn man sich nur moralisch entrüstet, was nicht bedeutet, alles gut zu heißen. Am Beispiel dieses „Einzelschicksals“ wird allen Beteiligten unmittelbar einsichtig, dass ein, man könnte sagen so traumatisierter Junge mit einem solch dramatischen Zusammenbruch seiner Ideale später eher verstockt schweigt als kritisch über seine kindliche Begeisterung zu sprechen. Man hat einen Puzzlestein zum Verständnis, warum so wenig aufgearbeitet wurde.

Seit gut 15 Jahren habe ich in die Psychodramaausbildung ein Blockseminar „Familie als Thema im Psychodrama“ integriert. Beim Stellen von Familienskulpturen und im Interview der Beteiligten taucht Zeitgeschichtliches unmittelbar auf und weckt weitere Fragen. Wir begannen, neben die Familienstammbäume einen Zeitstrahl mit wichtigen geschichtlichen Ereignissen zu legen. Am schwersten zugänglich¹ war die Zeit des Nationalsozialismus und deren Folgen. In Familienskulpturen blieben Fragezeichen, die Nachforschungen auslösten: Eine jüdische Großmutter, von der der Großvater sich 1934 (?) scheiden ließ. Was war aus ihr geworden? Anderes wurde verständlich, z.B. warum der Vater seine Kinder mit Materiellem überhäufte: Als vierjähriger Halbjude in einem katholischen Kinderheim untergebracht, lebte er dort in bitterster Armut, hungerte und fror.

Wenn man Szenen aus dem Leben der Eltern und Großeltern spielt, wird Geschichte plastisch erlebbar: Wanderungsbewegungen vom Land in die Stadt mit fortschreitender Industrialisierung, Einschränkung von Frauen in ihrer Berufswahl, begeisterte Nationalsozialisten, Hochzeiten kurz vor Kriegsausbruch, geschlagene, verwundete, verstörte Kriegsheimkehrer nach dem ersten und zweiten Weltkrieg, Hunger- und Hamsterjahre, Kriegerwitwen mit Kindern, Flucht und Vertreibung, 50er-Jahre-Mief, Wirtschaftswunder, Studenten- und Frauenbewegung. Schnell werden über den eigenen familiären Rahmen hinaus typische Lebenshaltungen und Überlebensstrategien verschiedener sozialer Schichten und Zeiten idealtypisch sichtbar und v.a. emotional einsichtig. Das ist, was Moreno erfasst hat und mit dem Soziodrama beabsichtigte zugänglich zu machen, die gesellschaftliche Bedingtheit auch des Privaten, oder, anders ausgedrückt, sind es die kollektiven Aspekte von Problemen, die Einzelne als zeit- und kulturtypische Repräsentanten herausfordern (Moreno 1982, Geisler 2000).

Gleichzeitig wird in vielen Facetten zugänglich, wie Familien und familiäre Muster und Lebenshaltungen eine Entwicklung wie den Nationalsozialismus ermöglichen, z.B. Maximen wie: „Das Leben weist einem einen Platz zu, den man auch ausfüllen muss.“ Oder: „Das Schicksal gibt uns unsere Rollen, wir haben nicht zu fragen.“ Solche Ordnungsvorstellungen, mit patriarchalem Führungsanspruch und im deutsch-nationalen Ton verkündet, erinnern heute fatal an manche von Bert Hellinger referierten Aussagen (Weber 1999, ten Hövel 1996, zitiert bei Wiemann 2000).

Mit der Zeit entwickelte sich daraus eine Sammlung von Techniken, die bei unterschiedlichen Gelegenheiten und mit verschiedenen Fragestellungen in leichten Variationen auch in größerem Rahmen erprobt wurde. Neben der Anwendung in Selbsterfahrungs- oder Ausbildungsgruppen, die in der Regel 12-16 TeilnehmerInnen haben, wurde das Konzept v.a. beim „Psychodrama-Experimental“ Folge 6 und bei einer Psychodrama-Tagung in Leipzig mit jeweils etwa 60 TeilnehmerInnen erprobt und schließlich

1 Zu den Gründen für diese Widerstände ist inzwischen viel veröffentlicht (Dubiel, Schwan, Rosenthal).

bei der X. Internationalen Konferenz des Psychodrama-Instituts für Europa mit 180 TeilnehmerInnen aus 14 Nationen angewandt.² Aus diesen Großgruppenuntersuchungen sollen hier einige Beispiele dargestellt und kommentiert werden. Die weiter hinten dargestellten technischen Mittel sind zum großen Teil so einfach wie wirkungsvoll.

4. Vorgeschichte Rainer Bosselmann

Die Nazi-Zeit auf der Bühne:

Im Rückblick scheint es uns sehr mutig, wenn nicht sogar kühn bis zur Überforderung gewesen zu sein, in verschiedenen Gruppen von Selbsterfahrungscharakter zum Thema ‚Politische Identität und nationalsozialistische Vergangenheit‘ den Versuch zu unternehmen, die Nachkommen von Mitläufern, Tätern und Opfern, vereinzelt auch Widerstand Leistenden aus dieser schwarzen Epoche unserer Vergangenheit aufeinandertreffen zu lassen und sie heikle Situationen ihrer Vorfahren psychodramatisch und soziodramatisch durchspielen zu lassen. Insbesondere zwei Veranstaltungen dieser Art, die in Zusammenarbeit mit Barbara Krebs für das Stuttgarter Moreno-Institut stattfanden, lösten in der Teilnehmerschaft heftige affektive Reaktionen und einige Besorgnis auf der Leitungsebene aus. Es kam nämlich dazu, dass in einem kleinen Gruppenraum Geräusche und Erschütterungen einer Bombennacht, Enge und Schrecken im Luftschutzkeller heraufbeschworen wurden und der Feuersturm in einer deutschen Großstadt symbolisch und fast furchtlos zum Ausspielen kam. An diesem Beispiel zeigt sich, dass soziodramatische Arbeit u.a. eine Frage des Mutes, manchmal auch der Arglosigkeit sein kann, dass der professionelle Umgang damit sicher aber nur auf der Basis einer nüchternen Einschätzung von möglichen Folgen und entsprechenden Vorkehrungen geschehen kann. So überschaubar und kontrollierbar derartig explosive politische Kapitel in einer kleinen Gruppe noch zu sein scheinen, auch wenn vom Einzelschicksal und dessen psychodramatischer Reinszenierung aus ein kollektives Erleben der Schrecken einer Epoche möglich wird, in Gruppen oberhalb von 12 bis 15 TeilnehmerInnen sind der frei improvisierenden Rollenübernahme und spontanen Ausgestaltung der Dynamik engere Grenzen gesetzt. Oder es muss Sorge getragen werden, dass mehrere Leiter zur Verfügung stehen, um die affektiven Prozesse zu beobachten, und genügend Zeit, sie auch aufzufangen.

Die Ermutigung zum Behandeln auch heißer politischer Themen entstand also zunächst in der Arbeit in kleineren Gruppen. Als zum Beispiel eine Gruppe von PsychodramatikerInnen vor vielen Jahren unter Leitung von Ursula Kuypers für den NDR einen Film produzierte, geschah es aus einer biographischen Szene heraus, dass ein Angriff auf einen Bunker zu Kriegsende in Ostpreußen relativ lebendig auf die Bühne kam. Eine gelungene Demonstration szenischer Untersuchungsmethodik also. Spontane Impulse und Phantasien führten zu einem heftigen Maschinengewehrfeuer und zum

2 Wesentliche Erfahrungen wurden von uns auch in einem Seminar-Projekt gemeinsam gesammelt, das im Zusammenhang mit der Wehrmachtausstellung und gefördert vom Hamburger Institut für Sozialforschung stattfand. Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren Kinder und Enkel von zum Teil bedeutenden Wehrmachtsangehörigen an der Ostfront und führenden Nationalsozialisten hinter der Front. Da es hier nicht um Großgruppenarbeit ging, sei nur kurz erwähnt, wie entlastend für die Einzelnen und wie erhellend für alle Beteiligten dieses Projekt war, auch wenn es unser Team (Bosselmann, Dudler und Woerner) manchesmal affektiv schwer belastet hat. Sternstunden in diesem Projekt waren neben einigen Protagonistenarbeiten v.a. die soziodramatischen Erkundungen, z.B. eine Gruppe der "Anonymen Kriegsheimkehrer".

schrecklichen Ende eines Vertreters der Spionageabwehr. Die größere Gruppe bestand hier aus den Mitspielern der Szene, Leitung und übrigen Gruppenmitgliedern und dem Fernsichteam, das mit der Aufnahme von Bild und Ton beschäftigt war und dabei völlig in den Bann dieser Szene geriet. Gerade bei diesen mit so realistischer dramatischer Arbeit noch ganz unerfahrenen Beteiligten zeigte sich, welche Faszination des (Mit-)Erlebens einerseits von dem soziodramatischen Medium ausgeht, wie sehr andererseits auch fürsorgliche Hilfen zur Besprechung hinterher und zum Sortieren der eigenen Affekte nötig sind, nicht nur um die Arbeitsfähigkeit zu erhalten.

So kann aus Sharing und Prozessanalyse in kleineren Gruppen ein differenziertes Verständnis dieser komplexen Zusammenhänge und der eigenen Bezüge dazu erreicht werden. Für große Gruppen ist nach entsprechend starkem ‚affektivem Durchschwingen‘ genügend Zeit für den Austausch in Subgruppen erforderlich. Sortieren ist nötig, denn in der hier angedeuteten Szene waren eine ganze Reihe von Motiven und Themen übereinander gelagert:

1. Persönliche Verstehens- und Untersuchungswünsche eines Teilnehmers – sein zwiespältiger Bezug zum toten Vater, die blockierte Trauer um den Verlust kam erst zwanzig Jahre später an die Oberfläche (vgl. Heintz 1994, Radebold 2000),
2. der Wunsch, für einen Psychodramafilm der Reihe ‚Auf dem Wege zum Ich‘ ein paar instruktive Szenen aus der fesselnden Arbeit mit diesem methodischen Inventar zu produzieren,
3. Spaß daran, die vertrauensvolle Interaktion und den Mut einer zunehmend in Spielfreude geratenden Kollegengruppe auszukosten und für alle:
4. die ganz persönlichen Einstellungen zum ‚Dritten Reich‘, zu seinen Folgen und möglichen Verstrickungen der eigenen Familie damit experimentell an sich heranzulassen...

Hinter dem Vorhang der individuell-spezifischen, eher psychodramatisch konzipierten Szene wartete das überindividuelle Drama, in das der größte Teil Europas in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gestürzt war.

5. Ziele soziodramatischer Geschichtsforschung

Neben dem politisch-humanistischen Anspruch, der angefangen mit Moreno von vielen Soziodrama-AnwenderInnen³ vertreten wird, ist eines unserer wesentlichen Anliegen, pädagogisch und therapeutisch Tätige aufmerksam zu machen, wie wirkungsvoll sich mit Soziodrama der wenig erforschte Einfluss von zeitgeschichtlichen Ereignissen auf Familien sichtbar machen lässt, und wie umgekehrt familiär tradierte Muster und Werthaltungen die Zeitgeschichte mitbestimmen. Wie in den beiden Entwicklungssträngen unseres methodischen Konzepts oben dargestellt, verfolgen wir ein aufklärerisch-emanzipatorisches Anliegen, indem wir insbesondere in Rollentübernahme und im Stegreifspiel (s.u.) das Soziodrama als effizientes und wirkungsvolles Instrument der Aktionsforschung⁴ einsetzen, bei dem die Beteiligten ihren Prozess weitgehend selbst steuern, somit Forscher und Erforschte in einem sind.

Moreno (1989) sagt seiner Entwicklungstheorie entsprechend, der Mensch sei als Rollenspieler durch sein Repertoire an Rollen charakterisierbar, ebenso wie eine be-

3 Ausführliche Darstellungen dazu bei Burmeister und Geisler.

4 Vgl. hierzu Petzold, S. 184.

stimmte Kultur oder Subkultur durch „Serien von Rollen charakterisiert ist“. Das Problem sei, „wie man eine kulturelle Ordnung mit Hilfe dramatischer Methoden ins Blickfeld rücken kann.“ (a.a.O.) Psychodrama und Soziodrama bieten ein ausgezeichnetes Instrumentarium, kollektiv (zu) Selbstverständliches auf der Bühne als familiäre, schichtspezifische, regionale oder nationale Eigenart erkennbar zu machen, und weitergehend, auch kollektiv Unbewusstes und Abgewehrtes auf die Bühne zu bringen.

Im spontanen Spiel kommt manches ans Licht. Welche tief verwurzelten Werthaltungen, Lebens- und Überlebensstrategien z.B. in einer Handwerker- oder Offiziersfamilie herrschen, wie Großbürger oder Bauern ihre Familienmitglieder prägen, wird in Sätzen deutlich wie: „Wenn Deutschland untergeht, gehe ich mit unter.“ „Das Leben weist uns eine Rolle zu, die wir auszufüllen haben.“ „Gefühle leisten sich nur Schwächlinge.“ „Es gibt kein hartes Brot, nur kein Brot zu haben ist hart.“ „Wenn man immer hart arbeitet und zurücksteckt, kann man es weit bringen.“ „Das Vornehmste für eine Frau ist, für andere da zu sein.“ „Eine gute Frau kennt das Wort Ich nicht.“

Vamik Volkan (2000) beschreibt, wie Nationen und Volksgruppen ihre selbst gewählten „Großtaten“ und „Traumata“ einflechten in Tradition, Sitten und Verhalten. Das gilt entsprechend auch für soziale Gruppen und Familien. Uns interessiert, einen Zugang dazu zu finden, wie diese markanten und kollektiv mit Bedeutung aufgeladenen Gegebenheiten sich in der individuellen Psyche und in der Psychodynamik sozialer Systeme (wie z.B. Familien) auswirken, welche Reaktionen und Gegenreaktionen sie hervorrufen, was sie ermöglichen und verhindern. Denn auch kollektive Ereignisse werden je individuell erlebt und verarbeitet. Dabei orientieren sich Familien und ihre Mitglieder an kollektiven Verarbeitungsformen mit individuellen Abweichungen, ohne dass dies ausdrücklich bewusst wird. Es gibt also neben individuell und familiär Abgewehrtem auch kollektiv verdrängte Themen.

Im Wechsel von Groß- und Kleingruppe rekonstruieren die Teilnehmenden gemeinsam Geschichte aus Geschichten, das fokussiert auf Überindividuelles und entlastet die Bürde individuellen Schicksals.⁵ Und gerade im Schweigen versteinerte Gefühle von Schuld und Scham können in Bewegung kommen, Trauer, Erschütterung und Fassungslosigkeit erlebt werden. Gemeinsames Betrachten vergangener oder aktueller Schrecken ermutigt, weil man sich gehalten und getragen fühlt, das verleiht Schwung und beflügelt zu mehr Nachforschung.

Unverarbeitete dramatische und traumatische Ereignisse wirken weiter bis ins 3. und 4. Geschlecht, sagt die Bibel (2. Mose 34,7). Forschungen zu den Folgen des Holocaust und des Nationalsozialismus zeigen, wie Verdrängtes bei Kindern und Kindeskindern nachwirkt, wie sich manches auch in Bewältigungsversuchen fortzeugt. Sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen ist eine Voraussetzung für Versöhnung.⁶

Es bietet sich also ein weites Feld, das hier vorgestellte soziodramatische Arbeiten einzusetzen, ganz allgemein, um den Blickwinkel durch neue Perspektiven zu erweitern, und speziell, um

- Verständnis für sich selbst und andere als geschichtliche Wesen in einem gegebenen Kollektiv zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu wecken,
- Missverstehen und Sprachlosigkeit zwischen Generationen zu überwinden,

5 Die Erkenntnis, dass das eigene Leid auch das Leid anderer ist, die "Universalität des Leidens" gilt als einer der mächtigsten Wirkfaktoren in der Gruppentherapie. Ohne diese rechnet man eigene Probleme leicht dem persönlichen Versagen zu.

6 vgl. Wirth, H.-J. in Volkan, S. III.

- Auswirkungen politisch traumatischer Ereignisse in Familiensystemen zu untersuchen und
- sich an das Ergründen von Tabuthemen zu wagen.

So wirkungsvoll diese Arbeit in Kleingruppen ist, wie die Eingangsszenen zeigen, gewinnt die historisch-kollektive Perspektive erst in der Großgruppe ihre unmittelbar historische Evidenz und überzeugende Tiefendimension. So ist es ein Unterschied, ob man Sätze zur Selbstverleugnung und Schicksalsergebenheit, wie oben zitiert, von Einzelnen hört, die in ihrer Großelternrolle sprechen, oder von 30 bis 100 Personen. Das kurze Schaudern bei einzelnen solcher Sätze weckt eher Mitgefühl für die Betroffenen und ihre Abkömmlinge, in der Menge hinterlässt die mit manchen Aussagen verbundene Härte einen bleibenden Kälteschauer, der nachdenklich macht.

So brachte in einer Gruppe mit Kindern von Nationalsozialisten, die zum großen Teil selbst überzeugt sozialliberal engagiert waren, die Erfahrung in einer Großelternrolle vehement vertretenes deutsch-nationales Gedankengut zutage. Solche Erfahrungen lassen unmittelbar erleben, worauf der Nationalsozialismus aufbauen konnte. Es macht obendrein erschreckend deutlich, wie nah uns diese Gedanken noch sind, wieviel wir davon selbst noch in uns haben und wie frisch im Vergleich dazu unsere demokratischen Errungenschaften sind. Als Alt-68er klagen wir seitdem nicht mehr über zu wenig Demokratie, sondern können eher dankbar und voller Respekt dafür sein, dass hier in gut 50 Jahren überhaupt soviel demokratische Umgangsformen entwickelt werden konnten.

6. Qualitäten und Funktionen soziodramatischer Großgruppenarbeit

6.1 Selbstvergewisserung und Ermutigung

Sich selbst als Mitglied einer gegebenen Gemeinschaft zu verstehen und in dieser eine oder mehrere sinnvolle Rollen zu haben, gehört zu den existentiellen Notwendigkeiten. Identität und Selbstbewusstsein sind daran geknüpft. Wie bereits erwähnt, stärkt die Fähigkeit zu einer geschichtlichen Perspektive, weil sie von einem verengten individuellen Blick entlastet, der eher zu Isolations- und Minderwertigkeitsgefühlen führt. Sie stellt die Einzelnen in einen größeren Kontext, gibt ihnen damit einen Platz in Raum und Zeit. Zu öffnen, Spielraum zu schaffen, Neugier anstelle von hemmender Angst zu wecken ist eine wichtige Funktion psycho- wie soziodramatischen Handelns. Ein Weg dazu ist, damit arbeitet nicht nur die Gestalttherapie, das, was ist, auf die Bühne zu bringen. Indem man sich erkennt, geschieht bereits eine Veränderung. Diese Möglichkeit wird in der Mehrgenerationenarbeit, die zudem den zeitgeschichtlichen Rahmen einbezieht, progressiv verstärkt. Die Übernahme von Rollen der Vorfahren (vgl. 7.2), Erleben und Miterleben von Geschichten, die im Stegreifspiel Szenen aus früheren Generationen der eigenen oder aus anderen Familien erzählen, erreichen diese Ziele auf anschauliche Art, spielerisch im Mitvollzug, so wie Kinder lernen.

Wie in der Psychotherapie wird auch im Soziodrama meist die Bewältigung krisenhafter und traumatischer Ereignisse betont. Erwähnt, aber weniger häufig praktiziert (oder vielleicht auch nur kommuniziert) wird dagegen die positive Katharsis, die spürbar ressourcenorientiertes Arbeiten, wie es heute heißt, bedeutet. Freude ist ein ganz besonderer Energiespender. So wirkt die Suche nach Stärken früherer Generationen oder

Sternstunden der eigenen (Familien)Geschichte besonders ermutigend und inspirierend. Sie lüftet gleichzeitig eine depressiv-vorwurfsvolle Haltung den Vorfahren gegenüber und weckt statt dessen verbindende Dankbarkeit und verbessert über Anerkennung und Loyalität zu den Wurzeln das eigene Selbstbild. Die mitreißende Kraft des Engagements in sozialen Bewegungen wird wiederbelebt, wenn eine große Gruppe Szenen aus Studenten-, Friedens- oder Frauenbewegung auf die Bühne bringt oder Vignetten zu: Wofür habe ich/haben wir uns einmal begeistert? Es ist natürlich wichtig, die Auswertung solcher Szenen nicht in Richtung nostalgische Wehmut oder Resignation schwenken zu lassen, sondern das frisch Erlebte als eigenes Potential bewusst und aktuell zu bestärken.

6.2 Ein besonderer Raum auch für schmerzhaft Erfahrung

Es ist ein geschützter Raum nötig, um schmerzhaft Geschichte/n zuzulassen und aufzuarbeiten; sonst lassen sich Erschütterungen nicht entwicklungsfördernd verarbeiten, sondern blockieren eher. Anders als der geschützte Raum einer Einzeltherapie oder Selbsterfahrungsgruppe, kann auch die Großgruppe dabei hilfreich sein, v.a. bei Themen mit kollektiver Bedeutung. Als Beispiel wird eine von sechs Szenen der Großgruppen-sitzung zum Thema „Familien- und Zeitgeschichte“ auf einer Psychodramatagung in Leipzig 2002 vorgestellt.

Eine Gruppe von 10 TeilnehmerInnen bringt als Ausschnitt aus der Geschichte eines Elternteils folgende Szene auf die Bühne:

Zwei Frauen, Schwestern, mit fünf Kindern haben auf der Flucht vor den Russen Quartier auf einem Bauernhof gefunden. In der Ecke des Zimmers liegt das jüngste, 7 Monate alte Kind und schläft. Plötzlich kommt der Bauer und warnt, Russen seien im Anmarsch. In Windeseile sammeln die Frauen ihre Habseligkeiten und die Kinder ein, fliehen in die Scheune und verstecken sich im Heu, gerade rechtzeitig, denn man hört schon russische Stimmen. Da bemerkt eine der Frauen voller Entsetzen, dass sie den Säugling im Zimmer gelassen haben. Sie lässt sich nicht davon abhalten, zurückzulaufen, um das Kind zu holen. Während zwei russische Soldaten auf rohe Art alles absuchen und mit Stiefeln und Gewehren alles umdrehen, zerwühlen und durchstochern, an sich reißen, was ihnen wertvoll erscheint und anderes wegtreten, gelingt es ihr im letzten Moment das Kind zu greifen und wieder in die Scheune zu fliehen, ohne entdeckt zu werden. Beend vor Angst kauern sich die Sieben oben zusammen, derweil unten die Russen grob fluchend Beute machen und davonschleppen.

Die Erschütterung ist groß, nicht nur bei den Mitspielenden, auch im Publikum, das in Kleingruppen zusammen sitzt, weinen viele. Einen Moment überlegen wir in der Leitung, ob wir unterbrechen. Die gemeinsame Erschütterung weicht aber nicht nur auf, sie tröstet und stärkt auch. Den Schrecken hier in diesem Plenum noch einmal gemeinsam zu spüren und gemeinsam zu realisieren, wie schlimm es war und wie leicht es hätte schief gehen können, verbindet und stärkt. (Teilnehmer bestätigten uns auch lange später, wie wichtig ihnen dieses Erlebnis war und wie lange es sie beschäftigt hat.)

Stegreifspiele, die aus der Kleingruppe auf die Bühne des Plenums kommen, können – u.a. durch das gemeinsame Wagnis und die Konkurrenz mit den anderen Kleingruppen – eine besondere Intensivierung erfahren, wenn Spielende und Publikum sich gegenseitig in ihrem Erleben verstärken. Da der Resonanzraum wesentlich größer⁷ ist als in kleinen Gruppen, kann wie hier im Beispiel eine Art kollektiver Erschütterung und

7 Wir verweisen hier auf Morenos Theatermodell der miteinander verbundenen, sich korrespondierend gegenseitig verstärkenden Bühnen aus der Frühzeit von Stegreiftheater und Sozio-/Psychodrama.

Katharsis eintreten, wenn sichtbar wird, wie sehr das individuell-familiäre Schicksal paradigmatisch nicht nur Erfahrungen vieler Familien wiedergibt, sondern verdichtet einen traumatischen Ausschnitt aus der gesamtdeutschen, vielmehr aber noch der Geschichte der DDR zeigt.

Die besondere Wirkung mit der Chance der Bearbeitung des Erlebten wird im spannungsvollen Wechsel von Groß- und Kleingruppe erzielt. Einmal kann die Kleingruppe in der Großgruppe als geschützter Raum vor der Unbill und den Unwägbarkeiten der „Masse“ erlebt werden. Da große Gruppen ängstigen, erscheint die gut funktionierende Kleingruppe als Zuflucht. So erlebt man Kleingruppen oft besonders frohgemut und offen an ihre Aufgaben gehen. Dass man die Fähigkeit hatte, sich zu einer Gruppe zu gesellen und aufgenommen zu werden, bestätigt das Selbstbewusstsein, wo die Anonymität der Großgruppe die individuelle Identität bedroht. So erhält die Kleingruppe im Großgruppen-Setting eine besondere Bedeutung, ohne zu sehr Vereinnahmungs- bzw. Verlustängste zu wecken, da sie wiederum in eine Großgruppe mit vielen anderen Kleingruppen eingebettet ist. Die einzelne Teilnehmerin ist also nicht auf diese eine Kleingruppe angewiesen, sondern kann wechseln.

Der rhythmische Wechsel von Groß- und Kleingruppen erinnert an die oft widerstreitenden Sehnsüchte nach Freiheit und Zugehörigkeit, dazuzugehören und trotzdem gehen und auch wiederkommen zu können. Ein besonderes Befreiungsmoment entsteht mit der Erfahrung, sich einer Angst auszusetzen (wie sich in der Großgruppe aufzulösen oder ausgestoßen zu werden) und diese erfolgreich zu bewältigen. Es hat offenbar einen eigenen *Thrill*, der Energie und Mut freisetzt, sich auch Peinlichem und Schmerzhaftem zu stellen.

6.3 Differenzierung erfahren und Integration ermöglichen

In Berlin leiteten Manfred Gellert und Agnes Dudler am 16. September 2001 eine international besetzte Großgruppe mit ca. 180 TeilnehmerInnen zum Thema: *Geschichte und Familiendynamik*. Es standen 2 ½ Stunden zur Verfügung und ein etwas zu kleiner, daher nur mäßig geeigneter Raum. Es war der letzte Vormittag eines dreitägigen Kongresses von PsychodramatikerInnen, der von der Erschütterung des Terroraktes am 11. September 2001 geprägt war. Wir hatten uns bewusst entschieden, nicht die aktuelle Situation aufzugreifen, da wir alle zu betroffen waren. Vielmehr verstanden wir unsere Arbeit als einen Beitrag zur Überwindung von Hass und Terror: Im Guten beisammen zu sein hilft, Erschütterung zu bewältigen und Ruhe und Besonnenheit wieder zu gewinnen. Soziodramatische Arbeit kann helfen, Projektion und Spaltung auch zwischen Gruppen zu überwinden. Sie transportiert besonders Morenos Anliegen für ein friedliches Zusammenleben in gegenseitigem Respekt.

Ein Beispiel aus der Arbeit:

Nach vorangegangenen Explorationen (s. Gesamttablauf in 7.5) unterteilen wir den Raum in 10-Jahresschritten in zehn Blocks von 1890 bis 1990. Die Teilnehmenden stellen sich in den Abschnitt, in dem das für ihre Familie nachhaltigste Ereignis stattgefunden hatte. Daraus bilden sich Untergruppen von 16-20 Mitgliedern, die in Austausch treten. – Wegen der geringen Raumgröße müssen die Gruppen so groß sein; acht bis maximal zwölf Mitglieder je Gruppe wären günstiger gewesen. Diese Gruppengröße hier ist zu wenig intim und vertrauensfördernd. – Die Aufforderung, einige Ereignisse innerhalb der Gruppe in Vignetten anzuspielen, trifft bei vielen auf aktiven Protest oder Verweigerung. Das Schreckliche solle nicht noch einmal Raum erhalten, gehe zu nah.

Manche haben auch die Anweisung nicht verstanden, ein Zeichen dafür, dass möglicherweise schon zuviel Ängstiges in Gang gekommen ist.

Die Wenigsten haben, soweit wir in der Leitung dies mitbekommen können, einschneidend Positives ausgewählt. Eine Untergruppe von ca. 16 TeilnehmerInnen aus Rumänien, Bulgarien, Polen, Ungarn, Norwegen und Deutschland bringen ihre Geschichten auf einen gemeinsamen Nenner: „Wir haben alle eine dunkle Geschichte hinter uns und sind froh, dass es vorbei ist.“ Ihre Szene dazu: Ein dunkler, bedrängend enger Tunnel mit Gefahren, durch den alle durchmüssen, um sich im Freien wiederzufinden. Alle sind einmal Teil des Tunnels und kämpfen sich durch. Die geteilte Erkenntnis in der Auswertung: „Wie leicht gerät man da rein, es anderen schwer zu machen und das noch mit Spaß.“ und „Wir sind zwar davongekommen, aber etwas von der Depression und Schwärze ist in uns geblieben. Man kommt nicht unbeschadet durch.“, macht nachdenklich und verbindet.

6.4 Für die Leitungsaufgabe erforderliche Qualitäten

Unser Anliegen, Kolleginnen und Kollegen für diese Art des Arbeitens zu gewinnen, führte im erwähnten Beispiel dazu, möglichst viel demonstrieren zu wollen und zu wenig Zeit für eine fundierte Auswertung und Ergebnissicherung einzuplanen. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen wäre also: mehr Zeit, ein größerer Raum und ein größeres Leitungsteam, so dass die einzelnen Untergruppen bei Bedarf betreut werden könnten.

In der Praxis ist es aber oft genug so, dass man mit begrenzten Ressourcen an Raum und Zeit zurechtkommen und sich entscheiden muss, wo man Abstriche macht. Bei diesem Kongress erfahrener Kolleginnen und Kollegen gingen wir davon aus, diesen eine gewisse emotionale Belastung zumuten zu können, die das Thema mit sich bringt – Treffen unter Kollegen entfalten eben leicht eine heftigere Wettbewerbsdynamik, als die nüchterne Vorplanung vorgesehen hat. Hier ist also bei aller Spontaneität und einigem Mut der Leiter auch fürsorgliche Begrenzung der Zumutung erforderlich.

Wesentliche Aufgaben in der Leitungsrolle sind: ein klares Gegenüber zu sein, das möglichst durch eigene Authentizität modellhaft wirkt. Glaubwürdiges Auftreten gibt Halt und schafft Vertrauen, sich in der Großgruppe aufgehoben zu fühlen. Klare Absprachen sichern den Rahmen für die Beteiligten, sich offen auf einen in den Kleingruppen selbstgesteuerten Prozess einzulassen. Als Leitung braucht man also viel Vertrauen in die selbstregulativen Kräfte der Arbeitsgruppen. Man wechselt in der Leitung von einem Moment zum anderen aus einer zentralen, machtvollen Position in eine Randposition, sobald die Gruppen sich gefunden haben. Es kann aktive Fortbildner und Trainerinnen kräftig irritieren, während der Arbeitsphase so ‚außen vor‘ zu bleiben. So bekamen wir (s.o.) zwar eine Fülle positiver Rückmeldungen zum gesamten Prozess, aber wenig Einblick in die Arbeitsinhalte in den Untergruppen. Erst in einem Auswertungsschritt wären wir weitergehend informiert worden. Diese zeitweilige „Einsamkeit“ und scheinbare Funktionslosigkeit muss man lernen auszuhalten. Sie gehört zur Rolle derer, die die Großgruppe offen halten. „ *Holding the Space* “, wie Harrison Owen, der erste Beschreiber der „ *Open Space Technology* “ dies nennt. Bewusste Zurückhaltung von eigenen Impulsen und Einflusswünschen in gelassener Präsenz ist schwer, aber unbedingt erforderlich. *‚Learn one or two things less to do!‘* ist eine Anregung des erfahrenen ‚Großgruppen-Öffners‘ Owen.

Konkret heißt das: Nach der Anleitung zurücktreten. Raum geben und den Raum sichern. Für Fragen zur Verfügung stehen. Fingerspitzengefühl dafür entwickeln, wo

Untergruppen Hilfe und Ermutigung brauchen, und wo sie lieber in Ruhe gelassen werden wollen.

Offenheit für das bewahren, was kommt. Es ist eh jedesmal anders!

Ein weiteres Motto aus Open-Space-Kreisen lautet: *„Be prepared to be surprised!“*

6.5 Tiefenpsychologische Erklärungsansätze

Klassisch soziodramatisch wechseln sich Groß- und Kleingruppenarbeit ab. Auf diese Weise wird die Kleingruppe zu einem besonderen Ort im Rahmen der Großgruppe. Es kann sein, dass die besondere Wirkung dieses Settings damit zusammenhängt, dass hier etwas realisiert wird, woran unsere patriarchale Gesellschaft Mangel leidet. Man könnte es die Präsenz der „Großen Mutter“⁸ nennen. Wenn man die Kleingruppe als einen mütterlichen Ort betrachtet, erhält diese ohne den Rahmen der Großgruppe Übertragungen wie die frühe Mutter, die meist bedrohlich sind, nicht weil die Mütter individuell zu schlecht sind, sondern weil ihre Rolle heillos überfrachtet ist.

Wenige Psychologinnen und Psychologen haben sich bisher mit der Überforderung und Einsamkeit von Müttern in unserer Kultur auseinandergesetzt. Statt dessen zieht sich latente Mutterabwertung durch psychologische Entwicklungstheorien. Winnicott spricht immerhin nur von der „hinreichend guten Mutter“, das ist schon entlastend, weil sie nicht alles richtig machen muss. Meiner persönlichen und beruflichen Erfahrung nach erfordert aber auch dieses Modell noch den Einsatz mehrerer gesunder Erwachsener und nicht nur einer Frau. Michael Lukas Moeller ist einer der wenigen, der diese Überfrachtung der Mutterrolle bei gleichzeitiger Abwertung ihrer Funktion und Ausgrenzung ihrer Person thematisiert.⁹ Die Mutter herrsche in einem „Miniaturmatriarchat“, für das überwiegend Männer die Definitionsmacht haben. Auch wenn sich daran inzwischen einiges ändert, sind die meisten von uns noch dadurch geprägt.

Das Ergebnis ist jedenfalls, dass die überforderte Mutter zur versagenden, bösen Mutter wird. Da wir nicht in größeren Sozialverbänden leben, steht Müttern bestenfalls gelegentlich jemand zur Seite, aber fast nie jemand im Rücken. Dies gilt im konkreten Alltag wie in Mythologie und Religion. Die Einsamkeit von Müttern reicht bis in die metaphysische Dimension. Mit einer meist weder familiär noch kulturell vorhandenen *Übermutter* (Großmutter, Königin, Kanzlerin, Frau Gott) als auch die Mutter umfassendes abstraktes Weibliches, wird die Mutter in der Mutter-Kind-Dyade scheinbar allmächtig und zu bedrohlich.¹⁰ Aufgehoben in einer Reihe von größeren Müttern bis hin zur alle tragenden „Großen Mutter“, verlöre sie ihre Scheinallmacht und ein Großteil ihrer Bedrohlichkeit, könnte sich auch selbst besser aufgehoben fühlen, wäre weniger „Enttäuschungsmutter“ (Moeller).

Ich habe zu diesen Überlegungen zwei einfache psychodramatische Konzepte entwickelt, mit denen ich mehrfach erfolgreich experimentiert habe: Der Mutter eine starke Frau in den Rücken zu stellen oder Kind-Mutter-Konflikte in ein Triangel mit einer „großen Mutter“ zu versetzen, schafft immense Entlastung und wirkt unmittelbar entwicklungsfördernd.

8 Der Begriff findet sich u.a. in der jungianischen Psychologie

9 Michael Lukas Moeller (19). *Liebe ist das Kind der Freiheit*. S. 54ff.

10 Mit dem Thema der Einsamkeit von Müttern mit allen negativen Folgen bzw. der Notwendigkeit weiblicher Triangulierung (Zusätzlich zur Vater-Mutter-Kind-Triangulierung meine ich damit ein Dreieck, das der Mutter eine Übermutter in den Rücken stellt.), beschäftige ich mich seit geraumer Zeit und arbeite an einer Veröffentlichung zu diesem Thema. Agnes Dudler

Wenn nun der mütterliche Raum der Kleingruppe nicht isoliert stattfindet sondern neben vielen anderen Kleingruppen in einem großen mütterlichen Rahmen mit väterlichem Beistand (Leitung), erfahren kindliche Notlagen keine Aktualisierung sondern ein beglückendes Korrektiv. (Jedenfalls solange man die negativen Aspekte der Großen Mutter nicht anregt, die z.B. verschlingt.)

Allgemeiner kann man es auch begreifen als ein inspirierendes Gemeinschaftsgefühl, mit einer Kleingruppe in einem sinnvoll erlebten größeren Rahmen aufgehoben zu sein, eine Chance, die man nicht allzu oft hat.

7. Methodische Aspekte des Vorgehens: Eine typische Übungsfolge

7.1 Anwärmung:

Einführung ins Ziel der gemeinsamen soziodramatischen Untersuchung. Vertrauen bilden und Neugier wecken. Dann weiter am besten in bewegter Soziometrie mit Fragen zur Struktur der Gruppe, die gleichzeitig die Gruppe und für das Thema anwärmen:

- *Altersreihe nach Geburtsjahrgängen* und, wenn die Zeit reicht, mit den unmittelbaren Nachbarn kurz in Erinnerung rufen: Was war z.B. politisch los, als wir geboren wurden?
- *Altersreihe nach dem Geburtsjahr des älteren Elternteils* und wieder zu zwei bis drei Nachbarn überlegen: was war das für eine Zeit, als er/sie geboren wurde?

Wirkung: Lockerung, Kontakt mit den nächsten, Überblick über das Alterspanorama der Gruppe, manchmal gibt es Empörung, dass nach dem Alter gefragt wird, auch Weigerung, sich „richtig“ einzuordnen, was gut zur Frage der Offenheit und Frage der Bereitschaft, sich zu zeigen, führen kann.

7.2 Historisch-familiäre Exploration und Vertiefung des Themas

Rollenübernahme: Verwandlung in einen Vorfahren als Forschungsinstrument:

- Eine für mich bedeutsame Person aus der Großelterngeneration auswählen und in deren Rolle gehen. Es kann durchaus diese Person als junger Mensch sein und man muss sie nicht selbst persönlich gekannt haben. Rolle einnehmen, Haltung dazu und kurz überlegen, in welches Jahr/welche Zeit ich in dieser Rolle komme. Paare bilden und als Paar 30 bis 45 Minuten spazieren gehen, möglichst draußen. (Dies ist bei sehr großen Gruppen nur möglich, wenn viel Zeit zur Verfügung steht, da alles viel länger dauert, je mehr Teilnehmer/innen da sind.) In der Rolle erzählt man sich gegenseitig, wer man ist, was man denkt, plant, tut; der/die andere fragt nach, so dass jede/r 13-20 Minuten Zeit hat, von sich zu erzählen. Dann Rolle verlassen und 2-5 Minuten Austausch über die Erfahrung der Perspektivenübernahme.

Wenn genügend Zeit vorhanden ist, kann man diese Übung auch gut auf 60 Minuten ausdehnen. Umgekehrt erscheinen mir 30 Minuten als das Minimum, um in der Rolle wirklich ins Erleben und ins freie Erzählen zu kommen. Wichtig ist in der Anweisung der Hinweis, dass das Erzählte nicht nur Gewusstes sondern auch Ver-

- mutetes beinhalten kann. Wenn man einmal in der Rolle ist, sollte man (immer wieder) versuchen, sich so frei wie möglich sprechen zu lassen.
- Nach Rückkehr in die Gruppe noch einmal in die gewählte Rolle gehen, passende Haltung einnehmen und in einem Satz die Essenz der Erfahrung meines Lebens (in dieser Rolle) bzw. die wesentliche Maxime/Haltung zum Leben zusammenfassen, und diesen Satz
 - entweder auf dem (bis dahin) leeren Stuhl oder in der Mitte des Kreises laut sagen, so dass alle ihn gut hören. Dies geht nur bei maximal 50 TeilnehmerInnen insgesamt, sonst wird die Aufnahmekapazität überfordert, und die Scheu wächst, etwas möglicherweise sehr Persönliches vor so vielen anderen zu sagen. In größeren Gruppen die Paare in Untergruppen von ca. 8-20 Tln. gehen lassen, um ihre Sätze dort zu sagen. Man kann die Untergruppen bitten, die Sätze aufzuschreiben und die zwei/drei ihnen wichtigsten auszuwählen, um diese dann vor der Großgruppe noch einmal vorzutragen. Achtung, dies kann zu einer noch stärkeren Ergriffenheit der zum zweiten Mal vortragenden TeilnehmerInnen führen!

Dieser Mitteilungsschritt bedeutet einerseits eine weitere Erwärmung für persönliche Themen, schafft aber auch gleichzeitig eine gewisse Rollendistanz, da die dargestellte Person sich oft nicht so exponiert hätte. Die Ausgewählten sind ja oft Menschen gewesen, die noch selbstverständlich gelernt haben, kein Aufhebens von sich zu machen. Dies gilt insbesondere für Frauen aus der Großelterngeneration.

Diese Übung ist ein wesentliches Instrument bei der Erforschung von Geschichte in uns. Die TeilnehmerInnen wundern sich oft über sich selbst, wie selbstverständlich sie z.B. als linksliberaler Mensch deutschnationales Gedankengut von sich geben und wie nahe ihnen längst abgelegt Geglaubtes emotional noch ist. In einer Gruppe mit Kindern ehemaliger Nazis machte diese Übung deutlich, wie tief in den jeweiligen Familien deutsche „Tugenden“ aus Kaisers Zeiten verwurzelt waren, wie jung dagegen noch demokratische Denk- und Handlungsweisen sind, die dem Einzelnen mehr Rechte zusprechen und nicht nur Gehorsam und Unterordnung unter das Schicksal. Vor wenigen Generationen war *Contenance* verlangt, Gefühle waren ganz verpönt und galten als ein Signal für Schwäche.

7.3 Stegreifspiele – Aktionsforschung im freien Spiel

„Der eigentliche Hauptdarsteller eines Soziodramas ist die Gruppe. ... Der soziodramatische Ansatz handelt von sozialen Problemen und strebt eine soziale Katharsis an.“ (Moreno 1989, S. 51)

Will das Psychodrama nach Morenos bekanntem Diktum „die Wahrheit der Seele im Handeln ergründen“ und das Unbewusste auf die Bühne bringen, gilt dies entsprechend im Soziodrama vor allem für das überindividuelle Handeln und kollektive Unbewusste. Dazu ist das Stegreifspiel das Mittel der Wahl.

Wie in den Beispielen angeklungen, kommen Stegreifspiele in Reaktion auf eine aktuelle politische Lage zum Einsatz, werden in ihrem Thema auf eine gegebene Situation oder einen konkreten Anlass abgestimmt. (Lewis Yablonsky hat im großen Kongresskontext einmal Adolf Eichmann dargestellt (1998³) und heftige soziale Reaktionen darauf auszuhalten gehabt. Wir haben bei Ron Wiener z.B. politische Reaktionen und die soziale Dynamik in der Folge des Hochwassers der Oder erlebt; das Durchgreifen chinesischer Ordnungskräfte auf dem Platz des Himmlischen Friedens in Peking haben wir erlitten, Kapitel der Genesis gab es auszukosten wie sämtliche biblische Plagen, und

einmal haben wir den Kampf des Säbelzahntigers im urtümlichen Wald Europas veranstaltet...Der Phantasie und dem explorierenden Erforschen sind also kaum Grenzen gesetzt). Der Rahmen möglicher Aktion wird abgesteckt im Einklang mit der Forschungsfrage und artikulierten Interessen aus der Teilnehmerschaft. Gerade diese unvorbereiteten, spontanen Aktionen aus dem Steigbügel (Stegreif) können dabei helfen, Hypothesen zu entwickeln, Entwicklungslinien, komplexe Bedingungsgefüge und ungeahnte Freiräume zu untersuchen.

7.4 Auswertung und Abrundung

Auswertung soll es geben, gerade bei themengebundenen Veranstaltungen mit erklärter Zielsetzung. Man muss und kann nicht alles mitkriegen, würde aber gern viel erfahren vom Tun und Erleben anderer. Geordnete, ergebnisträchtige Auswertung lässt sich mit den klassischen Feedbacks eher in Klein- oder sogar Kleinstgruppen erlangen. Daraus können Plakate, Skizzen, Thesensammlungen, Skulpturen, einzelne prägnante Sätze oder Vignetten in die Großgruppe eingebracht werden, je nach Zielsetzung und dem zeitlichen Rahmen. Bei emotional tiefgehenden Themen kann leicht im Auswertungsschritt eine neuer Prozess angestoßen werden, was den geordneten Abschluss und detaillierte Ergebnissicherung auf mehr kognitiver Ebene erschwert. Darum empfiehlt sich nicht selten, die strukturierte Auswertungsphase mit Kleingruppenecho und Zusammentragen der Präsentationen im Plenum als ein kognitiv ordnendes *Cooling Down* zu konzipieren, auch wenn das einen Dämpfer für die meist mit Freude entwickelte Spiel-laune bedeutet.

Evaluation und projektartige Weiterarbeit kann in Bewegung soziometrisch eingeleitet werden. Z.B. mit Fragen wie:

- Wem war heute wie mir dies und jenes wichtig?
- Wer möchte wie ich hier- oder damit weiterarbeiten?
- Würden Interessenten an diesem Thema bitte ihre e-mail Adresse am Flipchart vermerken, dann erhalten sie eine Einladung zur weiteren Diskussion/einem Forum etc.

Ein Sharing wie in Kleingruppen kann die große Gruppe nicht leisten, es sollte darum auch hier nicht erwartet werden. Einen guten Ersatz dafür liefern aber kleine Murmelgruppen, in denen mit unmittelbar Benachbarten das beredet werden kann, was noch emotional zu schaffen macht.

Ideale Gruppengröße für kleine Auswertungsgruppen: 4-8 Leute, je nach vorhandener Zeit, je mehr Leute in der Gruppe sind, desto mehr Zeit braucht es, ein paar Thesen oder eine Vignette als Ergebnisdarstellung zu erarbeiten. Schön ist es, wenn Gruppengröße und zeitlicher Rahmen es erlauben, gegen Ende wie im Rundgang durch eine Galerie einen Reigen kleiner Präsentationen zu bewundern, andererseits kann bei sehr großen Gruppen nur eine Auswahl in der Großgruppe spielen. Der Versuch, dass in den Kleingruppen direkt gespielt wird, ohne großes Publikum, hat sich bisher nicht bewährt. Zum Abschluss einer Großgruppenveranstaltung wird es viel eher gewünscht und honoriert, wenn *der rote Faden* des Ablaufes erkennbar wird, eine Synopse der Aktionen und thematischen Stränge im Ansatz erkennbar ist und gewürdigt wird. Schließlich ist, obwohl häufig erst unscharf erkennbar, eine *perspektivische Öffnung* des Geschehens mit Anteilen von konkreten Handlungsmöglichkeiten wichtig, mit Blick auf Kooperationspartner und in der Hoffnung auf konstruktiven Umgang mit dem gemeinsam Erfahrenen und Gelernten.

7.5 Eine Wandzeitung und Ablaufplan als Beispiel

Zur Orientierung wurde die folgende Wandzeitung vor Beginn der Großgruppe an verschiedenen Stellen vor und in dem Raum ausgehängt.

Geschichte und Familiendynamik

Untersuchung in einer international besetzten Großgruppe am 16.09.2001 zur gegenseitigen Beeinflussung von zeitgeschichtlichen Ereignissen und familiären Biografien

Frage:	Wie lebt Geschichte in uns und unseren Familien weiter und bestimmt so Geschichte mit?
Ansatz + Fokus	<i>SOZIODRAMATISCH:</i> Die Gruppe steht im Vordergrund und die Erforschung individueller Geschichten steht im Dienst sozialgeschichtlicher Betrachtung
Ziel:	<ul style="list-style-type: none"> – Aufhellen der Vergangenheit (in uns), um klar zu werden für die Gestaltung der Zukunft (heute) – den Blick öffnen + weiten für geschichtliche Verwobenheit von Einzelnen und Familien – sich Versöhnen mit unbewältigten familiären Themen, die sonst v.a. den Eltern angelastet werden – Lüftung von Schuld und Scham, um mit Interesse und Mitgefühl statt vorwurfsvoll fragen zu können
Setting:	<p><i>GROSSGRUPPE</i> mit brisanter Thematik, verschiedenen Sprachen und Nationalgeschichten erfordert klare Struktur im Wechsel von</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grenzen (wie Zeitlimitierung + Übungsvorgaben) und offenem Raum (zur experimentellen Entfaltung) – Paararbeit, Klein- und Großgruppe
Leitung:	Aufgaben sind <i>Planung, Moderation, Prozess-Begleitung, Sicherung des Rahmens und der Ergebnisse</i>
Auswertung:	<p>Forschungsexperiment mit <i>DOKUMENTATIONSSCHRITTEN ALS TEIL DER AKTION</i>, die für Einzelne, Untergruppen wie Plenum die wichtigsten Erkenntnisse bündeln</p> <p>+ <i>FORTSETZUNG DER ARBEIT DAHEIM</i></p>
spätere Rückmeldung + Erfahrungsberichte an	Agnes Dudler, Bonn und Dr. Manfred Gellert, Gelnhausen

7.6 Planung in Varianten und flexible Regie

Für die Leitung einer Großgruppe halten wir es für empfehlenswert, einen recht genauen Ablaufplan mit geschätztem Zeitbedarf zu erstellen. Das gibt in der Leitung Sicherheit. Bei allem Wunsch nach Verbindlichkeit und Präzision muss aber mit Abweichungen gerechnet werden, am besten im Prozessverlauf in Varianten gedacht und geplant werden. In großen Gruppen kann man als Leiter noch stärker bewegt werden als in Kleingruppen und sich zur Neuorientierung aber nicht so leicht auf die Gruppe beziehen wie in Kleingruppen. Zwischendrin, und besonders wenn man den Faden zu verlieren droht, hilft der Regieplan als ein ‚Spickzettel‘, er kann als Liste in Spalten der einfachen Form folgen:

REGIEPLAN

Zeit	geplante Aktion	Zielvorstellung	Mittel/Form
------	-----------------	-----------------	-------------

Gleichzeitig muss man aber darauf gefasst sein, dass Abweichungen vom Entwurf aus unterschiedlichen Gründen passieren oder notwendig werden. Aktionssoziometrie in großen Gruppen braucht z.B. sehr viel mehr Zeit als in kleinen. Der Bedarf steigt progressiv mit der Gruppengröße. Je größer die Gruppe ist, desto empfehlenswerter wenn nicht notwendiger ist ein Mikrofon und/oder ein erhöhter Platz, um sich immer wieder Gehör verschaffen zu können und für die Teilnehmerschaft der Großgruppe ein Orientierungspunkt und symbolisch wirksamer Rückhalt zu bleiben.

8. Soziodramatische Einsätze in unterschiedlichen Großgruppen-Verfahren

Soziodrama eignet sich hervorragend dazu, in verschiedenen Großgruppenverfahren integriert zum Einsatz zu kommen, zum Teil nur als ein methodischer Baustein unter vielen, ungeachtet ausgefeilter Ablaufpläne und Konferenzarchitekturen (vgl. Bosselmann 2000). Dieser soziodramatische Beitrag erinnert etwas an die psychodramatische Lebendigkeit, mit der sich in den siebziger Jahren rein verbale Methoden der Psychotherapie ohne größere Konzept-Brüche schmücken konnten.

Besonders Zukunftskonferenzen nach Weisbord & Janoff und Mitarbeiterklausuren gewinnen an Lebendigkeit und Aussagekraft, wenn sie szenisch lebendige Arbeitsabschnitte enthalten, Open Space-Foren vertragen dies ebenso: einerseits zur grundlegenden Orientierung gerade in der großen Gruppe andererseits für die Information über die versammelten thematischen Interessen und den Hintergrund ihrer Vertreter. Auch kreative Ergebnisse von Arbeitsgruppen oder Entwürfe von perspektivisch interessanter Projektarbeit werden plastischer, wenn statt lauter Flipchart-Bögen eine Skulptur entsteht oder eine Vignette der Phantasie Futter gibt. Und der Wertschätzenden Unternehmensentwicklung (im Sinne der Appreciative Inquiry nach David Cooperrider u.a.) bekommt es ausgesprochen gut, wenn nach einer Interviewphase gelungene und motivierende Szenen der Vergangenheit lebendig gewürdigt werden nach der Devise *Let the good times roll!* oder auch dass verschiedene Visionen möglicher Zukünfte durch in der Gruppe gestaltetes Ausdrucksverhalten zum Blühen kommen – auch wenn ein früherer Bundeskanzler mal bissig anmerkte: „Wenn einer Visionen hat, dann sollte der mal zum Arzt gehen!“

8.1 Ein stichwortartiges Indikationsspektrum in fünf Beispielen

Anlass & Situation	Methodische Form	Ziele, Funktion, intendierte Wirkung
Ankommen in der Gruppe, Fremdheit, Unsicherheiten und Orientierungswunsch	Aktionssoziometrie zum Hintergrund, zu den Interessen, Kompetenzen, auch zu den versammelten Befürchtungen	Überblick schaffen für alle, den Kontrakt aktuell präzisieren, unrealistische Erwartungen dämpfen, Entängstigung und gute Motivation erreichen
In Aktion kommen und dabei die vorhandenen Bezüge zum Thema in aller Vielfalt auf sich wirken lassen	Nach Art einer Living MindMap die Teilnehmer/innen sich wie Äste und Verzweigungen arrangieren und äußern lassen	Individuelles Engagement zeigen, Mut in der Gemeinschaft entwickeln, die Komplexität der Wirklichkeit an sich heranlassen, dabei allzu einseitige Betrachtungsweisen überwinden
Vor dem Blick in die unsichere Zukunft auf das Erreichte sehen, Klagen überwinden, die Stärken und bisherigen Qualitäten als etwas wertvolles würdigen	Typische, erfreuliche Situationen aus der Vergangenheit erinnern, in Kleingruppen sammeln und dann im Plenum mit Vergnügen als Vignetten ausspielen	Kraft schöpfen für neue Aufgaben, wieder mit Spaß in Kontakt mit den Ressourcen und vorhandenen Möglichkeiten der Bewältigung kommen
Situations- und Krisenanalyse, Nüchterne Diagnostik der Lage	Ein detailliertes Szenario aktueller Schwierigkeiten und daran beteiligter Faktoren aufbauen lassen, dann Turbulenz und Chaos gemeinsam erzeugen und erleben lassen	Die Kritik an der Situation wird ernst genommen, Opferhaltung in der Aktion zu diagnostischer Kooperation gewandelt, per Auswertung die Richtigkeit der kritischen Wahrnehmungen bestätigt, Lösungsimpulse in der Folge mobilisiert
Den roten Faden des Gezeigten und Erlebten finden, eine produktive Konvergenz der gefundenen Daten erleichtern, Ideen zum weiteren Vorgehen entwickeln	Die bisherigen Schritte im Prozess symbolisch aufreihen, mit Darstellern per Doppeln und Interviews konkret zum Sprechen bringen	Das lockere, scheinbar ungezielte Spiel der Szenen und Übungen fügt sich als folgerichtiger Klärungsprozess und Grundlage für zukünftige Gestaltungen, Entwicklungsprojekte und individuelle Verantwortungsübernahme zusammen

8.2 Regieprinzipien für die Arbeit in großen Gruppen

Großgruppen mobilisieren leicht Angst und andere heftige Gefühle. Im gestaltenden Umgang mit Vorgängen und Phänomenen in großen Gruppen kommt daher der Haltung und Interventionsweise der/s Leiters/in erhebliche Bedeutung zu. Authentizität und Klarheit sind wesentliche Anforderungen an die Leitungspersönlichkeit, wie schon betont wurde. Ein paar Leitfiguren haben fleißig für uns Vorarbeit geleistet:

Hanscarl Leuner (1985), ein Pionier der imaginativen Behandlung von seelischen Problemen und Kenner hypnotischer Zustände, stellte dar, dass es für Zustände eingengten Bewusstseins nötig ist, einige elementare Regieprinzipien zu beachten. Dies gilt besonders, wenn gefährlich erscheinende Vorstellungen, die heftige Gefühle mobilisieren, im Raum sind. Diese Grundlagen eines förderlichen Leiterverhaltens lassen sich erstaunlich weit von der Behandlung von Patienten im tranceartigen Entspannungszustand auf den anleitenden und haltgebenden Umgang mit großen Gruppen übertragen. Sie geben in klaren Bildern eine Vorstellung situationsangemessener Leitungsrollen:

- In gefährlichen Situationen – im Tagtraum z.B. ein auftauchendes wildes Tier, das sich bedrohlich annähert – ist *Versöhnen und Nähren* des gefährlichen Gegenübers von grundlegend schützender Bedeutung, auch für das eigene Wohlbefinden. Der manchmal wilde Affekt, der durch eine Gruppe wogen kann, braucht Besänftigung ohne große Aufgeregtheit und etwas Futter vom entspannten Dompteur.
- In unbekanntem oder riskant erscheinendem Gelände, bei beängstigender Umgebung kann es sinnvoll sein, einen *Schrittmacher* oder Vertrauen einflößenden *Begeleiter* zur Seite zu haben. So kann einerseits der nötige Mut aufgebracht werden, sich einer Angst zu stellen, andererseits wird verhindert, von dieser Angst überflutet zu werden. Diese Strategie aus der imaginativen Arbeit kann ihren Niederschlag gut in der Art der Anregung von Kleingruppenbildung und Aufgabenstellungen finden.
- Themen und Motive, um die gern ein Bogen gemacht wird, die leicht Gegenstand von Vermeidungen werden, lassen sich in der *Symbolkonfrontation* im Tagtraumverfahren entsprechend direkt vor Augen führen, bewusst in den Blick nehmen, in diesem Sinne auch bannen: Der soziodramatische Aufbau, die Platzierung in Gegenüber-Position, vielleicht mit Verlangsamung bis zum Zeitlupentempo, all das kann entsprechend integrierbare Erfahrungen der Konfrontation mit dem sonst Vermiedenen ermöglichen. Angst, Neugierde und Kontrollwunsch geraten in eine produktive *Balance*.
- Phänomene der *Spiegelung*, die in Gruppenmethoden immer wieder beobachtet und bestaunt werden, lassen sich in ihrem konfrontativen Gehalt begrenzen, indem per *Regie* die psychodramatischen Gelegenheiten zum Wählen, Ausgestalten oder Wechseln der Rollen aktiv hergestellt werden.
- Irritierende Ballungen von Energien, verschlingende Sümpfe und der drohende Ausbruch von vulkanischen Gewalten sind manchmal in der Symbolarbeit durch Rituale zu *mindern* oder zu *erschöpfen*, wie wilde Ungeheuer in der Kindertherapie. Auch die Anwendung magischer Flüssigkeiten als Praxis drückt in diesem Zusammenhang aus, dass manche unheimlichen Bedrohungen mit einer Art *Gegenzauber* in die Schranken zu weisen sind. Das Untersuchen und bewusste Sich-den-Bedrohungen-Aussetzen im soziodramatischen Spiel kann entsprechende zauberhafte Effekte phantasievoll und fürsorglich nutzen, ohne die realistische Prüfung der Wirklichkeit zu beeinträchtigen.

Angeles Arriens (1993), die amerikanische Kulturanthropologin, berichtete in ihrem Buch „The Four-Fold-Way“ von der „Haltung“ verschiedener Schamanen in ganz unterschiedlichen Gesellschaften; die folgenden schamanischen Tugenden daraus sind für Großgruppenbegleitung und Soziodrama-Regie von ausgesprochenem großem Wert:

- *Show up and be present* (also sei physisch anwesend, das heißt auch nach vorne gehen, sich zeigen in wacher Kontaktbereitschaft)
- *Listen to what has heart and meaning* (Achtung und sensible Achtsamkeit an den Tag legen)
- *Tell the truth without blame and judgement* (schlicht und ehrlich Wahrheiten benennen, ganz ohne Anklage oder Vorwürfe)
- *Be open, not attached to a particular outcome...*(das ist eine harte Langzeitübung, diese Offenheit für kreative Überraschungen zu entwickeln, die respektvolle Lösung von Zielvorgaben).

9. Ausblick: ein Einblick in die Werkstatt:

Praktische Beispiele aus dem experimentellen Umgang mit Methodenbausteinen

- Eine Gruppe leitender Mitarbeiter einer Firma, die sich über Aussichten und Gestaltung der Zukunft mehr Gewissheit verschaffen wollen, lässt sich buchstäblich in die verschiedenen Sparten der *Balanced Scorecard*¹¹ verwandeln, indem sie durch verschiedene Perspektiven dieses gängigen Rasters der betrieblichen Bestandsaufnahme geschickt werden. An den jeweiligen Orten, gewissermaßen in einer Spalte oder Zeile ihrer Tabelle, werden sie entsprechend dieser Perspektive im Interview zur Aussage gebracht, geben Kennzahlen und Erfolgskriterien zum besten.
- Das *Four-Room-Apartment* von Claes Janssen erfreut sich großer Beliebtheit, besonders auch bei Marvin Weisbords Versuchen, ganze Systeme gemeinsam in einem Raum zu versammeln und zur positiven Entwicklung zu bewegen. Diese *vier Räume des Wandels* können vom Soziodramatiker als ein kleines Haus mit vier Zimmern auf die Bühne gebracht werden, wobei in jedem Raum eine andere Perspektive, eine andere Geistesverfassung und Fokussierung des Blicks vorherrscht: So schreitet die Gruppe von der *Zone der Zufriedenheit* in die Kammer der *Ablehnung*, steigt aus dem Keller der *Verwirrung* in die obere Etage des *Aufbruchs!* Spontane Äußerungen oder gezielte Befragung ergeben dabei ein erstaunliches Bild des Wandels und der Wandelbarkeit, generieren Hoffnung und wecken Ideen für produktive zukünftige Entwicklungen. Teams können bei einem Rundgang mit Interviews gemeinsam erstaunliche Wechsel der Perspektive erfahren und ausdrücken...
- Wer ein paar Jahre z.B. in der Jugendhilfe tätig war, kann gar nicht übersehen, wie sehr sich die Perspektiven verschiedener Teilbereiche, die hier zusammentreffen, im Raum stoßen: Es sind quasi Teil-Logiken, die miteinander ringen, sich wechselseitig infrage stellen oder auch manchmal in Synergieeffekten die Beschreibung der Wirklichkeit gemeinsam dominieren. Soziodramatisch stellt es eine reizvolle Aufgabe dar, diese *Muster begrenzter Wirklichkeiten* nebeneinander real und sprechend werden zu lassen und in argumentativen Austausch zu bringen. Und wieder lassen sich durch das Wechseln der Rolle die Relativität und Kontextabhängigkeit von Aussagen und Standpunkten in ihrer Interdependenz auch größeren Teilnehmerkreisen erlebbar und verständlich machen: Kostendämpfungslogik umwirbt da Verwaltungsdenken, politische Wiederwahlinteressen, Qualitätsrausch und abhebende Klientenhoffnungen treffen sich im irrealen Raum, erschöpfte Frontkämpfer hören kopfschüttelnd das neueste Getöse aus dem Methodenwald – das Ganze erinnert an Carlos *Castaneda*, der vor Jahren auszog, separate Realitäten als Lehrling eines Zauberers miteinander zu vereinen...

Nach diesen Appetithäppchen ergeht an den sozio- und psychodramatischen Nachwuchs die Verheißung des alten Winzers, der vor seinem Tode den Nachkommen verriet: In unserm Weinberg liegt ein Schatz... Schließlich heißt es in dem Gedicht, als alle wissen wollten: Wo denn?: „Grabt nur“, sprach der Alte und verschied.

So ähnlich ist es mit dem praktischen Einsatz soziodramatischer Konkretisierung und Untersuchungsmöglichkeiten: Wer sich in unserm Weinberg damit ernsthaft abgibt, dem wird gewiss ein reicher Ertrag winken.

¹¹ nach Kaplan und Norton (1996)

Literatur

- Arriens, Angeles (1993). *The Four-Fold Way*. San Francisco. Harper Collins.
- Bosselmann, Rainer (2000). *Großgruppen-Soziometrie zusammen mit Future Search und Open Space im Rahmen der Bestandsaufnahme einer Integrierten Gesamtschule*. In: Königswieser, R. Keil, M. (Hrsg.) (2000): *Das Feuer großer Gruppen*, Stuttgart. Klett-Cotta.
- Buer, Ferdinand (1989). *Morenos therapeutische Philosophie*. Ihre aktuelle Bedeutung für die Zukunftsgestaltung. In: Buer, F. (Hg) (1989): *Morenos therapeutische Philosophie*, Opladen. Leske + Budrich (v.a. S. 228-235).
- Burmeister, Jörg (2003). *Handlungsorientierte Ansätze in großen Gruppen*. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* Heft 1/2003, Göttingen. (S. 46-75).
- Cooperrider, David L. und Diana Whitney (1998). *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*, elektronische Version erhältlich über <http://www.taosinstitute.net/manuscripts/revolutioninchange.doc>
- Dubiel, Helmut (1997). *Demokratie und Schuld*. Vortrag beim Kongress der AGPF in München.
- Geisler, Friedel (2000). *Zwischen Kulturen und Welten. Soziodrama nur ein Arrangement der psychodramatischen Bildungsarbeit?* in: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2000): *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz. Matthias-Grünewald-Verlag. (S. 205-224).
- Heinl, Peter (1994). *Maikäfer flieg, dein Vater ist im Krieg*. München. Kösel.
- Janssen, Claes: zu *Four Rooms of Change* siehe <http://www.claesjanssen.com/four-rooms/index.shtml>
- Leuner, Hanscarl (1985). *Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens*. Verlag Hans Huber.
- Kaplan, Robert S., Norton, David P. (1996). *The Balanced Scorecard*. Cambridge. Harvard Business School Press.
- Königswieser, R. Keil, M. (Hrsg.) (2000). *Das Feuer großer Gruppen*. Stuttgart. Klett-Cotta
- Moeller, Michael Lukas. *Liebe ist das Kind der Freiheit*. Hamburg. Rowohlt.
- Moreno, Jacob L. (1943). *Soziodrama*. In: Petzold & Mathias (Hg) (1982): *Rollenentwicklung und Identität*, Paderborn. Junferman (S. 297-300).
- (1989): *Psychodrama und Soziometrie*, S. 51f., Köln. Edition Humanistische Psychologie.
- Nellessen, Lothar (2003). *Großgruppen – Funktion und Bedeutung in der angewandten Gruppendynamik*. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* Heft 1/2003, Göttingen. (S. 22-45)
- Owen, Harrison (1997). *Open Space Technology: A Users Guide*. San Francisco. Berrett-Koehler.
- Petzold, Hilarion, Mathias, Ulrike (Hrsg.) (1982). *Rollenentwicklung und Identität*. Paderborn. Junfermann.
- Radebold, Hartmut (2000). *Abwesende Väter – Folgen der Kriegskindheit in Psychoanalysen*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwan, Gesine (1997). *Politik und Schuld. Die zerstörerische Macht des Schweigens*. Frankfurt.
- Volkan, Vamik (2000²). *Das Versagen der Diplomatie. Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte*. Gießen. Psychosozial-Verlag.
- Weisbord, Marvin, Janoff, Sandra (2000). *Zukunftskonferenz*. In: Königswieser, R., Keil, M. (Hrsg.) (2000). *Das Feuer großer Gruppen*. Stuttgart. Klett-Cotta.
- Wiemann, Irmela (2000). *Die ‚systemische Familientherapie nach Bert Hellinger‘ – eine gefährliche Heilslehre*. In: *Informationen der Landesarbeitsgemeinschaft der Erziehungsberater*. Info 21/2000.
- Wirth, H.-J. (2000). Vorwort In: Volkan, Vamik (2000²). *Das Versagen der Diplomatie. Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte*. Gießen. Psychosozial-Verlag.

Kersti Weiß

Blickrichtungswechsel – Soziodrama in der Supervision

Supervision als Auftrag zur Handlungsforschung

Supervision ist die Art, sich aus professionellen Verwicklungen zu entwickeln und sich unter Anleitung eines/r Supervisors in einen neuen Überblick zu verschaffen. Supervision ermöglicht die Erforschung der vielfältigen Komponenten der Arbeitswirklichkeit und seiner sozialen, gesellschaftlichen Kontexte. Sie fördert das Verstehen psychischer, interaktiver und organisationaler Probleme und Konflikte auch in ihrer wechselseitigen Wirkung aufeinander.

Ziel ist es, alltägliche, aber auch schwierige und konflikthafte Situationen zu begreifen und dabei Fachwissen und Werte, Denken und Fühlen, Handeln und Überzeugungen in Einklang zu bringen. Das Entwirren und Klären hilft dabei, eine zur Situation und den Personen passende Handlungsfähigkeit neu oder wieder zu gewinnen.

Supervision dient der fachlichen Qualifizierung und der persönlichen Entlastung und fördert so effektive und situationsangemessene Arbeit.

Soziodrama, Soziometrie und Psychodrama als Theorie und Methodik der Handlungsforschung

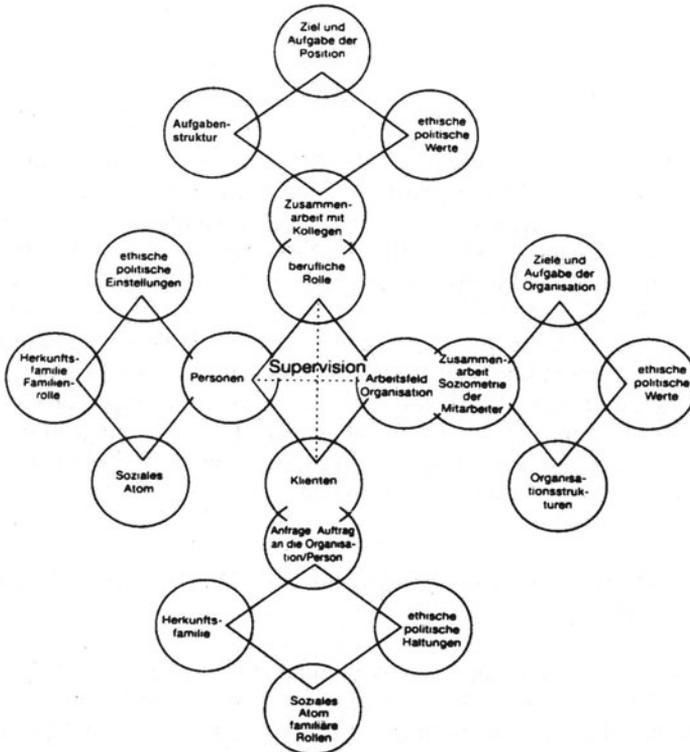
Morenos Erkenntnisinteresse und Theoriebildung waren geprägt von der Zeit politischer und sozialer Umbrüche, seiner spirituellen und philosophischen Herkunft, seinen vielfältigen Berufsrollen und Praxiserfahrungen in sehr differenten Lebenswelten. Ähnlich wie in den Ursprüngen der Theoriebildung der Psychoanalyse, geht es ihm um eine umfassende Wahrnehmung des Menschen in seinen sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexten. Es entspricht seinem Versuch und Wunsch, den Menschen in seinen persönlichen, psychischen, sozialen, und universellen Handlungsweisen zu verstehen und mit ihnen als Forschungs*subjekte* Möglichkeiten von kreativer Lebensbewältigung zu schaffen.

Dabei entwickelte Moreno sein Instrumentarium in der Begegnung mit Menschen im Einzelnen und in ihren sozialen, institutionellen Kontexten. Sein Ziel war es immer aufs Neue, mit den Beteiligten durch das Erkennen und Bearbeiten von geronnenen oder aktuellen Konfliktkonstellationen Spontaneität und Kreativität zu entwickeln, um so aufgabenadäquate Veränderungen von Beziehungs- und Verhaltensmustern zu erreichen und wo notwendig, strukturelle Veränderungen vorzunehmen. Im Zusammenwirken von innerer und äußerer Realität, physischen, psychischen und soziodramatischen Rollen werden Konstellationen systemisch betrachtet. In der Supervision lässt sich damit auch an den Werten und der grundlegenden Haltung gegenüber den Menschen in Organisationen anknüpfen, die immer als Handelnde und nicht als zu Behandelnde zu begreifen sind.

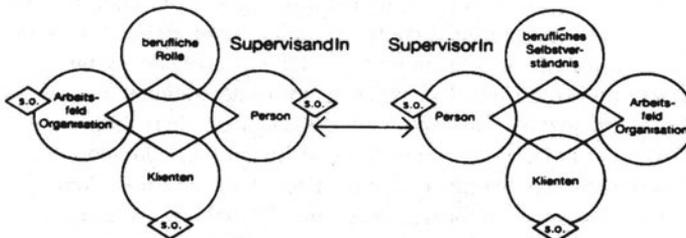
So sind meiner Ansicht nach Soziodrama und Psychodrama, Referenzrahmen und – Praxis zur Aufgabe der Supervision. Dies will ich im Folgenden exemplarisch verdeutlichen.

Zunächst stelle ich die Wirkfaktoren in der Supervision aus Soziodrama und psychodramatheoretischer Sicht dar in Erweiterung des Modells der 4 Faktoren von Wolfgang Weigand, die Supervision bestimmen. (vgl. Supervision Heft 11, 1987 S. 27)

Wirkfaktoren in der Supervision



Interaktion im Supervisionsprozeß



Aus: K. Weiß: Psychodrama – Soziometrie ein Supervisionskonzept. In: R. Bosselmann, Lüffe-Leonhardt, M. Gellert (Hrsg.) (1996) Variationen des Psychodramas.

In diesem Modell der Wirkfaktoren in der Supervision wird deutlich, dass die Betrachtung der Schnittpunkte zwischen Person, beruflicher Rolle, dem Arbeitsfeld, Organisation und den Klienten/Kunden, selbst von den verschiedenen Ebenen her je in komplexeren Zusammenhängen steht.

Diese Zusammenhänge sind deutlich vielschichtiger als das ausschließliche individuelle Innenleben einzelner Klienten/Kunden oder -gruppen und das von SupervisandInnen. Diese Kontexte sind hoch wirksam auf die je individuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweise. Wenn auch die einzelnen Individuen oder Gruppen die Handlungen in den jeweiligen Kontexten konkret durchführen und dazu in der Supervision kreative Handlungsfähigkeit wiedererlangen müssen, liegen die Ursachen von Konflikten und damit auch die Klärungsmöglichkeiten häufig außerhalb der einzelnen Person. Die Suche nach den Ursprüngen, den Orten der Verwicklungen ist somit ein wichtiger Teil des Supervisionsprozesses. Die focussierte ausschließliche Wahrnehmung der innerpsychischen Realität der Klienten/Kunden und der SupervisandInnen incl. der Interaktion der beiden miteinander, führt in vielen Fällen nicht nur zu keiner Lösung des Problems, sondern psychologisiert und individualisiert Probleme und wirkt damit dem aufklärenden, kritischen Impuls von Supervision entgegen.

Würden wir nun scharf trennen, so könnten wir sagen, mit den Mitteln des Psychodramas sind nur diejenigen Themen zu bearbeiten, die im Bereich der psychischen Rollen liegen, alle anderen sind über das Soziodrama oder das Axiodrama handelnd zu erforschen und bei Verwicklungen zu lösen.

Auf diesen Diskurs werde ich im Folgenden nicht näher eingehen, jedoch versuchen, am Verlauf von Supervisionsprozessen und an den verschiedenen Wirkfaktoren eine spezifische soziodramatische Vorgehensweisen an praktischen Beispielen zu beschreiben.

Das wird entlang des Ablaufes eines Supervisionsprozesses aufgefüchert: Überblick – Diagnose – Klärung/Bearbeitung – Veränderung/Alternativen – Zukunftsprobe. Theoretische Überlegungen, Funktionsweisen und exemplarisches methodisches Vorgehen werden unter den jeweiligen Prozessschritten beschrieben. Abgeschlossen wird mit Exemplarischem aus der Praxis, Beispielen soziodramatischer Supervision.

Der Überblick

Es ist als menschliche Reaktion häufig und verständlich, dass aus unübersichtlichen komplexen Situationen, in denen sich viele MitarbeiterInnen besonders auf Führungsebene heute befinden, drastische Reduktionswünsche entstehen. Ganze Teilbereiche werden ausgeblendet: Die Folgekosten von Entscheidungen werden z.B. nicht bedacht; Betriebsteile ausgeblendet; die eigenen oder Kundeninteressen außer Acht gelassen, die auf dem Spiel stehen. Reputation, oder Problemlösungen, die auf solcher verkürzten Bearbeitung beruhen, sind oft schnell herbeigeführt, bleiben bestenfalls unwirksam, schlimmstenfalls haben sie verheerende Folgen. So mancher Betrieb, so manches Projekt, so manche Führungskraft ist an solchen Stellen gescheitert.

Sich in hochkomplexen Situationen einen Überblick zu verschaffen, ist daher alltäglich für viele MitarbeiterInnen besonders auf Führungsebenen nötig. Nutzen sie dazu neben anderem auch Supervision, ist die soziodramatische Darstellung der Komplexität in ihren einzelnen Wirkfaktoren in ihrem Zusammenspiel sinnvoll.

Der/die SupervisorIn ist dabei die Begleitung und muss als SoziodramatikerIn mit dem entsprechenden Interesse an Handlungsforschung etwas über die Vielfalt der Fak-

toren erfahren wollen und über die Existenz solcher Bedingungen ein sicheres Wissen haben.

Methodisch lassen sich dazu verschiedene Formen finden. Hier eine davon exemplarisch: **Arbeit mit Symbolen** (in der Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision möglich)

Der/die SupervisandIn schildert ihre Situation und sucht sich Symbole für die einzelnen Aspekte des Geschehens, des Problems, der Organisation, des Umfeldes. Die im Raum vorhandenen Materialien sollen dabei möglichst unbefangen ausgesucht werden. Es erlaubt und befördert Vorbewusstes und regt die Spontaneität an.

Es entsteht ein Gesamtbild, auf das der/die SupervisandIn als Person schauen kann. Es wird ein erster manchmal schon hoch wirksamer Überblick möglich.

Wirkung

Die Person erlebt sich quasi in dem Augenblick nicht nur einer unübersichtlichen Situation ausgesetzt, sondern ist als Symbol in der dargestellten Situation vorhanden und zugleich BetrachterIn. Das, was häufig als nur individuelle Verstrickung erlebt wird, kann in der Draufsicht auf die lebendigen Systeme und Strukturen betrachtet werden.

Sinn ist, die innere und äußere Repräsentanz des gesamten komplexen Geschehens bildlich vor Augen zu haben, sich als Eindruck zu vergegenwärtigen. Durch die Draufsicht und das Selber-in-die-Hand-Nehmen der Symbole erscheint auch Unübersichtliches hand-hab-bar.

Die Diagnose

Diagnosen sind in hohem Maße von der Theorie und dem Wissen der Diagnostizierenden abhängig. Sie konstruieren wesentlich die Wirklichkeit des Resultates mit. Folgt man nun Morenos und Lewins Ansatz der Handlungsforschung als gemeinsamem Erkenntnisprozess mit den Beteiligten, wird aus dem Prozess der Diagnose eine gemeinsame Verständigung über die Wahrnehmung des Geschehens zwischen SupervisandIn und SupervisorIn. Als SupervisorIn mit dem theoretischen Hintergrund des Psychodramas, der Soziometrie und des Soziodramas sind die Dimensionen der Interaktion zwischen Individuen, die Rollenentwicklung und die Rollenwahrnehmung, die Einfühlung in andere Rollen und der mögliche Perspektivenwechsel als Wahrnehmungs- und Interpretationsfolien ebenso bedeutsam, wie der Augenmerk auf die sozialen Netzwerke, die gesellschaftlichen Strukturen und die kulturellen und auch spirituellen Dimensionen. Der/die so ausgebildete SupervisorIn erkundet zusammen mit dem/der SupervisandIn die Fragestellung auf diesen Dimensionen und entwickelt ein gemeinsames Verstehensraster, das Kreativität, die adäquate Antwort auf eine neue Situation ermöglicht.

Damit ist es nicht der/die SupervisorIn, die den wissenden Überblick und die Definitionsmacht hat, sondern Diagnose ist ein begegnungsorientierter Prozess mit dem Ziel der passenden Handlungsfähigkeit für den/die SupervisandIn.

Methodisch ist dazu wiederum vielfältiges Vorgehen möglich. Je nach Anliegen, Fragestellung, Auftrag und zeitlichem Rahmen wird es angepasst. So könnten z.B. auf der Grundlage des oben beschriebenen „Überblickes“ einzelne Aspekte in näherem Licht betrachtet werden. Dies ist wiederum variantenreich möglich. Eine davon wird hier exemplarisch aufgezeigt

Netzwerkanalyse

Ziel ist die Erkundung persönlicher, sozialer, beruflicher, betrieblicher und gesellschaftlicher Netzwerke.

Moreno geht wie andere davon aus, dass Menschen nur in sozialen Kontexten, in Beziehung zu anderen langfristig gut leben können. Verlieren sie ihre Bezüge, sterben sie letztlich einen sozialen Tod.

Die Methode des Sozialen Atoms wurde als Messinstrument zur Analyse des Netzwerkes persönlicher Beziehungen entwickelt. Sie ist dort ein grundlegendes diagnostisches Instrumentarium.

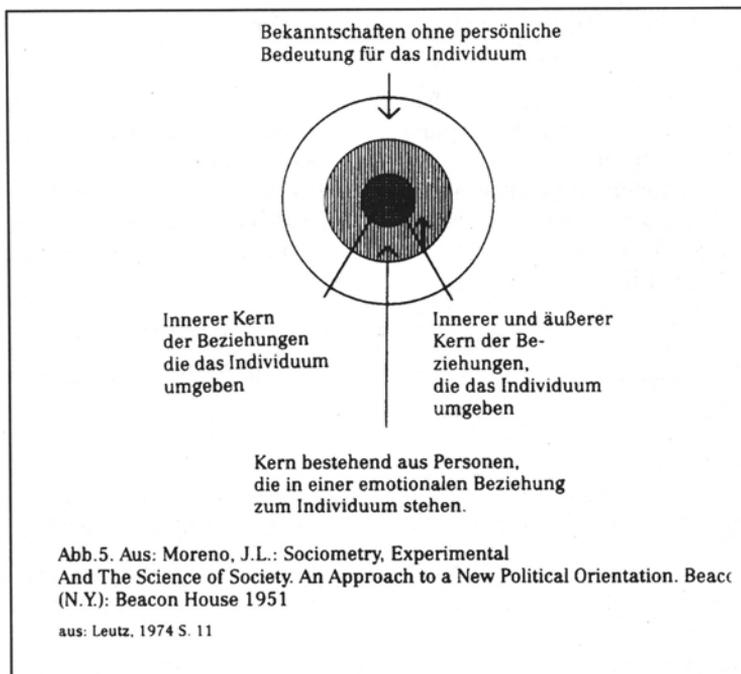


Abbildung: Soziales Atom

Es ist individuell sehr unterschiedlich welche Intensität und Vielfalt von Beziehungen als notwendig, angenehm und lebensfroh erlebt wird. Wirklichkeit und Wunsch lassen sich diagnostisch erheben und damit auch Wege der Entwicklung dahin finden.

Nun ist durch neue Forschungen und Konzepte in der Organisationswissenschaft und der Ökonomie die Bedeutung von Netzwerken für das erfolgreiche Funktionieren von Unternehmen sowohl im Bereich sozialer Dienstleistung, als auch in Wirtschaftsbetrieben deutlich geworden.

So wie das gute sinnvolle Arbeiten von Menschen in einem Unternehmen nicht unwesentlich von den emotional und funktional richtigen, notwendigen und wesentlichen Kooperationen und internen und externen Netzen abhängig ist, sind diese auch für seine Macht, Einfluss, Durchsetzungsfähigkeit, ebenso wie sein psychisches und physisches Wohlbefinden von Bedeutung.

Die Bedeutung und der Erfolg einer Organisation, eines Betriebes ist in ähnlicher Weise von der Stabilität, der Flexibilität und der Genauigkeit der internen und externen Vernetzung abhängig.

Wird hier die Analyse des **Netzwerkes** hervorgehoben, dann ist das allerdings nicht unabhängig davon zu betrachten, dass es sinnvoll in andere Ordnungsmuster einer Organisation eingebettet ist. Die Frage, wann Anweisungen, also klare *Hierarchien*, sinnvoll sind, wann betriebsintern und extern die Regeln und Bedingungen des *Marktes* als die wesentlichen Prinzipien gelten sollten und wann nach *Netzwerkregeln* verhandelt wird, ist notwendig zu klären.

Je nach Focus der Frage des/der SupervisandIn kann nun mit der Person des/der MitarbeiterIn oder mit dem Focus eines Teams, einer Abteilung oder einer ganzen Organisation eine Netzwerkanalyse durchgeführt werden.

Z.B. für die Führungskraft unter der Frage:

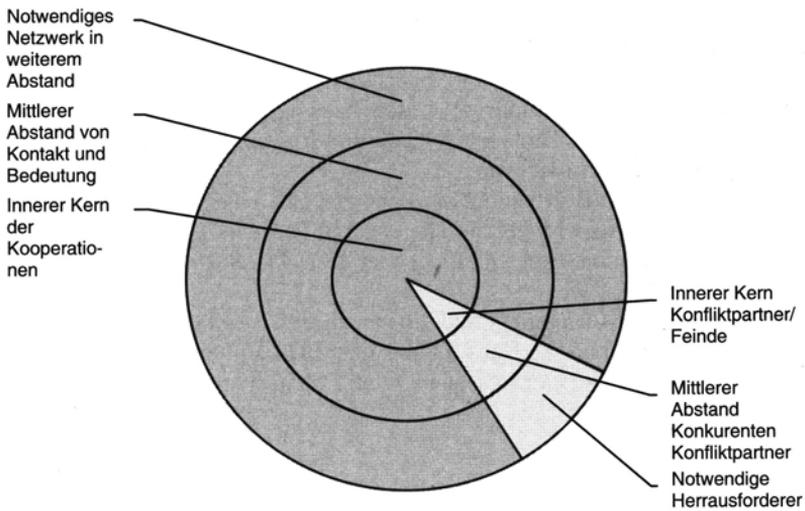
- Welche Personen und Rollen haben sie in der Nähe, in mittlerem Abstand und als Hintergründe, die für die Erledigung ihrer Aufgabe von Bedeutung sind?
- Welche würden sie in welcher Intensität der Kooperation brauchen?
- Welche Personen und Rollen haben sie in der Nähe, in mittlerem Abstand und als Hintergründe, mit denen es krisen- und konflikthafte Verstrickungen gibt?
- Welche Kontakte müssten beendet, neu sortiert und verhandelt werden um effektiv und zufriedenstellend zu arbeiten?

Oder für ein Team bzw. entsprechende Fragen für eine Abteilung:

- Welche Kooperationspartner Kunden/Klienten haben wir in welcher Intensität des Kontaktes?
- Sind es die Richtigen?
- Welche brauchen wir zur Erfüllung unserer speziellen Aufgabe?
- Welche sind überflüssig, destruktiv und müssen gut verabschiedet werden?
- Welche müssen neu aufgebaut und welche alten neu verhandelt werden?

Auch mit der ganzen Organisation im Focus bei einer Organisationssupervision kann diagnostisch mit den Supervisanden die Bilanz des Organisations-/Firmennetzwerkes erstellt werden.

Schwierige Leerstellen im Netzwerk und die Orte überflüssig gewordenen Engagements, die u.a. Konflikte unter Mitarbeitenden und im gesamten Betrieb verursachen, lassen sich so herausfinden. Die Grundlage neuer Verortung im sozialen Raum, auf dem Markt, in der Gemeinschaft und neuer Verhandlungen mit Kunden Kooperationspartnern und KonkurrentInnen werden gelegt und der Umgang mit Feinden, Verdrängungswettbewerbern und unzufriedenen KundInnen/KollegInnen überlegt.



Um den jeweiligen Focus herum werden mit Symbolen oder Post-its die Personen, -gruppen aufgestellt, verändert und in weiteren Schritten wie gewünscht und notwendig postiert.

Abbildung: Netzwerkanalyse: © Roland Künkel/Kersti Weiß (2003)

Auf selbstklebenden Post-it Zetteln werden die Namen der Personen, Abteilungen, Kundengruppen geschrieben und entsprechend ihrer Nähe und Bedeutung zum jeweiligen Zentrum postiert. Sie können verschoben werden, bis die beteiligten SupervisandInnen sich für die *im Moment* richtigen Orte für die Beteiligten entschieden haben.

Ebenso kann diese Analyse auch mit *Symbolen* durchgeführt werden, die entsprechend gesetzt oder mit *Personen* aufgestellt werden, wenn es sich um eine größere Gruppe von SupervisandInnen handelt.

Im **Rollentausch** mit den Personen, den Arbeitsgebieten oder Kunden etc. kann herausgefunden werden, ob aus der anderen Perspektive die Position zu dem gedachten Focus die richtige ist, wie die Einschätzung der Situation ist und was gegebenenfalls verhandelt, verändert, neu gestaltet oder auch beendet werden müsste, um die Probleme zu lösen, Konflikte zu klären und produktiv sinnvoll arbeiten zu können.

Hier wird auf ein Neues deutlich, dass Diagnose nur mit den Beteiligten passieren kann und jede Diagnose schon einen Teil der Klärung im Ansatz beinhaltet, sowie alle Klärungsschritte zur gemeinsamen Diagnose im Sinne der Aufklärung des Verworrenen beitragen.

Je nach Fragestellung an die Netzwerkanalyse sind die Konstellationen, die aufgebaut werden sehr unterschiedlich.

Die Klärung/Bearbeitung

Zur Klärung eines Problems, eines Konfliktes gehört neben dem handelnden Erforschen seiner Herkunft und Bedeutung – was manch einmal schon die halbe Auflösung ist –, der Rollenwechsel und -tausch mit einzelnen Personen und Teilelementen des Systems, das

Eintreten in Interaktionen, das Erleben von Wirkung und Gegenwirkungen der eigenen Rolle und die Möglichkeit zu befreiender Handlung im soziodramatischen Spiel.

Da sowohl SupervisorIn als auch SupervisandIn sich auf die Wahrnehmung des Problems im Kontext des Komplexen Geschehens verständigt haben und sich diese Komplexität auch zumuten, kann man wiederum von einer soziodramatischen Weise des Verstehens und Klärens sprechen.

So begriffen bleibt die Bearbeitung einzelner Aspekte einer Verwicklung, einer Frage nicht ohne dynamische Auswirkung auf alle anderen Facetten des Systems und kann dort auch noch im Spiel auf seinen konstruktiven oder destruktiven Beitrag hin untersucht werden.

Wie in aufwendigen Computersimulationen, in denen einzelne strategische Vorgehensweisen auf ihre Wirkung auf das aktuell und auch zukünftig umgebende Feld hin untersucht werden können, kann es auch relativ Zeit sparend im soziodramatischen Spiel geschehen.

Methodisches Vorgehen

Je nach erarbeiteter Diagnose und dem methodischen Vorgehen darin wird zunächst zur weiteren Klärung des Problems meist in dem schon gewählten methodischen Setting weitergearbeitet. Die einzelnen Symbole in der Darstellung im Überblick können in ihre Rollen eingedoppelt werden und miteinander in Interaktion treten. Ebenso kann aus der sozialen Netzwerkanalyse durch Einfühlung in verschiedene Personen und -gruppen durch Veränderung der Konstellationen im gewünschten und für das Problem klärenden Sinn Erkenntnis alter, schwieriger Strukturen wachsen und neue im Spielgeschehen verhandelt werden. Interessengruppen können so im Netzwerk in Verhandlungen treten, Rollen und ihre Funktion für die Aufgabe überdacht und neue kreative Lösungen zur Weiterentwicklung von Personen und Systemen entwickelt werden.

Wie für die anderen Verlaufsschritte soll an dieser Stelle jedoch eine neue soziodramatische Methode exemplarisch vorgestellt werden:

Die verschiedenen Aufgaben, Werte, Konzepte, KlientInnen/KundInnen einer Organisation werden auf der Bühne von Personen, Symbolen oder anderen Repräsentanten verkörpert.

Mit kurzen Worten von einer Protagonistin eingedoppelt oder von allen in einer Organisation in den verschiedenen Aspekten dargestellt, entwickelt sich ein Stegreifspiel, in dem die Mitspieler entsprechend ihrer Rollen agieren.

Die AntagonistInnen sind dabei sowohl Rollenträger des/der ProtagonistIn als auch Repräsentanten *gesellschaftlicher* Rollen. Sie repräsentieren in diesem Sinne das, was gesellschaftlich gewusst wird, der Auftrag, der mit diesen Rollen verbunden ist, die aktuellen Handlungsspanne einer Rolle und die angesammelten Erkenntnisse.

Die Widersprüche werden deutlich, differente Werte, die untereinander unabgestimmt sind, die mit Aufgaben und Aufträgen in Konflikt geraten können, werden nicht nur sichtbar, sondern sind auch miteinander verhandelbar. Die Auswirkungen auf das Gesamte werden durch die Interdependenz der Rollen gleich im Spiel spürbar und Folgekosten und – gewinn erlebbar. Dass die Aussage „alles hänge mit allem zusammen“ stimmt, ist lebendig und dient nicht zur Ausrede, um Handlung zu lähmen, sondern wird handlungsrelevant und förderlich.

Einzel-, Gruppen- und Organisationssupervision erfordern und ermöglichen dabei selbstverständlich andere konkrete Vorgehensweisen.

Die Veränderung/Die Alternativen

Anlass von Supervision ist die virulente Frage: Soll sich alles ändern oder nur ein wenig oder vielleicht besser auch gar nichts? Nach einer Phase von Entwirrung können schlussendlich als Bilanz auch ganz ähnliche Verhaltensweisen und Strategien herauskommen, wie vor der Supervision. Aber dieses Mal ist es eine bewusste Entscheidung für diesen Weg, klarer wissend, was die Konsequenzen sind.

Wie viel auch immer an Klärung und neuer Perspektive herausgefunden und entwickelt wurde, im Supervisionssetting lässt es sich soziodramatisch herausfinden und ausprobieren.

Durch die Veränderung von Raum und Zeit auf der Bühne ist der Sprung in eine Wirklichkeit, in einen anderen Rahmen, in eine zukünftige Zeit möglich. Dabei kommt es nicht darauf an, wie weit der zeitliche Abstand ist, ob in einer Minute oder in 5 Jahren, oder wo der Rahmen ist, im Büro oder auf einem anderen Kontinent. Es kommt wie immer auf die Fragestellung an. Wirksam ist der konkrete Aufbau auf der Bühne. So wird die Zukunft im Bühnenraum Wirklichkeit. Es wird auf Probe gehandelt. Beim Verlassen der Bühne, der Rückkehr in die Jetztzeit ist die Entscheidung, was im Arbeitsleben wirklich getan wird, noch offen. Die Konsequenzen für andere, für das System aber präsent und dementsprechend auch wahrscheinliche Reaktionsweisen der anderen.

Die SupervisandInnen kehren häufig zur nächsten Supervisionsstunde zurück mit der Erfahrung, dass sich dann in der beruflichen Wirklichkeit die Szenen beinahe punktgenau so abspielen, wie sie vorher erarbeitet wurden.

Sie halten das oft für Magie. Die hohe Wirksamkeit hängt jedoch mit der Aktivierung allen Wissens der SupervisandInnen in der Spielsequenz und mit der Wirkmächtigkeit von Interaktionssystemen zusammen.

Methodisches Vorgehen

Die Veränderung entwickelt sich wesentlich in der Bearbeitungsphase. Vom Überblick, der handlungsorientierten Diagnose zum Perspektivenwechsel durch Rollenwechsel und Rollentausch entwickeln sich Verstehensprozesse, wird begriffen und aus der alten Erstarrung in Rollenkonserven Kreativität und Spontaneität frei. Häufig endet hier die Supervision, es reicht, um in der Praxis passender zu handeln. Sind jedoch Erlebens- und Verhaltensweisen lange und fest im Repertoire verankert, mit großen Unsicherheiten verbunden oder mit wesentlichen Konsequenzen für die KundInnen/KlientInnen, oder sind in Einsichten und Handlungen komplexere Systeme involviert, empfiehlt sich ein Ausprobieren vorab.

Die hier vorgestellte Zukunftsprobe eignet sich ebenso für Anfänge von Supervisionsprozessen. Die wesentliche Frage, wo eine Gruppe, eine Einzelne, ein Team, ein Betrieb am Ende der Beratungsarbeit angekommen sein möchte, die nicht immer einfache Frage nach den Zielen, nicht nur in der Supervision, lässt sich so spielerisch und doch sehr praktisch lösen.

Die Zukunftsprobe

Im Bühnenraum wird die Zukunft etabliert. Die Zeit, der Ort, die Stimmung, die anwesenden Personen, Rollen oder Tätigkeiten, Aufgaben, Themen werden aufgebaut. Dazu können die SupervisandInnen selber ein Bild entwickeln, oder der/die SupervisorIn leitet die Grundphantasie des Ortes an. Dabei spielen solche Eigenschaften von Umge-

bungen, wie sicher, angenehm, zuversichtlich, Licht und Wärme eine wichtige Rolle. Die Rollen, die nötig sind, die MitspielerInnen, das Geschehen wird dann mit den SupervisandInnen auf der Bühne im Interview entworfen. Wichtig ist, dass die Zeit und der Ort wirklich lebendig werden. Die Perspektive eines guten Ausgangs des Konfliktes, der Vorhaben mobilisiert Kreativität. Nichtgeahnte Kräfte und Bewegungen werden möglich und auch Risiken sichtbar. So kann ein ganzes Team, das die Relevanz und den Erfolg seiner zukünftigen Arbeit erproben will, das nicht nur mit dem innerinstitutionellen Blick tun, sondern relevante Rollen von außen besetzen: KlientInnen/KundInnen, die Öffentlichkeit, die Konkurrenten, Kooperationspartner, Träger. Im soziodramatischen Stegreifspiel wird so die Wirkung der Veränderung erlebt.

Der Ausklang

Entsprechend dem Vorgehen im Psychodrama braucht es die Rückkehr in die Realität außerhalb des Bühnenraumes. Wie dort haben das Entlassen aus den Rollen, sharing und Rollenfeedback in der Supervision und der Anwendung von Soziodrama eine ähnlich wesentliche Bedeutung für die bewusste Integration des Erlebten in die Personen und Organisationen. Viele Personen neigen dazu, vor allem die individuellen Verwicklungen zu sehen und die Lösung auch in der individuellen Beziehungsklärung zu suchen. Über das soziodramatische Supervisionssetting und die entsprechende Auswertung der überindividuellen, strukturellen, allgemeinen, gesellschaftlichen Relevanz werden Blickwinkel eröffnet, die nicht nur entlasten, sondern häufig erst wirkliche Lösungen ermöglichen.

Exemplarisches aus der Praxis

1. Eine Supervisorin schildert ihre Situation als Leiterin eines Altenwohnheimes mit Pflegestation.

Es kommen zunehmend verwirrte Menschen mit Alzheimersymptomatik in das Heim. Die Konzepte der bisherigen Pflege reichen nicht aus, das Personal ist durch die Patienten hoch belastet und Personalaufstockung kommt aus ökonomischen Zwängen nicht in Frage. Ihre Vorstellung und ethische Grundhaltung als Leitung dieser Einrichtung für einen sinnvollen Rahmen und befriedigende Lebensbedingungen für alte Menschen zu sorgen, kommen deutlich an die Grenze. Die Supervisorin ist kurz davor aufzugeben, den Job zu wechseln oder in eine Art Apathie, Handlungsunfähigkeit zu fallen.

Als Supervisorin fordere ich sie auf, die Situation mit Symbolen aufzubauen.

Es entsteht innerhalb kurzer Zeit ein Bild der Institution, ihrer MitarbeiterInnen, der KlientInnen und ihrer Angehörigen, der Umwelt, der Ökonomie und ihrer eigenen Position im Ganzen. Im gemeinsamen Draufschaun bekommt die Supervisorin wieder einen ersten Überblick über ihre Situation. Allein die Tatsache, dass sie die Symbole in die Hand nehmen kann und sie im wahren Sinne des Wortes das komplexe innere und äußere Erleben überblicken kann, ermöglicht ein Auftauchen aus der erlebten Ohnmacht, ein erster Schritt aus der Apathie.

Im Rollentausch der Supervisorin mit den Einzelnen bzw. Teilen der symbolischen Installation werden die Dynamik, die Bedürfnisse und die Probleme und Konflikte aus deren Perspektive handelnd erforscht. Auch die Anforderungen an ihre Rolle als Leitung formuliert sie aus dem Rollentausch heraus. Es wird u.a. deutlich, dass besonders

die Unruhe und der Bewegungsdrang der Alzheimerpatienten das Fass zum Überlaufen bringen, die PatientInnen selber Bewegung aber dringend brauchen und sichere Strukturen als angenehm und sie entlastend erleben. Die repräsentierte Öffentlichkeit ist im Rollentausch nicht ganz so gnadenlos wie in der Phantasie der Supervisorin in ihrer eigenen Rolle. Die Ökonomie setzt Grenzen. Durch den Perspektivwechsel mit den einzelnen Aspekten wurde ihr Verständnis geweckt, ihre Sorge, dass sie von ihren o.g. Grundwerten nichts mehr spüren könne, genommen. Sie konnte aus der anfänglichen Erstarrung auftauchen und nun in einem wechselnden Dialog mit ihren MitarbeiterInnen, Angehörigen und ihrem Träger einen Ausweg finden. Die Idee entstand, durch deutliche Veränderung der räumlichen Möglichkeiten im Haus und drum herum Wege, Aktionsräume für selbständige Bewegung zu ermöglichen.

Es war vor allem dadurch möglich, dass die Supervisorin ihre eigene Bewegungs- und Handlungsfähigkeit wiedergewonnen hat und ans Erproben gehen konnte.

2. Eine Supervisorin in einer Gruppe bewegt ein von ihr initiiertes multikulturelles Theaterprojekt.

Das Ziel ist es, mit dem Projekt einen Weg zur Verständigung zwischen den Kulturen zu entwickeln und anschließend auch ein vorzeigbares, für ein breites Publikum begeisterndes anregendes Stück zu präsentieren. Die zukünftigen Zuschauer sollen möglichst selber zur interkulturellen Kommunikation angeregt werden. Ein ehrgeiziges Vorhaben, das an den inneren Konflikten und der Ratlosigkeit der Protagonisten der Theatergruppe zu scheitern droht.

In der soziodramatischen Inszenierung werden sowohl die Rollen der TheaterspielerInnen, als auch die der ZuschauerInnen besetzt. Die Supervisorin als Protagonistin führt exemplarisch in die Rollen ein. In einem Stegreifspiel entwickelt sich ganz deutlich der Druck des hohen Anspruches, der auf den Theaterspielern liegt. Bevor die Ratlosigkeit sich ausbreitet, wird durch einen Rollentausch der Gruppen: Zuschauer – Theaterspielern in Interviews und Gesprächen unter den Zuschauern ermittelt, was sie wohl von so einem Theaterstück erwarten, welche Fragen sie haben, auf was sie neugierig sind.

Es stellt sich so heraus, dass es eigentlich um sehr Konkretes geht: um Alltagserfahrungen, um Liebe und Streit z.B. zwischen den Generationen, um Umgang mit Ohnmacht und Machtverhältnisse, um Arbeit und Zukunftswünsche.

Zurück in den Ursprungsrollen konnten nun beide Gruppen kleine Szenen zu den o.g. Fragen entwickeln. Die Supervisorin war hocherstaunt, wie viel sie von ihrer Theatertruppe wiedererkannte und hatte in einer kurzen Sequenz noch eine innere Auseinandersetzung mit ihren eigenen Ansprüchen. Sie konnte danach die entwickelten Ansätze genießen und wertschätzen. Das wiederum initiierte einen weiteren kleinen Kreativitätsschub bei den MitspielerInnen.

Im Anschließendenden Sharing kamen sowohl die diversen interkulturellen Verstrickungen, als auch die mit den eigenen Ansprüchen zur Sprache. Der Hang zu großen Lösungen wurde auch als politische Falle begriffen, unter der das konkrete Alltagsleben immer zu klein erscheint und dadurch nachlässig mit ihm umgegangen wird.

3. Ein Team einer renommierten Drogenberatung hat seit längerem Supervision.

Nach einer Phase von intensiver Fallarbeit und Aufarbeitung von schwierigen Teamdynamiken herrscht ein gut aufgeräumtes Klima von Arbeitsfähigkeit und Humor. Hierhin kommt eine Veränderung der politischen Landschaft und damit auch der Drogenpolitik. Das Team erhält die Anweisung, binnen kurzem sein Konzept zu überprüfen und zu verändern. Das Team durchlebt alle Phasen der Auseinandersetzung: Heftiger

Widerstand, Proteste, Versuche, im Gesamten etwas zu ändern, Ohnmachtsgefühle, Selbstentwertung, Versuche der gegenseitigen Destruktion bis schließlich zur Trauer und einer Bilanz dessen, was konzeptionell den Einzelnen, den KlientInnen, der Organisation wesentlich war. Diese wesentlichen Teile werden im Raum mit Symbolen dargestellt und auf ihre jetzige Aktualität hin überprüft. Die Mitarbeitenden werden zudem nach brachliegenden Ressourcen, die sie gerne in Neuentwicklungen einbringen möchten, gefragt. In dieser Kombination werden neue Aufgaben hinzugenommen, einiges Altes verabschiedet. So entsteht vor den Augen des Teams die Grundlage eines neuen Konzeptes. Zur Überprüfung des Erarbeiteten gehen die Teammitglieder in unterschiedliche Rollen: KlientInnen (aktuelle und zukünftige), Träger, Politik, Fachöffentlichkeit. Zwei MitarbeiterInnen stellen dieser Runde das neu entwickelte Konzept vor. Die Rollenträger reagieren auf den Konzeptentwurf und verhandeln ihn mit den Mitarbeitenden. Dabei wird sehr auf das Kriterium der Akzeptanz auf allen Seiten geachtet: Aus der Sicht der KlientInnen musste die Arbeit ebenso passen, wie für die Mitarbeitenden, die ihre hohe Kompetenz erhalten und erweitern wollten. Es musste ebenso dem Träger und der Politik ein sinnvolles Umsteuern ermöglichen.

Das Konzept wurde anschließend von einer kleiner Gruppe von MitarbeiterInnen verschriftlicht und schließlich statt im sonst langwierigen nervenaufreibenden Klärungs- und Genehmigungsverfahren mit wenig überflüssigem Energieaufwand gut verabschiedet.

Zum guten Schluss

Morenos Anliegen war es, den Einzelnen in seinem sozialen Umfeld, in der Welt und im Universum als Teil eines heilsam handelnden Ganzen zu begreifen. In diesem Sinne ist Soziodrama in der Supervision ein Teil dieses Prozesses.

Da Supervision qua Auftrag sich immer mit den sozialen und kulturellen Rollen von Menschen in Organisationen beschäftigt, die Organisationen im Kontext ihrer kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen Aufgaben betrachtet und die KlientInnen und Kunden in ihren individuellen und sozialen vitalen Interessen wahrnimmt ist für die Supervisionsarbeit Soziodrama der passende theoretische und praktische Begriff.

Literatur

- Bosselmann, R., K. Weiß (2003). *Auf die Perspektive kommt es an*, Rollentausch und Rollenwechsel in der Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 1/2003.
- Buer, F. (Hrsg.) (2001). *Praxis psychodramatischer Supervision*. Opladen. Votum.
- Hutter, Ch. (2000). *Psychodrama als experimentelle Theologie*. Münster. LIT.
- Kuhlenkamp, M. (1991). *Das soziale Netzwerkinventar*. In: Zeitschrift Psychodrama 2/91.
- Leutz, Gretel (1974). *Psychodrama*. Theorie und Praxis. Berlin.
- Weiß, K. (1992) *Wegweiser durch den Beratungs-, Fortbildungs-, Supervisionsdschungel* TPS 4/92
- Weiß, K. (1996). *Psychodrama – Soziometrie*, ein Supervisionskonzept. In: R. Bosselmann, Lüffe-Leonhardt, M. Gellert (Hrsg.). *Variationen des Psychodramas*. Meezen. Limmer Verlag.
- Weiß, Kersti, Kunkel, Roland. (2003). *Sozialökonomie*.

Uschi Krahl

Der Umgang mit dem Klassenfeind

Soziodrama in der Supervision mit Lehrern

„Es ist schlimm genug, dass man nicht mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen.“

aus: „Wahlverwandtschaften“ von Johann Wolfgang von Goethe (1809).

Vorbemerkungen

In allen Berufen, in denen Menschen mit Menschen arbeiten, gibt es immer wieder Situationen, die als belastend erlebt werden. Das zeigt sich im Lehrerberuf in besonderem Maße. Fehlzeiten, die sich auf Überbelastung zurückführen lassen, sind auffallend.

Schule als politische und kulturelle Institution ist ein hochstrukturiertes System. Neben der Vorgabe von Inhalten, die sich oft nur sehr langsam verändern, wird auch der Rahmen durch Zeittaktarbeit (45-Minuten-Rhythmus) und traditionell gewachsene Hierarchien geprägt.

Flache Hierarchien, Mit- und Selbstbestimmung von Lehrern im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen kommen nur schleppend zum Tragen, und reformfreudige Lehrer erleben sich oft – dies schmerzt besonders – als nicht unbedingt erwünscht.

Die Unterrichtstätigkeit von Lehrern ist geprägt von hohem Aufsichts- und Leistungsdruck, der, ausgesprochen oder unausgesprochen, von der Verwaltungsbehörde, dem Lehrplan, den Schülern und den Eltern verstärkt wird. Der Druck der öffentlichen Meinung ist besonders nach PISA größer geworden. Dazu kommen in fast allen Bundesländern Deputatserhöhungen im Sekundarbereich, Erhöhung der Arbeitszeiten durch politische Anordnung von verlässlicher Grundschule ohne finanziellen Ausgleich, Projektunterricht, Einführung von Englisch in der Grundschule, einschließlich Klassenarbeiten und Notengebung.

Nicht zuletzt haben sich sowohl Lehrer als auch Schüler verändert. Viele Lehrer, die angetreten sind mit hehren Idealen und kreativen Ideen für eine gute Schule, sind frustriert und resigniert. Eltern erwarten von Lehrern Erziehung, die sie selbst oft nicht leisten können oder wollen, und Schüler erleben Lehrer oft eher als ihre Feinde.

Nach PÜHL (1994) blendet die Lehrerausbildung bis heute die berufliche Persönlichkeitsbildung und -entwicklung weitgehend aus, so dass die Antwort auf die Frage, wer ich bin in meiner Rolle als Lehrerin oder Lehrer, dem Zufall überlassen bleibt. Die Focussierung auf methodisch-didaktische Aspekte klammert Gefühle, Emotionen (auch ihre Störungen) und Beziehungen weitgehend aus. Viele Lehrer selbst verstehen ihre Profession weniger als sozialen Beruf, sie sehen sich eher als Physiker, Germanist oder Naturwissenschaftler. Die emotionalen und pädagogischen Komponenten werden meist dem Primar-, bzw. Sonderschulbereich zugeordnet. Die Vermittlung von sozialen Haltungen, Werten, Schlüsselqualifikationen wird zum Unterrichtsgegenstand, statt die Folie zu sein, auf der Unterricht stattfindet.

Das alles hört sich frustrierend an und für viele Lehrer ist es das auch. Die Folgen sind gravierend. In keinem anderen Beruf gehen Mitarbeiter so früh in Pension oder Rente. 70% aller Lehrer scheiden vor dem sechzigsten Lebensjahr aus dem Schuldienst aus (Becker, G.E./Gonschorek, G. 1989, GEOWISSEN 2003). Der Anteil derjenigen Lehrer, die Symptome des Burn-Out-Syndroms zeigen und das bereits nach wenigen Berufsjahren, ist im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen besonders hoch. (Kasper, I.G. 1993; Becker, G.E./Gonschorek, G. 1990; Rudow, W. 1994)

Ein Handicap für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ist die sehr eingeschränkte Möglichkeit, aus dem Beruf auszusteigen: Lehrer haben in der Regel nichts anderes gelernt als Schule, der Arbeitgeber hat (bei aller Sicherheit des Arbeitsplatzes) deshalb ein weit gehendes Beschäftigungsmonopol. (Terhart, E. 1994)

Ich täte den Lehrern Unrecht, wenn ich nicht den Personenkreis erwähnen würde, der trotzdem mit Lust in die Schule kommt: LehrerInnen, die immer noch verändern wollen und JunglehrerInnen, die Schule neu erfinden wollen.

Wenn die Gestaltung von Beziehungen zu bzw. zwischen Lehrern – Schülern – Eltern – Schulverwaltung Bestandteil von erfolgreichem Lehren und Lernen ist (Wittinger 2000), dann kann diese Aufgabe nur von allen Beteiligten gemeinsam gelöst werden. Da dies im normalen Arbeitsalltag selten von alleine passiert, bedarf diese Beziehungsarbeit besonderer Räume der Selbstreflektion.

Eine Möglichkeit sind Intervisions- und Supervisionsgruppen. Diese können die Formate Fall-, Team- oder Gruppensupervision haben. (Buer 1999, 2001) Hier besteht die Möglichkeit der Entlastung, der Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und der Berufsrolle, der Entdeckung eigener Ressourcen und der persönlichen Weiterentwicklung. Supervision ist an Schulen nicht wie in anderen sozialen Feldern Standard, sondern eher die Ausnahme von der Regel (vgl. DENNER 1998). Sie wird von Lehrern oft als Stigmatisierung empfunden und als Angebot für Beratungsbedürftige abgewertet.

In einer Untersuchung der Zeitschrift GEO (2003) zum Thema Bildung bezeichneten Schüler teilweise ihre Lehrer als Feinde. Wer aber ist der Feind des Lehrers? Wer ist der Feind der Klasse? Wer der Klassenfeind? Und der Klassenfeind von wem? Der Lehrer der Feind der Schüler, oder die Schüler und Eltern verbündete Feinde, die Angst machen? Der Klassenfeind existiert oftmals nur in der Vorstellung der jeweiligen Gruppe, die aber so agiert, als sei der Feind real.

Ein so feindselig erlebtes Arbeitsfeld verlangt von mir als Supervisorin viel Behutsamkeit, wenn ich Lehrer auf die Bühne bitte. Lehrer haben eine hohe Hemmschwelle, ihre Stärken und Schwächen auf der Bühne zu veröffentlichen. Die Angst vor der Abwertung durch die Kollegen und die Vorstellung, dass die *Supervisorin* die Problemlösung vermittelt, schaffen eine Barriere zum spielerischen Handeln auf der Bühne. Eigene Verletzungen und Kränkungen auf zu arbeiten bedarf eines hohen Vertrauenspotentials, welches sich besonders in den Fallbesprechungsgruppen erst aufbauen muss.

Soziodrama ist deshalb hilfreich, weil das Agieren in der Gruppe weniger Scheu verursacht als Protagonistenspiele. Diese aktivieren zu sehr die erfahrenen Hemmungen, und Kränkungen. Sie machen oft Angst, weil sie fremd sind in der Kultur der Schule.

Natürlich gibt es zwischen der psychodramatischen und der soziodramatischen Arbeit viele Überschneidungen. Im Gegensatz zur protagonistenzentrierten Arbeit ist im soziodramatischen Vorgehen aber die Gruppe der eigentliche Protagonist. „Das wahre Subjekt des Soziodramas ist die Gruppe und nicht die verschiedenen Individuen. Das Soziodrama behandelt Gruppenbeziehungen und kollektive Ideologien, zum Beispiel: Konflikte zwischen Volks- und politischen Gruppen“ (Moreno 1973). Eine soziodra-

matische Vorgehensweise kann das nötige Vertrauen der Teilnehmer untereinander und zwischen Teilnehmern und Supervisor aufbauen. Soziodrama ist in der Supervision mit Lehrern deshalb auch für Gruppenanfänge geeignet.

Ich arbeite mit Lehrern sowohl in Supervisionsgruppen, die von ihnen privat bezahlt werden, als auch in Fallbesprechungsgruppen, deren Kosten das Oberschulamt trägt. Der Unterschied liegt in meiner Beauftragung. Während die von Lehrern selbstfinanzierten Gruppen auf dem üblichen Entscheidungswege zustande kommen, das heißt auch der Supervisor frei ausgewählt ist, wird bei den vom Oberschulamt finanzierten Gruppen den Lehrern ein „Fallbesprechungsgruppenleiter“ zugewiesen. Dies weist schon auf den Inhalt des Supervisionskontraktes hin: Fälle sollen im Mittelpunkt der Prozesse stehen. Die Aufgabe des Supervisors wird hier durch die Fallbesprechungsleiter ersetzt, da die wenigsten Lehrer ausgebildete Supervisoren nach DGSv-Standard sind. In der Praxis wird dieser Auftrag nicht eingehalten. Teamthemen und Teamkonflikte beherrschen den Schulalltag so sehr, dass sie nur mühsam aus der Supervision herausgehalten werden können. Eine nachhaltige Verbesserung des professionellen Handelns lässt sich nur erreichen, indem sowohl „Fälle“ als auch Teamthemen bearbeitet werden. Eine andere Unterscheidung dieser beiden Gruppen ist die Gruppengröße: Während die Supervisionsgruppen sich zwischen 6 und 10 Teilnehmern bewegen, müssen Fallbesprechungsgruppen mindestens 10 Teilnehmer haben und sind nach oben offen (die Begründung ist pecuniärer Art). Die Gruppen sind entweder schulintern oder schulartübergreifend oder betreffen gemeinsame Arbeitsfelder, wie z.B. stellvertretende Schulleiter, Frauenbeauftragte, Pädagogische Berater oder Kooperationslehrer.

Im Gegensatz zur Lehrer-Schüler-Situation, die zu Beginn eines jeden Schuljahres, zu Beginn einer jeden Stunde bereits geklärt ist, kläre ich immer wieder zuerst den Kontrakt mit den Supervisanden. Dabei geht es um die Klärung des Formats, meiner Rolle, und, in den einzelnen Sitzungen, um die Klärung des Tagesthemas. Hier beginnt für Lehrer bereits die erste Erfahrung mit Veränderung im Arbeiten: Ohne Rollenklärung und Klärung des Kontraktes kann in die eigentliche Arbeit nicht eingestiegen werden. Außerdem wird die Klassenzimmertür symbolisch geöffnet. Während im Normalfall die Arbeit des Lehrers nicht sichtbar wird, zeigt er/sie hier etwas von sich. Er veröffentlicht Stärken und Schwächen und macht seine Arbeit, sein Denken und Handeln, seine Werte transparent. Er steigt ein in den Vergleich mit Kollegen, wo doch Konkurrenz in Schulen normalerweise verdeckt abläuft.

Die folgenden Szenarien aus der Praxis zeigen, wie sich durch die Erfahrungen der Lehrer in den Supervisionsprozessen Standpunkte, Haltungen und Handlungsperspektiven verändern. Dadurch öffnet sich in manchen Klassenzimmer das Fenster, und frische Luft kommt in die Unterrichtsräume und Lehrerzimmer.

Soziodrama ist dabei eine gute Möglichkeit, individuelle Themen und Anliegen in Abstimmung mit der Gruppe zu bearbeiten. Durch Rollentausch mit anderen Kollegen, anderen Gruppen in einem anderen Kontext von Schule, nämlich im geschützten Raum der Supervision entsteht Begegnung. Im Protagonistenspiel setzt sich der Fallgeber durch Rollentausch mit seinen subjektiven Grenzen auseinander. Durch das gemeinsame Arbeiten kommen neue Impulse, Einsichten und Handlungsmöglichkeiten zustande. Das Bestreben dabei ist nicht nur ein pädagogisches, sondern zielt auch auf Veränderung der sozialen Welt innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Die politische Nachhaltigkeit des Soziodramas geht in seiner Wirksamkeit über individuelle Bedeutung des Protagonistenspiels hinaus und verändert so ganze gesellschaftliche Gruppierungen.

Who is who?

Unabhängig davon, ob die Lehrersupervisionsgruppe schulintern oder schulartübergreifend ist, wärme ich die Gruppe zu Beginn jedes Supervisionsprozesses mit aktionssoziometrischen Aufstellungen an. Auch wenn die Kollegen sich zum Teil schon viele Jahre kennen, sind die Informationen, die sie dabei bekommen, oftmals überraschend. Überraschungen aber machen neugierig und aufmerksam, fördern Kommunikation.

Auch die Gruppe erhält Informationen über mich. Sie erfährt mich in meinem Arbeitsstil und kann Nähe und Distanz bestimmen. Der Einzelne kann durch unterschiedliche Frage- und Aufgabenstellung unterschiedliche Begegnungen und Zuordnungen erleben. Die Antwort auf die Frage, ob ich hier in dieser Gruppe einen guten Platz finde, kann ausschlaggebend für die Mitarbeit sein.

Fragestellungen an dieser Stelle können sein:

- Wer ist wie lange Lehrer?
- Wer ist wie lange an dieser Schule?
- Wer hat auch in anderen Schulen gearbeitet?
- Wer arbeitet in welchen Bereichen?
- Wer hat Sonder- oder Leitungsaufgaben?
- Wer arbeitet lieber mit Mädchen oder Jungen?
- Wer arbeitet lieber im Team, wer alleine?

An Gymnasien noch die Erweiterung:

- Verstehe ich mich mehr als Physiker, Anglist, Philologe, Germanist – oder eher als Pädagoge?

Bei Schulleitungen:

- Verstehe ich mich mehr als Leitung oder als Kollege?
- Verstehe ich mich mehr als Manager oder Führungskraft?
- Ist die Stellvertretung ein Mann oder eine Frau?
- Wer hat eine Sandwichposition?

Manchmal lasse ich noch den Grad der Zufriedenheit stellen. Das führt dann oft zur Fragestellung:

- Will ich etwas innerhalb dieser Skalierung verändern? Oder:
- Was muss ich tun, dass es so bleibt? Und:
- Stünde ich in einem höheren Skalenbereich, wenn...anders wäre?
- Wie viel Veränderung erwarte ich in Bezug auf mein Problem/Anliegen?

Und als Kommunikationsanschieber:

- Meine erfolgreichste Situation in den letzten 4 Wochen!
- Meine schlimmste Erfahrung in meiner Schullaufbahn!

An dieser Stelle ist es mir auch wichtig, dass die Teilnehmer mögliche Befürchtungen artikulieren. Die Frage nach (eigener oder „erzählter“) Supervisionserfahrung leitet zum nächsten Punkt über. Im soziodramatischen Rollentausch der Supervisionserfahrenen mit den neuen Teilnehmern werden Informationen und Erfahrungen über Setting und Format sowie noch offene Punkte ausgetauscht.

In den allerersten Gruppensitzungen werden die Gruppentraditionen und Selbstverständnisse begründet. Unausgesprochene und verbalisierte Gruppenregeln, wie der Umgang mit unpünktlichen Anfängen, unsauberen Kontraktierungen, dem Fehlen einzelner Gruppenmitglieder etc. müssen geklärt werden für die Entwicklung eines gemeinsamen Gruppenbewusstseins. Es wird allen klar, dass Supervision ein kontinuierlicher Prozess ist, der von allen ernst genommen werden muss.

Durch die Anwärmübungen lernt die Gruppe andere Seiten der Kollegen kennen als im normalen Schulalltag, sie kommt durch die Interaktion in eine Atmosphäre von Vertrauen und Experimentierfreude, welche Arbeitsgrundlage der TeilnehmerInnen untereinander und mit mir ist.

Auch vor jeder Einzelsitzung wärme ich die Gruppe durch eine Aktion an (z.B. Aufbau einer Klagemauer, siehe unten). Die Anwärmung mache ich auch für mich. Oft komme ich noch in Gedanken an die Arbeit davor, erlebe mich selber angespannt in Bezug auf die neue Gruppe. Gerade bei Lehrern fühle ich mich oft unter dem Druck, meine Kompetenz beweisen zu müssen. Nebenbei erhalte ich durch die Aufstellungen Informationen über die Gruppe. Wenn ich selber spontan bin und zu einer „entspannten Spannung“ gelange, kann ich mit viel Energie arbeiten.

Von mir wird mehr erwartet

Viele Lehrer erleben heute einen enorm hohen Erwartungsdruck. Jeder Außenstehende glaubt beim Thema Schule mitreden zu können. Schließlich hat ja jeder Schulerfahrung, was ihn, vermeintlich, zum Experten macht. Um den Druck sichtbar zu machen, gehen im Soziodrama alle Gruppen, die in irgendeiner Verbindung zu den Lehrern stehen, auf die Bühne: Lehrerkollegium, Schüler, Eltern, Schulamt, Schulleitung, die Presse, manchmal sogar die Ehepartner oder die eigenen Kinder (die ins Spiel gebracht werden, weil die Mütter oder Väter spät nach Hause kommen).

Dort entwerfen die TeilnehmerInnen Rollen, Szenen oder Sätze aus ihrem (Schul-)Alltag. Sie sprechen oder spielen als Kleingruppe und gehen dann miteinander in den Dialog. Dabei sind manchmal auch geheime Bündnisse zu spüren: Schüler verbünden sich gerne mit Eltern, Eltern gerne mit Schulräten. Teilweise wirken die Erwartungen im Ton und in der Wichtigkeit zunächst überzogen, in der Übertreibung wird die Lust am Verringern der Spannung spürbar. Erst durch den Rollenwechsel in alle Gruppen findet Begegnung statt. Der Blick in die eigene kleine Welt wird erweitert um den Blick in die Welt der anderen. Im Sinne Martin Bubers treffen sich Ich und Du oder Ihr und Wir – und das Ihr bringt Veränderung auf die Bühne: die anderen werden angeschaut, es wird aufeinander gehört und nachgefragt. Der Dialog beginnt, Toleranz und Verständnis für einander werden möglich.

Je nach Situation und Arbeitsthema kann die Gruppe oder der Einzelne sich dann von den Erwartungen abgrenzen oder ihnen zustimmen, auf jeden Fall aber auch seine Erwartungen an die einzelnen Gruppierungen zurückgeben. Die Themen für diese Arbeit sind sowohl Anliegen Einzelner als auch der ganzen Gruppe. Meine Leitungsentcheidung, ob dieses Thema als Protagonistenspiel oder soziodramatisch bearbeitet wird, hängt ab von Einschätzungen wie:

- Wertigkeit und Wichtigkeit
- Gruppen- oder Einzelthema
- Auseinandersetzung mit subjektiven Grenzen

- Krisensituation
- Anfangssituation, in der Abbau von Hemmungen und Aufbau von Spiellust angesagt sind
- Unterstützung der Gruppe für den Einzelnen?

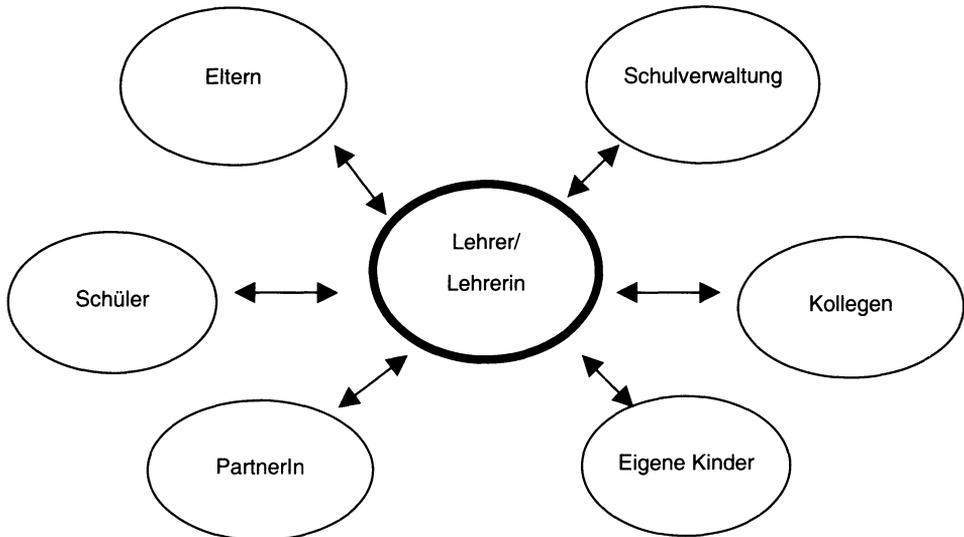


Abb.1: Rollentausch im Protagonistenspiel

In einer soziodramatischen Bearbeitung dieses Thema wechseln die Gruppenmitglieder die Rollen im Kreis, so dass jeder einmal jede Rolle einer Gruppe einnimmt. In dieser soziodramatischen Methode wird deutlich, wie der Einzelne hinter die Gruppe zurücktritt. Die Teilnehmer wechseln zwischen den Gruppen und setzen sich einem Dialog z.B. mit den jeweiligen Forderungen auseinandersetzen. Dabei ist es oft zufällig, wer in der einzelnen Gruppe ist, wie viele Menschen diese kulturelle Rolle besetzen.

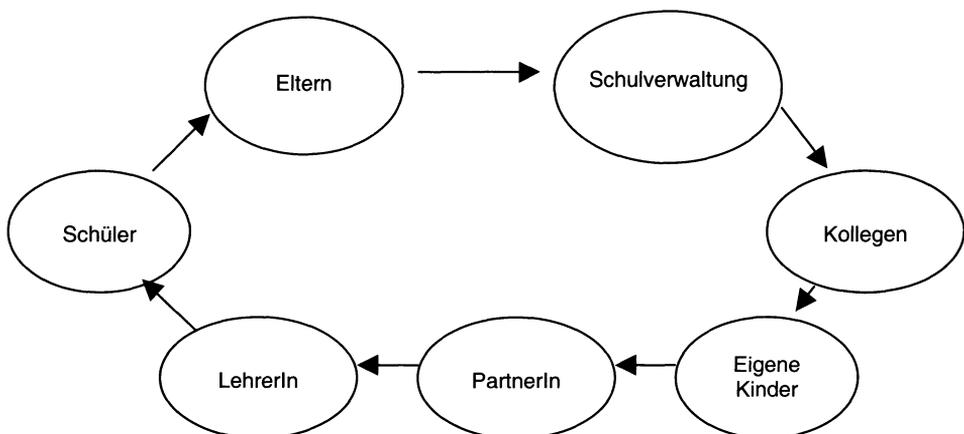


Abb.2: Rollenwechsel im Soziodrama: Der Protagonist ist die Gruppe.

Die unterschiedlichen Kulturen, Muster der Gruppen, ja oft Klischees werden exploriert, erforscht und evtl. verändert bei einem zweiten Rundwechsel. An dieser Stelle ist es mir auch immer wichtig zu focussieren, wie diese Klischees weitergetragen und/oder reproduziert werden. Handlungsalternativen entstehen dann, wenn sich die Haltungen der einzelnen Mitglieder der Gruppen verändern und damit eine neue Kultur entstehen kann.

Am Beispiel der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern wird auch deutlich, wie viel Abwertung teilweise zwischen beiden Gruppen herrscht. Der fehlende Respekt verhindert, dass beide Gruppen aufeinander zugehen und miteinander kooperieren.

Die Supervisorinnen nehmen die Erfahrungen des Rollenwechsels mit. Scheinbar nur subjektive Erfahrungen werden jetzt als kollektiven Themen verstanden. Sie entdecken die unterschiedlichen Interessen der verschiedenen Gruppen der sog. Schulgemeinde und entwickeln deshalb ihr Handeln neu. Manchmal erstaunt die Erkenntnis, wie wenig es bedarf, sich gegen die Erwartungen von Eltern, Schülern oder Schulräten abzugrenzen, und eigene Forderungen zu stellen. Um mich abgrenzen zu können, muss ich aber zuerst wissen, was ich will bzw. nicht will und was ich denke, was der andere von mir erwartet. Dies gilt sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe. Im Rollentausch kann erfahren werden, dass es nur durch Interessenabgleich möglich ist, die je eigene Aufgabe der Schule im Blick zu behalten und zu harmonisierender Zusammenarbeit zu erreichen.

Ich denke, dass die Abwertung auch als ein Spiegelphänomen zu sehen ist. Die Verweigerung des Respekts von Schülern oder auch oft von Vorgesetzten übertragen Lehrer dann auf Eltern.

Spannend ist auch, wenn die Gruppe der Schulleitungen und Eltern ihre Erwartungen über „Lehrer B“ austauschen. Rollentausch und Rollenwechsel erweitern hier die Perspektiven und Sichtweisen.

Die Klagemauer oder der Aufbruch ins Handeln

In der Fabrik war Mittagspause, ein Angestellter öffnete trübselig sein Lunchpaket. „Ach nein“, sagte er laut, „schon wieder Käsebröte.“ So ging es zwei-, drei-, viermal hintereinander. Dann sagte ein Kollege, der das Gebrumme des Mannes gehört hatte: „Wenn du Käsebröte so sehr hasst, warum sagst du dann nicht deiner Frau, sie solle dir andere Schnitten machen?“ – Ich bin nicht verheiratet, ich mache mir meine Bröte selbst.“ (A. de Mello)

Es gibt Sitzungen, die mit großem Klagen beginnen. Man hat schon hundertmal geschimpft, gelobt, gedroht ... und nichts hilft. Die ständigen Frusterfahrungen zehren an der Stimmung und erzeugen Abwehr zum Selbstschutz. Ein Teilnehmer beginnt zu klagen, und wie in einer Hypnosesitzung fallen die anderen mit ein. Gruppendynamisch erklärbar, aber unproduktiv. Dieses Phänomen ist jedoch nicht lehrerspezifisch. In einer gemeinsamen Fortbildung für Lehrer und Klassenelternvertreter kamen von beiden Seiten spiegelverkehrt dieselben Vorwürfe. Die andere Seite war immer der Grund der Frustration. Das Verhalten des Gegenübers zur Ursache des eigenen Verhaltens zu machen führt in einen Teufelskreis. Dabei ist meist nicht eine einzelne Situation das Problem, sondern das daraus entstehende Gefühl der Ohnmacht, Machtlosigkeit und der Überdruß der Wiederholung. Wird dabei das Körpergefühl beschrieben, so tauchen Kopfschmerzen, Verdauungsstörungen, hohe Erkältungsanfälligkeit und Rückenbeschwerden auf, fällt Energielosigkeit bis hin zur Resignation auf.

Lehrer erlauben sich oft nicht, ihren Ärger und Frust spontan (öffentlich) abzulassen. Dies passt nicht in das eigene Selbstbild. Statt dessen mündet die Wut in eine subtile verbale Aggression zwischen Nörgeln und Zynismus.

Zunächst einmal braucht das Klagen in der Sitzung seinen Platz. Dieses kann sehr unterschiedlich auf die Bühne gebracht werden.

Ich stelle deshalb als Warming-Up z.B. nur einen symbolischen Klagekopf in die Mitte, in dem jeder einen Beitrag zur Klagesuppe leisten kann, mit kräftigem Umrühren und Würzen mit Gedanken über Lieblingsfeinde aus den Reihen von Schülern, Eltern oder Kollegen. Den meisten Lehrern macht dies Spaß, weil es im Sinne eines Sharing entlastet. Die Erlaubnis, schimpfen, wettern, unkontrolliert sein zu dürfen macht sie wieder lebendig und fähig, konstruktive Lösungen zu erarbeiten.

Eine andere Möglichkeit eines Warming-Up einer Sitzung bietet der Aufbau einer Klagemauer: Einige Gruppenmitglieder stehen mauerartig nebeneinander, mit dem Rücken zur Gruppe der Lehrer. Auf diese Mauer packen diese dann alles, was im Schulalltag nicht gut läuft. Daneben steht die Mauer der „kleinen“ Erfolge. Diese positiven Erfahrungen sind im Schulalltag aus der Wahrnehmung herausgefallen, können deshalb keinen Gegenpol zum Klagen bilden. Manchmal reicht es schon, wenn die Teilnehmer hier eine Art Balancing erfahren. Sie erleben sich als Regisseure ihrer Arbeitswelt:

- Wovon wollen sie sich bestimmen lassen?
- Welche Farben haben die Klage- und die Erfolgsmauern?
- An welcher werden sie morgen weiterbauen?
- Welche Klagen wollen sie in Zukunft nicht mehr?
- Was wird anders sein, wenn diese Steine fehlen? Werden sie auf die Erfolgsmauer gelegt?

Die Rumpelkammer und der Raum der Visionen

Eine andere Form soziodramatischer Arbeit ist eine Partnerübung, in der positive und negative Erfahrungen symbolisiert und pantomimisch gestaltet werden:

Partner A überlegt sich, was oder wen er aus seinem Schulalltag in den Abstellraum oder die Rumpelkammer seiner Schule verbannen will. Er „formt“ nonverbal Partner B zu diesem Gegenstand oder zu dieser Person. Dann können alle Gestalter wie auf einer Vernissage die Kunstwerke bewundern, evtl. von den andern erraten lassen und erklären. Danach formt Partner B die Person A zu einem Gegenstand, den er sich aus dem Raum der Visionen für seine Arbeit geholt hat. Ähnlich wie vorher wird das Kunstwerk bewundert.

Beide Kunstwerke können dann in Aktion zum Leben erwachen. Unter der Fragestellung, welche Bedeutung sie für ihren Besitzer haben oder wie sie sich am Leben erhalten können, tauschen das Gerümpel und die Visionen sich aus, machen sich auch miteinander vertraut oder bekämpfen sich gar.

Lehrer erleben ihren Alltag oft als fremdbestimmt, vieles ergibt sich oder „ist“ einfach „so“. Mit dieser Übung erleben sie, dass es möglich ist, wieder selbst Regie zu übernehmen. Statt zu klagen können sie neue und andere Strategien erproben. Dabei bietet die Supervision die Bühne und die anderen Teilnehmer bilden das Korrektiv. Dem Spiel folgen die Reflexion und dann die individuelle Entscheidung, was in der Realität verändert werden soll.

In der darauffolgenden Sitzung ist mir die Nacharbeitung der vergangenen Sitzung wichtig. Neben die Möglichkeit neuerlicher Korrekturen tritt die Bewertung vollzogener Veränderungen, und natürlich sind vor allem Erfolge geeignet, auch den anderen Teilnehmern Mut zu machen, beim „Vespern einen neuen Brotaufstrich“ zu versuchen.

Neue Kultur oder nur Rückzug

An manchen Tagen bringen Lehrer ganz frischen Ärger zur Tür herein. So war eine Lehrerin sehr erregt, weil ein Hausmeister sie zum wiederholten Mal angemacht hatte: Das Klassenzimmer sei wieder nicht aufgeräumt, besonders sie achte nicht auf Ordnung, man müsse sich fragen, ob es wohl zu Hause bei ihr auch so aussehen würde, und und und... Die Kollegin ist platt, erzählt, dass das in ihr Bild passe, wie sich Männer und Frauen, Kollegen und Mitarbeiter mit Sonderaufgaben an der Schule verhalten. Die Reaktion der Supervisionsgruppe, nur Frauen, bestätigt, dass die Fallgeberin ein aktuelles Thema der *gesamten* Gruppe einbringt. Deshalb schlage ich zunächst eine soziodramatische Arbeit vor.

Zuerst lasse ich alle Teilnehmerinnen auf Karten aufschreiben, welche Hierarchien, Menschen mit Privilegien oder Macht sie an der Schule erfahren. Die Karten liegen auf dem Boden und die Teilnehmerinnen ordnen sich den Karten zu unter der Fragestellungen:

- Welchen Posten/welche Aufgabe habe ich selbst?
- Womit habe ich Schwierigkeiten?
- Bei wem fehlen mir Verhaltensentsprechungen?

Dabei wird in den anschließend beschriebenen Situationen deutlich, dass die Muster, wie hier „hierarchisiert“ wird, nicht zu den eigenen Verhaltensmustern passen. Unter „hierarchisieren“ verstehe ich dabei ein Verhalten, das dem anderen eine zuge dachte Hierarchieebene signalisiert, ohne dass dies ausgesprochen wird.

Ich lasse immer zwei Partnerinnen zusammen sich ein Muster aussuchen. Sie sollen dann im Rollenspiel zeigen, wie sich diese Menschen in ihrer Funktion, in ihrer Hierarchiestufe zu erkennen geben. Da treffen sich dann zwei Hausmeister, die über schlam-pige Lehrerinnen, Putzfrauen und Schüler ablästern und prahlen, wie man die auf Schwung bringen müsste; oder Lehrer, welche Medien verwalten, erklären, wem man was ausleihen kann und wo man vorsichtig sein sollte; oder zwei Schulleiter treffen sich und erzählen, wie sie ihr Kollegium erziehen (müssen).

Danach erweitere ich die Übung. Dann trifft Hausmeister auf Schulleitung, Schulleiter trifft Herrn Minister, Kollegin trifft Putzfrau etc.

Bei diesem Rollenwechsel erleben die Teilnehmer immer wieder, wie klischeehaft die Wahrnehmung und auch die Rollen sind. Ich versuche dann durch Fragen eine Form von Differenzierung zu ermöglichen. Nur wenn es gelingt, Verstehen und Verständnis für das Verhalten des anderen zu erlangen, die hemmenden Klischees abzustreifen, kann Respekt ins Spiel kommen. Der individuelle und soziale Bezug kann dann Erfahrungen ermöglichen, wie mit Abwertungen umgegangen werden kann. Beim Benennen der Muster wird erfahren, wie einfach sie funktionieren, deshalb aber auch immer wieder reproduziert werden. Beide Partner bedingen sich im Kommunikationsablauf und machen es deshalb so schwer auszusteigen. Die Gruppe hat das Problem umbenannt. Aus dem Problem der Beschuldigungen durch den Hausmeister, die bis zur Ohnmacht lähmen, wird die Aufgabe, wieder handlungsfähig zu werden.

Bis hier hin arbeite ich mit der Gruppe soziodramatisch, denn das Thema ist nicht nur ein Einzelproblem der Supervisorin bzw. dieser Gruppe, sondern ein Hierarchie- und Genderproblem an Schulen. Die meisten Mitglieder eines Kollegiums sind Frauen, Funktionsstellen werden außer in den Grundschulen überwiegend von Männern besetzt.

Das Problem der Protagonistin ist zu diesem Zeitpunkt ihr mit dem „Hausmeister“ noch nicht gelöst. Wenn für die Fallgeberin trotzdem noch persönlicher Lösungsbedarf besteht, arbeite ich psychodramatisch weiter. Die soziodramatische Arbeit liefert die Basis, dass die Supervisorinnen ein für sich adäquates Verhalten (er-)proben. Manchmal wähle ich dazu die Regiestuhltechnik aus, manchmal nur Protagonistenspiele mit Rollentausch.

Die Lehrerin kann jetzt nach Hause gehen mit mindestens drei (neuen) Verhaltensalternativen und dem Gefühl, handlungsfähig zu sein! Manchmal frage ich die Kolleginnen auch, was sie Schülern als Maßnahme empfehlen, wenn etwas nicht klappt. Meist reicht dann das wissende Lächeln der Kollegin, und die eigenen Ressourcen, die bei Schülern genutzt werden, können auch für sie selbst zum Einsatz kommen.

Die Angst des Tormanns beim Elfmeter

In der Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern wird manchmal ein Spiel gespielt, in dem kein Konsens der Beteiligten über das Regelwerk besteht. Eine Klassengemeinschaft kann nur funktionieren, wenn sie in das Gesamterziehungskonzept der Schule passt und sich in der Schulordnung wiederfindet. Wichtig ist auch, dass alle Beteiligten verstehen, dass Regeln einen „dienenden“ Charakter haben, dass es nicht um Vorschreiben von Verhalten, sondern um das Erreichen eines freundlichen und produktiven Miteinander geht. Oft sind die Verhaltensregeln jedoch nur diffus bekannt. Sie hängen selten im Klassenzimmer, ab der Sekundarstufe fast gar nicht mehr.

Deshalb sind der Geräuschpegel und die Unaufmerksamkeit in den Klassen ein immer wiederkehrendes Thema der Supervision. Zum Erstellen der Klassenregeln haben wir in der Supervision dazu Schüler, Lehrer und Eltern in Kleingruppen auf die Bühne gebracht. Die Eltern wurden bei den Klassenregeln mit einbezogen, da sie immer wieder an die Lehrer mit Erwartungen herantreten, wie Lehrer Schülern Verhalten beizubringen haben. Die Lehrer wollten Verhalten aber nicht nur als Verhalten in der Schule definieren, sondern neben den Dingen, die Unterricht betreffen, auch Grundregeln erstellen. Jede Gruppe hat eigene Regelwünsche erarbeitet, in Worte gefasst und diskutiert. In kurzen Spielsequenzen wurden sie vorgestellt. Dabei wurde das Spektrum der auf der Bühne Beteiligten immer größer:

- die Nachbarklasse, die durch Lärm gestört wird,
- der Kollege, der sich nie an solche Absprachen halten wird,
- die Clique, die uncooles Verhalten sanktioniert,
- die nikotinabhängigen Kollegen und Schüler,
- der Schulleiter, der mit solchen Sachen in Ruhe gelassen werden will,
- die Schulglocke, die nicht abgestellt werden darf.....

Obwohl eine verbindliche Schulordnung nicht vorhanden war, wurde schnell allen klar, dass es zunächst reichen musste, eine verbindliche Klassenordnung zu erstellen. Alles auf einmal zu verändern wäre zu viel und zu schnell. Kleinere Schritte lassen sich leichter realisieren.

Die Aufgabe wurde heruntergebrochen und auf zwei Ebenen umgesetzt: Auf Klassenebene wurden an einem „kleinen“ pädagogischen Tag mit allen beteiligten Lehrern der Klasse, den Schülern und einigen (leider wenigen) Eltern Klassenregeln erarbeitet. Auf Schulebene wurde versucht, Schulentwicklung zu initiieren mit dem Ziel, ein Leitbild für Verhalten in der Schule zu entwickeln.

Hier ergab sich dann ein neues Problem: Schon in den vorhergehenden Sitzungen war das Selbstverständnis der schulinternen Supervisionsgruppe in Bezug auf das Gesamtkollegium thematisiert worden, einschließlich der Frage, wie Ergebnisse, welche die Supervisionsgruppe für sich erarbeitet hat, ins Kollegium hineingetragen werden können und sollen.

Die Teilnehmer hatten das Kollegium in einer Skulptur dargestellt und versucht, mit ihrem Anliegen in die „eingefrorene“ Skulptur einzudringen. Natürlich wurde das Restkollegium aktiv in seinem Widerstand. Statt zuzuhören wurde in beiden Gruppen nur argumentiert, eigene Standpunkte vehement verbal vertreten, es entstand ein regelrechter Streit und Verhärtung auf beiden Seiten. Durch kollektiven Rollentausch kam es zu Erkenntnissen und Fragen wie: Was kann aus der Supervisionsgruppe erzählt werden, ohne dass sich der andere Kollegen ausgegrenzt fühlt. Und: Wie können eigene Erkenntnisse und Problemlösungen mit dem Kollegen geteilt werden? Die Angst, vom Kollegen eine Abfuhr zu erhalten, wenn er zu einem pädagogischen runden Tisch eingeladen wird, verhindert oft bereits die Einladung.

Wir unterbrachen hier die Arbeit und suchten auf der Metaebene nach Lösungen.

Die Frage war, wie wir den Zug Schule anschieben können ohne kontraproduktiv zu werden. Eine Geschichte von Angst und Widerstand half da weiter:

Es war einmal ein Mann, der verirrt sich in das Land der Narren. Auf seinem Weg sah er Leute, die voller Schrecken vom Feld flohen, wo sie Weizen ernten wollten. „Im Feld ist ein Ungeheuer“ erzählten sie ihm. Er blickte hinüber und sah, dass es eine Wassermelone war.

Er erbot sich, das „Ungeheuer“ zu töten, schnitt die Frucht von ihrem Stiel und machte sich zugleich daran, sie zu verspeisen. Jetzt bekamen die Leute vor ihm noch größere Angst, als sie vor der Melone gehabt hatten. Sie schrieten: „Als nächstes wird er uns verspeisen, wenn wir ihn nicht schnellstens loswerden“ und jagten ihn mit Heugabeln davon.

Wieder verirrt sich ein Mann in das Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor dem Ungeheuer fürchteten. Aber statt ihnen Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, dass es wohl gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann so ihr Vertrauen. Er lebte lange Zeit mit ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfache Tatsache lehren konnte, die sie befähigte, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen. (KOPP 1978)

Die folgende Sitzung bekam dann Werkstattcharakter: kleine Rollenspiele, Vignetten und Erfahrungsaustausch darüber, wie es gelingt, Kollegen da abzuholen, wo sie stehen, sie evtl. sogar zu motivieren. Dabei wurde deutlich, dass Kollegen dann aufmerksam werden, wenn sich die eigene Haltung in Gesprächen über das eigene pädagogische Selbstverständnis deutlich zeigt. Sie kommen weg vom „Was tun die eigentlich?“ hin zu interessierten Nachfragen. Neugierde kann Kollegen reizen mitzumachen. Es geht dabei nicht um Werbung für Supervision, sondern um kollegiale Zusammenarbeit.

Augen zu und durch

Gewalt bestimmt inzwischen in vielen Schulen den Alltag. Dieses Thema folgt bewusst direkt dem vorhergehenden, weil ich manchmal an Schulen erlebe, dass gar nicht genau

definiert ist, wann Verhalten nicht mehr tragbar ist, wann Gewalt beginnt und wie dem zu begegnen ist.

In der Supervision war von einem Teilnehmer die Frage eingebracht worden, ob ein Mädchen, Marie, das eine andere Schülerin bedroht hatte, mit auf Klassenfahrt gehen dürfe oder nicht. Die Teilnehmer überlegten sich dann in Kleingruppen drei kleine Vignetten, was in Paris wohl in der Klasse passieren könnte. Die Vorstellungen gingen von „Nichts“ bis hin zu „Terror in der Jugendherberge.“ Eine Entscheidung war unaufschiebbar.

In Form von Probehandeln auf der Bühne wurden mögliche Alternativen durchgespielt: Welche Bedeutungen und Folgen hat ein Ja oder ein Nein – für Marie, ihre Freundinnen, die Bedrohte, die anderen SchülerInnen, die Eltern von beiden Mädchen, Fachlehrer... Soziodramatisch konnten in Bühnenszenen Folgen und Katastrophen vorweg genommen werden. Dabei standen alle Personengruppen um die Lehrerin, die auf einem Stuhl saß, und gingen in einen Dialog miteinander. Selbst ein Reporter einer Zeitung mischte mit seinen Schlagzeilen mit. Die Gruppenmitglieder fühlten sich zerrissen zwischen Anspruch und Wirklichkeit und konnten diese Ambivalenz im Spiel noch einmal deutlich zeigen. Dabei wurden die unausgesprochenen Ängste verbalisiert, die viele Interaktionen der Lehrerin beeinflussten und beeinträchtigten. Nachdem die Ängste einen Namen hatten und sie nicht mehr die Augen vor ihnen verschloss, konnte sie eine eindeutige Entscheidung treffen. Es kristallisierte sich dann der Wunsch heraus, die Schülerin mitzunehmen, aber zu Bedingungen der Klassenlehrerin.

In der Auflistung von Maries Verhaltensalternativen konnte sie eine Differenzierung treffen in wünschenswertes Verhalten, solches, das gerade noch tragbar ist, sowie in indiskutable Äußerungsformen. Wichtig war auch, alle real Betroffenen in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen. Dazu gehörten sowohl die Eltern der beiden betroffenen Schülerinnen, die Begleitpersonen, wie auch die Restklasse. Einerseits wurde Marie hier neues Vertrauen geschenkt, andererseits aber auch notwendige Verhaltensaufgaben gemacht. Als Ergebnis der Supervision wurde dann zwischen der Lehrerin und Marie ein Vertrag mit Verhaltensbedingungen abgeschlossen.

Schlussgedanken

Bei allen Themen wird deutlich, dass es in der Supervision um das Bewusstmachen von eigenen Mustern im Zusammenspiel mit allen Beteiligten des Systems geht. Ich kann nur verändern, was mir bewusst ist. Die Techniken des Soziodramas sind das Vehikel, das es ermöglicht, diesen Prozess ganzheitlich im Sinne von Kollektiv- und Individualerfahrung erlebbar zu machen: sei es über Rollenwechsel und kollektiven Rollentausch, Doppeln, Skulpturarbeit oder Stimmen, immer wird eine neue Tür zur Handlungsfreiheit geöffnet. Die Rollen, die in der aktuellen Situation nicht verfügbar sind, werden im soziodramatischen Geschehen belebt, gelebt und für Zukunft nutzbar gemacht in der Rollenerfahrung. So beginnen Supervisionsitzungen oft mit einem speziellen, individuellen Fall, erweitern sich um allgemeinere, über die Grenzen des Einzelnen hinausreichende Aspekte und münden zum Schluss in die Implementierung neuer Erfahrungen in die Arbeit oder das Leben des Einzelnen.

Mir scheint dies ein Prozess zu sein, der Schule im ursprünglichen Sinne berührt und über die eigentliche Bildungsvermittlung hinausgeht: nicht bloße Vermittlung von Fakten, sondern das einzelne Wissen, eingebunden in ein Ganzes, verstanden und genutzt über die Schultore hinaus.

Gruppe, Leiter und der Einzelne haben ihren je eigenen Anteil daran, soziale Kompetenz szenisch zu erproben, zu entwickeln und zu vertiefen. Während der Protagonist neue Lösungsmöglichkeiten und vielleicht auch neue Fragen mitnimmt, kann die Gruppe als Teil des Geschehens ihre Handlungsräume erweitern und erhält eigene Handlungsalternativen. In einer Auswertung benannte ein Teilnehmer dies als Besonderheit: den eigenen Survivalkoffer zu füllen mit dem Gefühl, dass es wenige Situationen gibt, die wirklich aussichtslos sind – ein Perspektivenwechsel kann ohnmächtige Akteure meist wieder handlungsfähig machen.

Soziodramatisches Arbeiten in der Supervision ermöglicht emotionales Lernen, das Menschen befähigt, in der Schule eine befriedigende Arbeit zu leisten, lebendig zu bleiben, vielleicht sogar gesund in den Ruhestand zu wechseln, zusammenzuarbeiten mit vielen Gruppen und die Klasse zum Freund zu machen.

Literatur

- Becker, G.E./Gonschorek, G. (1989). *Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension*. In: Pädagogik 6/1989.
- (1990). *Das Burnout-Syndrom*. In Pädagogik 10/1990.
- Buer, F. (1998). (Hrsg.). *Praxisnahe Supervisionsforschung*. Münster.
- (1999). *Lehrbuch der Supervision*. Münster: Votum.
- (2000). *Psychodramatische Supervision in der Bildungsarbeit*. In: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2000). *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Grünwald-Verlag.
- (2001). *Handbuch Praxis psychodramatischer Supervision*. Münster: Votum.
- Denner Liselotte (1998). *Supervision und pädagogische Fallbesprechungen an Schulen*. In: Berker und Buer (Hrsg.). *Praxisnahe Supervisionsforschung*. Münster.
- Jensen, K. (1990). „Was sollen wir denn noch tun?“ Zur Supervision in einem Lehrerkollegium. *Psychodrama* 3 (2), 225-234.
- Kasper, I.G. (1993). *Erst Feuer und Flamme, dann ausgebrannt*. Beispiele aus der Lehrer-Supervision. In: Bosselmann, Rainer et al. (Hrsg.) (1993). *Variationen des Psychodramas*. Meezen: Limmer. (S. 263-272.)
- Lange-Schmidt, I. (1994). „Hätte ich das schon früher gelernt...“. Supervision in der Ausbildung. *Pädagogik* 46 (6), 27-32.
- Korte, Jochen (2002). „.....damit man gut zurecht kommt“. Gebote und Verbote für das Zusammenleben in der Schule. In: Friedrich Jahresheft XX 2002
- Kopp, Sheldon B. (1978). *Triffst du Buddha unterwegs*. Frankfurt.
- de Mello, A. (1988). *Warum der Schäfer jedes Wetter liebt*. Freiburg: Herder.
- Moreno, Jacob L. (1973). *Gruppentherapie und Psychodrama*. Stuttgart.
- Pühl, H. (Hrsg.) (1994). *Handbuch der Supervision 2*. Berlin: Edition Marhold.
- Pühl, H. (Hrsg.) (1994a). *Supervision für Lehrer und Schule*. In: Ders. (Hrsg.) *Handbuch Supervision 2*. Berlin: Edition Marhold. (S. 272-280).
- Rudow, W. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit. Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Bern.
- Terhart, E. (1992). *Lehrerberuf und Professionalität*. In B. Dewe et al. (Hrsg.). *Erziehen als Profession*. Opladen, 103-131.
- u.a. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt.

Manuela Kuchenbecker und Georg Engelbertz

Lebendigkeit und Lust

Soziodrama mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen

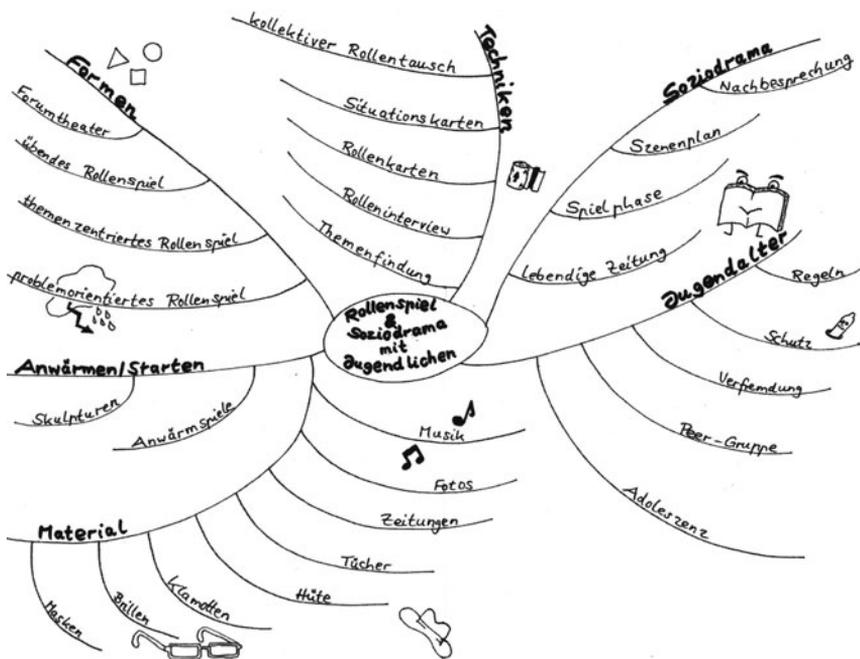
„Geht das überhaupt mit Jugendlichen?“

„Die machen nicht mit – das kann ich vergessen!“

„Etwas von sich erzählen – in der Gruppe? Das machen meine Kids nicht!“

Diese und andere Aussagen von Weiterbildungsteilnehmerinnen und Weiterbildungsteilnehmern der Psychodrama-Weiterbildung haben wir oft gehört.

Beantwortet haben wir die Frage: wie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen psychodramatisch gearbeitet werden kann, mit unserem gemeinsam entwickelten Konzept auf dem Hintergrund unserer Praxiserfahrungen.



Seit 1996 bieten wir eine dreiteilige¹ Seminarreihe „Rollenspiel & Soziodrama mit Jugendlichen“ am Moreno Institut Stuttgart an und vermitteln Psychodramatikern und Fachkräften unser Konzept.

Erst das dritte Seminar der Reihe widmet sich dem Soziodrama und dies hat seinen Grund: Soziodramatisch mit Jugendlichen zu arbeiten heißt, die Verbindung von *Erleben, Reflektieren und kognitivem Verstehen* herstellen zu können. Das Erleben wird ermöglicht durch die Erkundung des Themas im Spiel. Die Reflektion und das kognitive Verstehen geschehen in der Auseinandersetzung mit den Szenen und Rollen – meist als Kleingruppenarbeit.

Konnten die Jugendlichen bereits Erfahrungen mit z.B. dem themenzentrierten, problembezogenen oder übenden Rollenspiel sammeln, wird die Verdichtung des Erlebens in der Spielphase leichter gelingen. So ist in der Regel die soziodramatische Arbeit als ein Baustein zu sehen, der besonders mit „erfahrenen“ Gruppen seine Wirkung entfaltet.

In diesem Beitrag stellen wir wichtige Etappen der soziodramatischen Arbeit, der methodischen Herangehensweisen und die theoretischen Hintergründe im Kontext einer Praxissituation² dar.

Den Fokus richten wir auf die Verdeutlichung der wesentlichen Merkmale unseres Konzeptes.

Diese sind :

- die Beachtung des individuellen Schutzes
- die bestimmende Beteiligung der Jugendlichen
- die Förderung von Lebendigkeit und Spaß
- die Akzeptanz der Clique und der Peers
- die klare Struktur des Vorgehens
- die Vereinbarung von Regeln
- die zielgruppenspezifische Anwärmung
- das Wissen um die Turbulenzen und Herausforderungen der Adoleszenz
- die Förderung der Auseinandersetzung mit gewagten Themen
- die Unterstützung des Lernens von Gleichaltrigen

Ein Thema entsteht

Die zentrale Frage in der Arbeit mit Jugendlichen ist: wie entsteht ein Thema?

Hier gilt es besonders aufmerksam zu sein, denn sowohl die aktuelle Situation Einzelner oder das Ergebnis von mehreren Einzelgesprächen als auch die Geschehnisse in der Gruppe können die Themenwahl bestimmen. Im Kontext themenzentrierter Angebote z.B. Suchtprävention, Sexualität oder Kommunalwahl bietet sich die Erkundung des Themas durch ein Soziodrama an. Ebenso ist es möglich, entsprechend dem Lehrplan Themen aus dem Fächerkanon soziodramatisch zu bearbeiten.

1 Mittlerweile ist die Reihe zu einem Fünfteiler angewachsen.

2 Projektbegleitung von Manuela Kuchenbecker, Juli 2001

Projekt: Soziodrama in der Schule
Thema: Rechtsradikalismus

Das Projektteam stellt sich vor

Ein heißer Tag im Juli. Heute ist Projekttag in der Realschule. Die Klasse 8a – 15 Mädchen und 10 Jungen warten auf uns im Klassenraum unterm Dach. Wie verabredet sind die Tische auf den Flur geräumt, der Fernseher und das Videogerät aufgebaut und die Getränke bereit gestellt. Wir bringen zunächst unsere Materialien unter: die Videokamera, die unterschiedlichen Papiere, Stifte, Klebestift, Tesakrepp, Hüte, Brillen & Tücher, Schminke, einen Spiegel, die Trommel, das Seil, die Bälle und die vielen kleinen Utensilien, die wir vielleicht brauchen können.

Die Klassenlehrerin stellt den Bezug des Projekttages zu den Themen der letzten Zeit her. Im Anschluss stellen wir uns vor: die Leiterin der Jugendgerichtshilfe Frau M.; der Leiter der Jugendförderung, Herrn C. und ich, die Leiterin des heutigen Projekttages, Manuela Kuchenbecker.

Breites Grinsen auf einigen Gesichtern und die Frage, wo der Kuchen sei. Erstes Lachen, erster Test!

Prima, das ist ein guter Übergang und ich kann auf den organisatorischen Rahmen eingehen. Ich erläutere die Zeit- und Arbeitsstruktur (Kleingruppe & Großgruppe, das Thema erkunden durch Erleben, wir entwickeln und erstellen ein Drehbuch zum Thema und spielen dies auch, Fragen sind erwünscht) und hole die Erlaubnis der Gruppe ein zu filmen.

Ich erkläre, dass der Kameramann Herr C. sein wird, während Frau M. meine Regieassistentin ist. Die Klassenlehrerin möchte als Beobachterin zuschauen wie wir – das Projektteam – arbeiten.

Die Klasse scheint nicht überrascht zu sein. Ich sehe auf den ersten Blick interessierte Gesichter und etwas Ungeduld. Rede ich zu lange?

Um thematisch einzusteigen, brauche ich Kleingruppen, die während des Projekttages zusammen arbeiten. Bei 25 Schülern bieten sich Fünfer-Gruppen an.

Surprise, Surprise!

Entgegen unserer Absprache, dass sich die Kleingruppen soziometrisch wählen, hat die Klassenlehrerin die Zusammensetzung vorbereitet. Ihre Kriterium war: zwei „ Feinde“ und die dazugehörenden Freunde. Ich spüre einen Ärger, schiebe den beiseite und beginne in dieser Gruppenzusammensetzung.

Vorbereitung der Arbeit

Die Aufmerksamkeit bei der Vorbereitung auf die Arbeit mit Jugendlichen liegt bei den Fragen zu den momentanen bestimmenden Themen der Jugendlichen. Dies ist sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der altersbedingten persönlichen Ebene zu verstehen.

Stehen politische Themen wie Verbot von weichen Drogen, Führerschein mit 16 Jahren, Abitur nach der 12. Klasse oder persönliche Themen wie Lehre oder Studium, Verhütung, Stress mit den Eltern im Mittelpunkt der Auseinandersetzung? Um Lernen zu ermöglichen, bedarf es des Anreizes und der Neugier auf das zu erkundende Thema. *Lebhafte Beteiligung erfordert eine gespannte Erwartung auf das Thema, die Anderen und auf mich selbst.*

Vorbereitung heißt auch

- einen Rollenwechsel mit den Jugendlichen zur Erkundung ihrer Erlebniswelt zu wagen,
- sich vor Augen zu führen, welche unterschiedlichen Themen, Prozesse und Gefühle³ gleichzeitig virulent sind,
- wahrzunehmen, dass sowohl auf der psychosomatischen (d.h. körperlichen), als auch auf der soziodramatischen (d.h. sozialen) Rollenebene bei den Jugendlichen Veränderungsprozesse ablaufen. Sowohl die körperliche Entwicklung als auch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vorgegebenen Rollen sind nicht selbstbestimmt, sondern werden häufig als „ferngesteuert“ erlebt. Fremd im eigenen Körper und in Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht sowie fern von der Gewissheit, wie ich auf die Rollenerwartungen Anderer antworten soll und will – da wird **Experimentieren zur Pflicht!**

Themenwahl

In der Arbeit mit Jugendlichen ist Selbstbestimmung und selbstbestimmtes Handeln der Türöffner für lebendige Beteiligung, für von innen angeregte Motivation und Spaß.

Jugendliche wollen einerseits ihre eigenen Grenzen austesten und stoßen sich an Vorgaben und Vorschriften im Elternhaus, der Schule oder gesellschaftlichen Regeln wie Altersgrenzen. Andererseits benötigen sie einen Orientierungsrahmen, weil die Fülle der Wahlmöglichkeiten in der Postmoderne sie oft überfordert. Ideal ist, wenn z.B. in Jugendtreffs oder Jugendgruppen die Dinge, die aktuell unter den Jugendlichen diskutiert und erlebt werden, als Themen aufgegriffen werden. Falls wie im beschriebenen Schulprojekt Themen angestoßen werden, z.B. durch Zeitungsartikel, ist es wichtig, die eigenen Erfahrungen, die eigene Erlebniswelt als Faktor von Selbstbestimmung Ernst zu nehmen und zum eigentlichen Ausgangspunkt zu machen. Die konkret angelegte Entscheidung für eine der erlebten Situationen und die schriftliche Ausgestaltung greift Beides auf: Vorgaben oder motivierende Anstöße (Zeitungsartikel) sollen Orientierung bieten als Rahmen. Entscheidend ist, dass in einer durch Werbung, Medien und die Erwachsenen vorgefertigten Welt selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird, in dem sie selber mit ihrem Erlebten eine gewichtige Rolle spielen. Im anderen Fall funktionieren die Jugendlichen nur – das haben sie gelernt.

Soziometrische Wahl

Die Soziometrie macht die Tiefenstruktur einer Gruppe sichtbar oder erlebbar, indem latente Interessen, Bedürfnisse oder Wahlen wie Sympathie/Antipathie auf den Punkt gebracht werden. Mit einem definierten Kriterium (Zufriedenheit – Unzufriedenheit bezüglich einer Aktion, Gefühlsausdruck, mit wem will ich im Schullandheim ins 4-er Zimmer usw.) wird die Gruppenströmung bzw. werden die differenzierten Wahlen der

3 Die Themen der *Adoleszenz* können in vier Kategorien gefasst werden: *Übergänge* (Jugend/Erwachsener; Schule/Beruf); *Umbrüche* (Körper ,Bezugspersonen); *Anpassung* (Werte und Normen) und *Bewältigung* (eigene Lösungen finden).

Einzelnen meist räumlich sichtbar gemacht. Die Wahlen können auch schriftlich erhoben und grafisch verdeutlicht werden.

Die von der Leiterin vorgesehene Kleingruppenwahl sah vor, dass die derzeitig aktuellen Wahlbereitschaften für Cliques innerhalb der Klasse genutzt werden.

Warum in einem pädagogischen Rahmen keine pädagogische Zielsetzung für die Kleingruppenzusammensetzung, wie die Lehrerin sie vorbereitet hat (s.o.)? *Weil* bei dem gut gemeinten Ziel der Integration der Schuss leicht nach hinten losgehen kann, wenn die Selbstbestimmung umgangen wird. Oft äußert sich dies als Gruppenwiderstand, der die Lebendigkeit zum Stocken bringt und auch echtes Aufeinanderzugehen verhindert.

Filmen

Während Erwachsene sich häufig schwer tun bei der Vorstellung, von einer Video-Kamera gefilmt auf die szenische Bühne zu gehen, macht Filmen Jugendlichen in der Regel Laune. Werbespots entwickeln und abdrehen, zur Musik ausflippen, Tanzen und nachher den „Fernseh-Effekt“ genießen; eine Modenschau veranstalten und dokumentieren; schräge Ideen als Drehbuch umsetzen, so dass anderen die Luft wegbleibt – super, warum nicht?

Jugend, das heißt aus der Banalität des Üblichen ausbrechen, schwärmen von den großen Musik- und Filmstars im Fernsehen, träumen davon, selber eine/r dieser Größen zu sein. So bietet das Filmen Jugendlichen eine Experimentierbühne zum Sehen und Gesehenwerden. Der Fernseher als Monitor bedeutet, die Chance, sich im Spotlight selbst „Hallo“ zu sagen. Die Kamera hilft dabei, eigene Träume nah heranzuholen. Filmen macht Spaß.

Annäherung an das Thema – die Situationskarte entsteht

Die Kleingruppen suchen sich gemeinsam einen Arbeitsplatz im Raum. Das wird miteinander ausgehandelt: „wir wollen aber ans Fenster/an die Tür“, dennoch haben bald alle Kleingruppen ihren Platz gefunden.

Nach dieser ersten Aktion der Kleingruppen bekommt die Gesamtgruppe die erste Instruktion: jedes „Filmteam“ wird einen Themenvorschlag erarbeiten. Einen Vorschlag daraus können wir heute angehen und daraus entwickeln wir gemeinsam ein Drehbuch mit verschiedenen Szenen.

Alle erhalten einen Zeitungsartikel zum Thema „Rechtsradikalismus“.

Ich lade die Teams ein, den Text zu lesen und zu diskutieren. Anschließend sollen sie überlegen, welche ähnlichen eigenen Erfahrungen sie gemacht haben und sich darüber austauschen. Anschließend soll sich die Gruppe einigen, welche der Erfahrungen als erlebte Situationen aufgeschrieben und der Gesamtgruppe vorgestellt werden.

Ebenfalls zu leisten hat die Gruppe die Wahl der Rollen: Zeitgeberin, Moderatorin, Schreiberin.

Auf dem Flipchart sind der Arbeitsauftrag und die Arbeitsorganisation festgehalten. Die Kleingruppen können sich daran orientieren.

Nach dieser langen Erklärung geht's los. Fast alle KG's entscheiden sich dafür, dass eine Person den Artikel vorliest.

Ich gehe rum und höre kurz zu. Alexander – der Spaßvogel fragt mich: Wie sollen wir etwas aufschreiben, wenn wir alle nicht schreiben können? Ich frage nach, ob sie eine andere Möglichkeit entwickeln können, ihre Situation der Großgruppe vorzustellen. Nein, außerdem sei das nur Spaß, sie können doch schreiben!

Der Kameramann geht herum und filmt die einzelnen Teams bei ihrer Arbeit. Es wird geredet, gelacht und gearbeitet.

Clique und Gleichaltrige (Peers)

Für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen gilt: Die selbstgewählte Kleingruppe, die Clique, bietet die dem Alter naturgemäße Arbeitsform für spannende Vorhaben. Die Clique ist in der Schulpause, bei Alltagsunsicherheiten wie bei Unternehmungen in der Freizeit die Gruppierung, die dem Einzelnen Zugehörigkeit, Bedeutung, Orientierung, Maßstäbe und Identität verleiht. Hier suche ich meinen Platz, darf ich mitreden, hier „kommt Freude auf“. Der Heranwachsende braucht die Peers für die Phase der Ablösung vom Elternhaus als notwendige Identitätsstütze, um den Übergang in die Autonomie zu bewältigen. Wer daher die Clique, die selbstgewählte Kleingruppe, in der Planung von Abläufen nutzt, stemmt sich nicht gegen den Strom und kommt zahlreichen Bedürfnissen Jugendlicher entgegen.

Selbstgewählte Kleingruppen bereiten die Ausarbeitung von Themen vor und können einen Pool bilden, der eine Rollenspielerin stellt. Sie bereden untereinander Alternativen, die ausprobiert werden können; sprechen untereinander über das Erlebte, z.B. nach dem Soziodrama. In der selbstgewählten Kleingruppe kann das Erlebte unzensiert ausgetauscht werden. Die Clique diskutiert und verarbeitet die Erfahrungen.

Leitende haben oft das Bedürfnis, Ergebnisse eines Erfahrungsaustausches fürs Plenum abzurufen. Was dort veröffentlicht wird, ist oft nur ein blasser Abglanz dessen, was vorher die Jugendlichen wach gemacht, ernüchtert oder erhitzt hat. Diesen „Eigenraum“ der Peers gilt es zu respektieren und spielerisch aufzugreifen.

Entscheidung für eine Situation

Jetzt ist es soweit! Ich bin jedes Mal wieder erstaunt, welche Situationen vorgetragen werden. Die unterschiedlichen Situationen sind ergiebige Material, daran könnte die Klasse ein Schuljahr arbeiten. Aber für heute gilt: eine Situation muss ausgewählt werden.

Nach dem Vorlesen stellen die anderen Gruppen Verständnisfragen. Ich ermutige die Schülerinnen und Schüler zum Fragen. Gefragt wird danach, ob die Situation wirklich erlebt wurde und ob die Mitschülerinnen die vorkommenden Personen kennen.

Nachdem alle Situationen vorgetragen sind, wird gewählt. Was wohl gewählt wird? Die Situation eines schwarzen Schülers, der in seiner Klasse gehänselt und geschlagen wird? Oder die Schändung des Grabsteins vom Opa? Die Entscheidung fällt auf eine Situation, die sich vor einiger Zeit auf dem Schulhof zugetragen hat:

Zwei „Möchte-Gern“-Neonazis schlagen einen ausländischen Jugendlichen zusammen. Die Freunde des Jungen hauen aus Angst ab. Der zusammengeschlagene Jugendliche muss ins Krankenhaus. Aus Angst geht dieser Junge selten auf die Strasse und möchte keine Anzeige machen.

Das Thema hat nun eine Konkretisierung durch die Situationskarte. Jetzt wird's richtig anstrengend und ich brauche meine ganze Konzentration für den kommenden Gruppenprozess.

Situationskarten

Situationskarten bieten bei Rollenspiel und Soziodrama mit Jugendlichen das Handlungsgerüst. Sie beschreiben die Spielidee und den Verlauf. Damit sich Lebendigkeit und Lust beim Darstellen und Ausprobieren entfalten können, wird nur das Wichtigste der Spielsituation festgehalten: *So klar wie möglich, aber nur so detailliert wie nötig.*

Wenn sich eine Gruppe öfter trifft, kann ich mir Zeit lassen, um die Jugendlichen an ein Soziodrama heranzuführen. Und ich kann zu Themen, die ich aus der Gruppe oder von Einzelnen aufgenommen habe, Situationskarten erstellen lassen, um diese zu einem anderen Zeitpunkt zu nutzen.

Aber auch *vorbereitete* Situationskarten für Soziodramen können Sinn machen. Bei einmaligen mehrstündigen Angeboten z.B. in der Suchtprävention oder Sexualpädagogik ist eine Themen- oder Szenenerarbeitung in einer zusammengewürfelten Gruppe häufig eine Überforderung. Vorbereitete Situations- und Rollenkarten helfen dann, nach geeigneten Einstiegen flott ins soziodramatische Spiel und in die thematische Auseinandersetzung zu kommen.

Wer einen breiter angelegten Zeitrahmen nutzen kann, wird es wohl vorziehen, Jugendliche selbstbestimmt *ihre* Themen szenisch erarbeiten zu lassen.

Szenearbeit

Um die Situation noch weiter zu konkretisieren, arbeite ich mit der Gesamtgruppe an der Erweiterung der Situation und der dort vertretenen Gruppen. Anschließend entwerfen wir den Szenenablauf. Immer wieder ermutige ich die Schüler, sich die Situation genau vorzustellen und Vorschläge zu machen. Ich strukturiere, frage nach, stelle zur Auswahl und führe die Gruppe zur Entscheidung.

Alles Wesentliche halte ich auf dem Flipchart fest:

Die anwesenden Personengruppen sind: die Basketballspieler (in diese Gruppe gehört das Opfer) die „Möchte-Gern“-Neonazis, die Grundschüler, Eltern mit Kleinkindern auf dem Spielplatz am Schulhof und eine weitere Gruppe von Jugendlichen.

Ich frage nach, ob auch Lehrkräfte in diesen Situationen vorkommen und höre ein fast gemeinsames klares Nein mit dem Unterton: Wie können Sie so etwas nur fragen?

Wir arbeiten an den Szenen:

Erste Szene: Grundschüler und Jugendliche spielen Basketball in getrennten Gruppen. Eltern sitzen auf der Spielplatzbank, Kids spielen; Neonazis beobachten.

Zweite Szene: Provokation der Neonazis durch heftige Beleidigungen gegenüber dem ausländischen Jugendlichen(klein und schüchtern), der Basketball spielt.

Dritte Szene: Der Jugendliche wird mit einem Baseballschläger zusammengeschlagen. Die anderen Jugendlichen laufen weg. Einige Eltern nehmen ihre Kleinkinder und verlassen schnell den Schulhof. Andere Eltern mischen sich ein und rufen die Polizei.

Vierte Szene: Der Jugendliche liegt am Boden. Die Polizei und ein Krankenwagen sind gerufen. Als die Neonazis die Sirenen hören laufen sie weg.

Ergänzungen werden vorgeschlagen und allmählich kommen auch Vorschläge, wie sich die einzelnen Personen verhalten sollen. Es wird Zeit für eine Pause und für die Rollenkarten.

Die Gesamtgruppe braucht Regeln

So sehr die selbstgewählten Kleingruppen im Mittelpunkt der soziodramatischen Arbeit stehen, so ist für die Szenenarbeit, die Erarbeitung des „Drehbuches“, die Gesamtgruppe gefordert.

Dieses Zusammentragen, Strukturieren und Entscheiden des Szenenablaufs in der Gesamtgruppe jedoch gerät häufig zum Hätetest für die Leitung. Ungeduld zeigt sich, ungebremste Gruppendynamik bricht auf, die Kultur des Umgangs miteinander zeigt ihr unverstelltes Gesicht. Besonders die Entscheidungen zum Szenenablauf bringen zuweilen vorher verdeckte Machtthemen sowie das Interessensspiel der ‚Cliques‘ ans Tageslicht. Hier können vereinbarte Regeln helfen, einen hilfreichen Verlauf zu ermöglichen: Jeder Beitrag hat seinen Platz

- jeder kann ausreden
- jede Meinungsäußerung wird anerkannt.

Respekt voreinander soll auch in der Zuspitzung von Entscheidungen gelten.

Die Leitung wird versuchen, geduldig einen *gemeinsamen* Prozess des Aushandelns zu ermöglichen. Das Spiel wird gemeinsam gespielt. Das Aushandeln des Szenenablaufes ist somit ein normgebender Gruppenprozess. Abmachungen treffen und halten oder bei „Nichtbefolgung“ zu sanktionieren, gehört zu den Verhaltensformen von Jugendlichen. Das lebendige Durcheinander der Gesamtgruppe bietet eine Lernchance. Hier können Jugendliche sich Raum nehmen durch Beiträge; etwas wagen durch Vorschläge; lernen, was es heißt Kompromisse zu schließen und erfahren, dass die eigenen Ideen nicht immer die tollsten sind. Eine wertschätzende Haltung, eine deutliche Moderation, ein gutes Gespür für die unterschiedliche Akzeptanz von Cliques (Ausgegrenzte? Normgebende?) sowie klare Regeln machen diesen Prozess für die Jugendlichen zum wirklichen Erleben von Beteiligung.

Die Personen bekommen Gestalt

Die Pause mit Brezeln und Getränken hat allen gut getan. Einige Schüler suchen den Kontakt zu uns, fragen uns, was wir sonst beruflich tun oder erzählen von ihren Erfahrungen mit Theater und Filmen.

Im nächsten Schritt erstellen die Teams die Rollenkarten. Sie bekommen als Orientierungshilfe einen „Steckbrief“. Jede Person einer Kleingruppe schreibt eine Rollenkarte. Durch meine Vorgaben wissen die Schüler, für welche Gruppe der Spielszene sie zuständig sind und dass sie nicht die von ihnen entwickelten Rollen selber spielen werden.

„Ich heiße Klaus, bin 22 Jahre, hänge in meiner Freizeit rum, zuhause fühle ich mich beschissen, mein Hobby ist Ausländer klatschen, meine Freunde heißen Gerd und

Markus“, liest Nadine den Mitschülern ihres Teams vor und fragt die anderen: was soll ich schreiben zum Thema: Arbeit und Schule?

In den Kleingruppen wird die Rolle entworfen (Einzelarbeit) und gemeinsam wird sie erweitert, verändert, etwas gewagt und Bezüge zu den anderen Personen hergestellt – Klaus soll nicht alleine bleiben. So entstehen auch die Rollenkarten für Gerd und Markus.

Alle schreiben eifrig, lachen, scherzen, fragen sich ernsthaft, ob es realistisch ist, dass ein Vater zu der Elterngruppe mit den Kleinkindern gehört. Eine heitere Stimmung herrscht in der Klasse.

Der Schulhof im Klassenzimmer

Wir überlegen gemeinsam, wo das Basketballfeld sein könnte; wo ist der Spielplatz, wo sind die Neonazis. Der Szenenablauf, der auf einem Flipchartpapier festgehalten ist, dient den Schülern zur Orientierung bei der Diskussion. Dann steht fest: das Basketballfeld muss in die Mitte des Raums, der Spielplatz an den Rand und die Neonazis bekommen ihren Ausgangspunkt in der Nähe der Tür.

Alexander fragt: „Wollen wir nicht einfach auf den Schulhof gehen, wie können wir denn hier Basketball spielen?“ Ich erläutere, dass wir die unterschiedlichen Schauplätze einfach verkleinern, und zeige pantomimisch einen Korbwurf. Die Klasse lacht und wir können mit der Anwärmung für das Soziodrama beginnen.

Ein Auto aus dem Schlammloch ziehen

Durch den Raum gehen in unterschiedlichem Tempo und auf den Trommelschlag hin einfrieren. „Wer hat als Lieblingssessen Pasta?“ – bitte einen Fuß in den Seilkreis. Sich als Paar blind führen, das Roboterspiel, Stimmübungen und eine Reihe nach Schuhgrößen sortiert – ohne Hinsehen natürlich – die Gruppe ist in Bewegung und Kontakt. Wir üben pantomimisch Tennis zu spielen, auf einen Berg zu steigen, jemandem eine Ohrfeige zu geben und zu treten. Es klappt prima, die Spielfreude fängt an aufzuflackern.

Jetzt das Scheinwerferlicht und die Aufmerksamkeit auf die Kleingruppen. Wir sehen fünf verschiedene Formen pantomimischer Darstellung der Szene ‚ein Auto aus dem Schlammloch ziehen‘.

Die unterschiedlichen Versionen begeistern die Schüler und mich, nachdem die ersten Hürden der Unsicherheit genommen sind.

Ohne Anwärmung kein Soziodrama

Immer wieder begegnet uns eine deutliche Skepsis gegenüber der Vorstellung, Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren für darstellendes szenisches Spiel zu gewinnen. Diesen sensiblen Stimmungswechsellern scheint die spontane Spiellust von Kindern vollständig verloren gegangen zu sein. Daher gilt es bei Jugendlichen, die Spielfreude neu zu wecken. Wer keine geeignete Aktivierungs- und Anwärmphase vorschaltet, wird die eingangs

zitierte Schlussfolgerung ziehen: „Die machen nicht mit – das kann ich vergessen.“ Also spielerisch mit kleinen Elementen starten: überraschend, witzig, situationsbezogen; aktivierend oder entspannend, mit oder ohne Material, mit oder ohne Musik.

Als Einstieg eignen sich beispielsweise:

- Bewegungs- und Reaktionsspiele mit Pfiff (Alle tun, was der macht, der den Hut auf hat und dies zur Musik).
- Pantomimische Aktionen bzw. Ratespiele (Tischtennis ohne Schläger, Spiegelantomime zu Musik, Hobbys oder Gefühlszustände oder Sportarten erraten lassen).
- Blödelspiele mit verschiedenen Requisiten, die zum Ausprobieren reizen, wie z.B. Klamotten, Tücher, Hüte, Brillen, Masken, Schminkutensilien. Sich dabei entsprechend bewegen und darstellen, andere „anmachen“, in Kontakt gehen. Dazu passt auch eine „Modenschau“ mit zur Mode ausgewählter Musik.
- Über die Sinne erleben lassen (Geräusche, Gewürze, Gerüche und Düfte erraten lassen).
- Elemente des Theatersports und Spontantheaters, bei denen auch „schräge“ Stegreifszenen erfunden und durchgespielt werden, wie Steckenbleiben im Fahrstuhl; Orts- und Rollenkarten ziehen lassen, die jeweiligen Zuschauer erraten Orte und Rollen.
- Vertrauensspiele und Entspannendes (z.B. „Blind nach Größe sortieren“, „Blinde Schlange“, bei der nur der Vorderste sieht).
- Aktivierungen, wie: sich zu zweit Rücken an Rücken wegschieben; zwei Mannschaften, die sich über eine Linie ziehen.
- Entscheidungs- bzw. Durchsetzungsspiele mit vorgegebenen Rollen, z.B. Verteilung des Lottogewinns in der Familie.

Ziele solcher Anwärmungs- und Aktivierungsphasen:

- Spielhemmungen abbauen und Spaß am Spiel gewinnen.
- Wahrnehmungsfähigkeit, Einfühlung, Ausdrucksvermögen und Zusammenspiel entwickeln.
- Rollenübernahme und Rollengestaltung ausprobieren.
- Regeln des So-tun-als-ob-Charakters einhalten lernen (Basketball kann pantomimisch gespielt werden, körperliche Aggressionen dürfen nur vorgetäuscht werden, niemand darf verletzt werden).

Wer sind wir und wen spiele ich?

Spielerisch haben wir die Regeln für das Spiel erprobt. Auf dem vorbereiteten Papier sind sie nochmals festgehalten und werden vorgelesen: auf den Trommelschlag hin einfrieren, Schläge und Tritte werden angedeutet; wer aussteigen möchte, hält beide Hände hoch.

Die Spannung steigt, wer sind wir? Die Rollenkarten werden von mir verteilt und ich erkläre, dass wir die Karten und damit die Rollen im Spiel wechseln werden.

Ich habe mir kurz notiert, welche Gruppe mit welchen Rollenkarten startet. Den Entscheidungsprozess, welche Gruppe bekommt welche Rollenkarten, kann ich aufgrund des Zeitrahmens nicht mit der Gruppe aushandeln. Deshalb entscheide ich und so erhält die Kleingruppe, für deren Situation sich die Gesamtgruppe entschieden hat, die Rollenkarten für die Gruppe der Neonazis. Die Gruppe, die vorschlug, dass es in der Situation auch Eltern gibt, erhält diese Rollenkarten.

Die Kleingruppe kann jetzt gemeinsam entscheiden, wer welche Rolle spielt. Bevor wir mit der Ausstattung der Rollen beginnen, soll jeder wissen: wen spiele ich? Und die anderen in der Kleingruppe sollen auch wissen, wer zu ihnen gehört. Die Sicherheitsnadeln werden ausgeteilt, um die Rollenkarten anheften zu können.

Spielerische Verfremdung und Schutz für Jugendliche

Die *Rollenkarte* sichert für den Jugendlichen etwas ganz Entscheidendes ab: Wenn mir diese Karte für die Darstellung zugeteilt wird, bin nicht ich selbst es, der sich zeigen muss in seinen Schwächen, Gewagtheiten oder Peinlichkeiten. Vielmehr übernehme ich hier eine definierte Rolle. Ich spiele nicht mich selbst, sondern „Rita“ oder „Norbert“, die auf der Karte ganz spezifisch charakterisiert sind. Ohne diesen entscheidenden Kunstgriff der *Verfremdung persönlicher, individueller Situationen* wäre ganzheitliches Lernen und Erleben im darstellenden Spiel mit Jugendlichen nicht möglich.

Dies soll kurz erläutert werden. Jugendliche werden geradezu überschwemmt von den *persönlichen* und somit oft bedrängenden Aspekten der Alltags-, Lebens- und Sinnbewältigung. Zugleich erlebt sich der/die Jugendliche im Spannungsfeld von zahlreichen Widersprüchen und Gestaltungsmöglichkeiten, eingespannt zwischen Orientierungssuche und anforderndem Alltag, zwischen Selbstgestaltung und Identitätsverwirrung. Jugendliche werden hin- und hergeworfen zwischen oft jäh wechselnden Stimmungen, erleben sich im Wechselspiel von Extremen, wie auch auf der ständigen Suche nach innerer Balance. Und in diesem komplexen Spannungsfeld gilt es sich zu orientieren zu so bedrängenden Themen wie: Sexualität und Freundschaft, Gewalt, Minderwertigkeit und Selbstbehauptung, Regeln und Grenzen.

Welche Möglichkeiten bietet auf diesem Hintergrund das Darstellende Spiel? Jugendliche erhalten im Rollenspiel und im Soziodrama die Chance, sich auszuprobieren in neuem, ungewohntem Verhalten. Es bietet die Gelegenheit, die eigene Orientierungssuche und die zahlreichen Bewältigungsaufgaben im vorsichtigen, herumtastenden Probehandeln auszukundschaften, damit im richtigem Leben etwas geht. Allerdings glückt dies in der Regel nur unter einer Bedingung: Ich spiele nicht mich selbst, sondern jemand anderen, eben die vorgegebene oder gewählte Rolle. In dieser Atmosphäre des Schutzes im Rollenspiel und im Soziodrama werden die persönlichen Erfahrungen und Suchbewegungen der Jugendlichen aufgegriffen. Alles andere ist in der Regel für die szenische Gestaltung von Lebensthemen zu bedrängend und zu nah. Mit Hilfe des Kunstgriffs der Verfremdung dagegen ist sehr vieles an Auskundschaften und Probehandeln bei „heißen“ oder schwierigen Themen möglich.

Rollenkarten

Für den Einsatz von Rollenkarten kann ich je nach Zielsetzung und Situation unterschiedliche Varianten wählen. Die Kleingruppen können Rollen erfinden und die Rollenkarten

- untereinander austauschen
- einer anderen Kleingruppe übergeben
- der Leitung geben, die sie bestimmten Spielgruppen zuordnet (Rapper, Eltern)

- der Leitung geben, die die Karten ziehen lässt
- Mischformen (wer will, behält die eigene Karte, andere tauschen usw.)

Es hat sich bewährt, auf die Rückseite der Rollenbeschreibung den Rollennamen und eine Kurzbezeichnung zu setzen. Diese Seite kann als sogenanntes „Rollenschild“ genutzt und mit Sicherheitsnadeln oder Tesakrepp an der Kleidung der SpielerIn befestigt werden. Die Mitspieler kennen den Rollennamen des Gegenübers. Bei einem Rollentausch werden die Schilder mitgetauscht. So kann sich jede/r auf der Rückseite des Rollenschildes über die näheren Einzelheiten zur Rolle (Rollenbeschreibung) informieren.

Spiegelbilder und Entdeckungen

„Kann ich mal den Hut probieren?“ „Helft mir mal, ich will das als Kleid?“ „Ich krieg den Lippenstift nicht auf!“

Plötzlich: „Sie bekommen einen Strafzettel!“, Tobias als Polizist beginnt ein Stegreifspiel. Buntes Treiben. Da wird mal eben ein Bart aufgemalt, hier trifft sich eine Rappergruppe, zwei Damen unterhalten sich über die Jugend und das Wetter. Hüte, Tücher, Brillen, Jacken, die Federboa und der Fächer wechseln in Kürze ihren Besitzer.

Die Jungs sind ganz wild auf die großen Tücher und nutzen diese als Kleid. Die Jacke mit dem Hakenkreuz auf dem Rücken wird ausprobiert und gewählt.

Die Begeisterung der Schüler für die Klamotten und das Probieren reißt mich mit. Schade, dass ich der Gruppe nur 20 Minuten Zeit geben kann. So ein Projekttag ist einfach kurz.

Materialanregung und Stegreif

Jugendliche lieben Material. Es ist zur Motivierung von Spielfreude in der Adoleszenz fast unerlässlich. Hüte, Brillen, Klamotten, Masken, Tücher, Theaterrequisiten werden ausgelegt und regen so die Fantasie an: Der exquisite Damenhut lässt etwas von der eleganten Atmosphäre eines Opernabends oder eines Parisbummels ahnen und weckt die Lust, die Rolle auszuprobieren. Material wirkt auf Jugendliche, entführt sie in eine konkrete Welt (die verspiegelte Brille und der Hut des Mafiabosses zum Beispiel). Material reizt, die Rolle nicht nur zu übernehmen, sondern auch aus dem Stegreif und spontan zu improvisieren. (Mafiaboss lässt die Pariserin mit dem Hut beschatten). Material gibt Jugendlichen darüber hinaus Sicherheit. Sie können sich an etwas „festhalten“ und sie sind so nicht auf reine Selbstdarstellung angewiesen.

Schließlich bietet *Material* Jugendlichen für alle sichtbar *den Schutz der Verfremdung*. Eine „Maske“, in der ich mich ausprobieren, mich neu von den anderen entdecken lassen kann. Die verspiegelte Brille nebst Hut lässt mich im Handumdrehen spielerisch ausprobieren wie es ist, einmal der Größte zu sein. All dies als ernstgemeinter spielerischer Versuch, auf mich neu aufmerksam zu machen im Kaleidoskop der Möglichkeiten, im Bemühen um Anerkennung. Gut lässt sich dies bei einer „Modenschau“ zu pfiffiger Musik beobachten. Das Material, die Requisiten wirken über die Anregung der Spiellust hinaus. Sie sind eine Möglichkeit, die täglich unter den Peers aufgesuchte Bühne zum Sehen und Gesehenwerden neu und anders zu besetzen.

Rolleninterview

Rolleninterviews durch die LeiterIn sind weitere Starter, den Jugendlichen zu Spielfluss und Spontaneität zu verhelfen. Bei der sichtbaren Spielfreude in dieser Klasse wurde aus Zeitgründen darauf verzichtet. Interviewfragen unterstützen die Jugendlichen, das Begriffsgerippe der Rolle mit Leben zu füllen. Sie werden gezwungen, sich zu identifizieren, die Rollenbeschreibung weiterzuspinnen, sich über die Situation und ihre Absichten klarer zu werden. So werden durch scheinbar belanglose Fragen, wie „Was hast du jetzt vor?“ Spielideen aus der Rolle heraus angeregt. Besonders hilfreich sind Rolleninterviews, wenn sich die Spieler in die fremde Welt einer recht ungewohnten Rolle vortasten sollen. So lernen sie, realistischer den andersgearteten Blickwinkel z.B. eines Neonazis zu übernehmen. Auch Körperhaltung, Mimik und Gestik verändern sich häufig rollengerecht durch ein Rolleninterview.

Die Neonazis schlagen zu

Der Klassenraum hat sich verwandelt, das Basketballfeld ist deutlich geworden, auch der Spielplatz ist eingerichtet. Die Eltern sitzen auf den Bänken und fangen an, ihren Kindern etwas zu zurufen.

Jetzt ist es wichtig den Start für das Spiel zu geben. Ich erläutere kurz, dass jetzt alle parallel im Spiel sind und gebe das Startzeichen.

Während die Basketballgruppe anfängt Ball zu spielen, sind die Eltern sehr mit ihren Kindern beschäftigt. Die werden auf den Schoß genommen, gepöppelt oder beschimpft. Unweit entfernt spielen die Grundschüler „der Plumpssack geht rum“. Ein paar Jugendliche sprays heimlich die Schulhofwand an. Die Neonazis gehen langsam auf die Basketballspieler zu. Während Gerd und Markus mit Drohgebärden und Schimpfwörtern die Spieler bedrängen, wird Aynur von Klaus beschimpft. Plötzlich ist Aynur alleine, wird geschlagen, fällt zu Boden. Markus tritt Aynur mehrmals in die Seite, kann kaum aufhören.

Die Eltern verlassen fluchtartig mit ihren Kleinkindern den Spielplatz, die Sprayer laufen weg, die Freunde stehen in einer Ecke gedrängt beieinander. Keiner telefoniert oder ruft nach der Polizei oder dem Krankenwagen.

Ich übernehme die Rolle des Krankenwagens und setze laut das Martinshorn ein.

Die Neonazis weichen zurück.

Durch einen Trommelschlag friere ich die Situation ein.

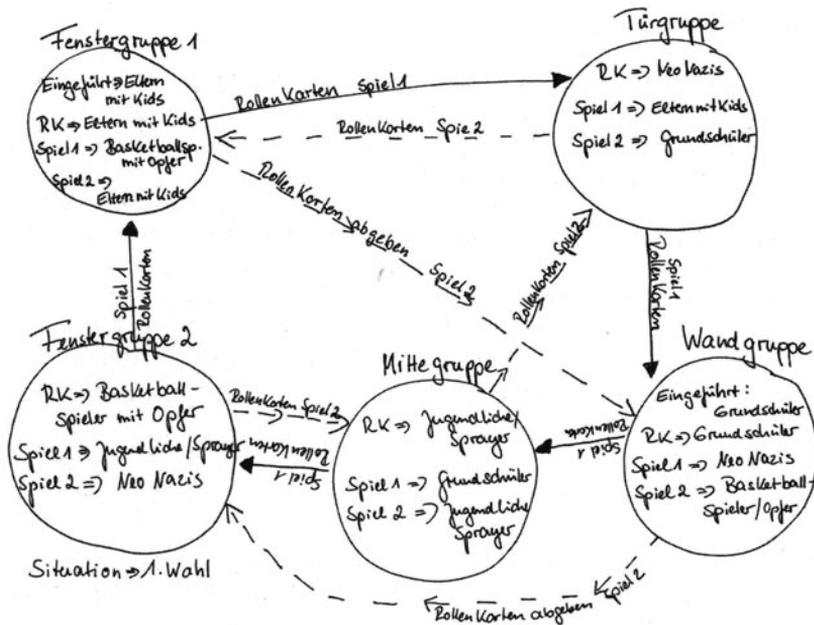
Ich bitte Jasmin in der Rolle von Aynur zur Seite zu sprechen und zu sagen, was ihr im Moment durch Kopf und Bauch geht. Jasmin als Aynur fühlt sich mies und ist besonders von den Freunden enttäuscht.

Anschließend führe ich kurze Interviews mit den einzelnen Gruppen.

Was haben die Eltern gesehen? Welchen Impuls hatten sie zuerst? Womit sind Klaus und Markus jetzt beschäftigt? Was haben die Sprayer in der Situation gedacht? Was ist mit den Freunden passiert?

Die Aufmerksamkeit der Schüler ist in dieser Zeit sehr hoch. Ich höre kaum mehr als ein leises Flüstern. Dann bitte ich Jasmin, die Rollenkarte von Aynur abzulegen und sie mit einer Karte von den Neonazis zu tauschen.

Ich erläutere, welche Gruppen miteinander die Rollen tauschen und vergewissere mich, indem ich schnell noch einmal auf meinen Zettel schaue.



Alle Schüler legen jetzt die Rollenkarten ab und tauschen mit einer Person aus der benannten Gruppe. Die Rollenkarten werden vor dem Anstecken gelesen, die anderen informieren sich: „Wer bist Du jetzt?“

Wir beginnen das Spiel von vorne. Nach einem intensiven weiteren Durchlauf mit Monolog und Interview beende ich das Spiel. Die Zeit ist knapp und mir ist es wichtig, dass genügend Zeit für die Auswertung bleibt.

Es ist heiß unterm Dach! Die Schüler brauchen eine Pause und wir alle etwas zu trinken.

Interview zur Seite

Die „Stops“ durch die Leiterin während des Spielverlaufs haben eine wichtige Funktion. Die Interviews mit der Aufforderung zur Seite zu sprechen („Denk mal laut, fühl mal laut.“) ermöglichen den Mitspielern, einen Überblick über die innere Dramatik des Spielgeschehens zu gewinnen. Die Jugendlichen klären und veröffentlichen ihr Erleben aus der Rolle heraus, ihre aktuellen Gefühle, Interessen, Absichten oder Wünsche. So wird das innere Geschehen für die Rollenträger selbst klarer erfassbar. Aber auch das gesamte Geschehen wird aufgehellt. Ein Soziodrama ist häufig sehr komplex und beim Mitspielen in der Vielfalt kaum durchschaubar. Die Interviews der einzelnen Gruppen helfen während des Spielstopps, das dichte Geflecht der Bezüge und die zwischenmenschliche und soziale Dynamik erlebbar und verständlich zu machen.

Kollektiver Rollentausch

Ein Soziodrama bietet die sonst seltene Gelegenheit, mehr als einen Blickwinkel in einem dichten sozialen Geschehen spielerisch zu erkunden. Oft entsteht in einem gelingenden soziodramatischen Spiel eine erstaunliche Identifikation mit der Rolle, z.B. mit dem Opfer eines Gewaltübergriffs.

Wenn ich als derselbe Jugendliche anschließend die Rolle mit einem Neonazi tausche, kann mit mir viel passieren. Vielleicht erlebe ich, wie ich mich in der Rolle des Neonazi kaltschnäuzig und in einer Weise verantwortungslos verhalte, dass ich innerlich erschrecke. Gerade unterschiedliche Perspektiven im Spiel einzunehmen hilft, eine differenzierte Sicht zu gewinnen, über Vorurteile hinaus. Oft wird erst nach Einsatz des kollektiven Rollentausches die soziale Dynamik für die Einzelnen spürbar und somit bearbeitbar.

Was habe ich erlebt? – das Team tauscht sich aus

Nach der Pause gehen alle wieder in die Kleingruppen. Die Auswertung geschieht in drei Schritten: Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit und Plenum.

Der Fragebogen für die Einzelarbeit kann anonym ausgefüllt werden. Ich habe für diese Selbstreflexion zwei Fragen vorbereitet: 1. Was habe ich erlebt? 2. Was war für mich eine neue Erfahrung? In welcher Rolle habe ich diese neue Erfahrung gemacht?

Ich bitte die Schüler, das Wichtigste aufzuschreiben und gebe ihnen 10 Minuten Zeit.

Nach der Einzelarbeit sollen sich die Teams austauschen. Für den Austausch wählen die Gruppen wieder: Zeitgeberin, Moderatorin und Sprecherin. Als Leitfragen gebe ich zwei weitere Fragen an die Teams: 3. Wie habe ich die Zusammenarbeit in meinem Team erlebt? 4. Wer oder was muss sich nach Deiner Meinung ändern?

Die Gruppen beginnen miteinander das Gespräch. Satzketten kommen an mein Ohr, wie: „es ist schwer eine Rolle zu spielen“ – „die Polizei ist nicht gekommen!“ Die Verführung, sich dazu zusetzen und zuzuhören, ist da, aber das würde das Ende für den lebhaften Austausch bedeuten. Uns bleiben die Fragebogen als Rückmeldungen.

Was soll anders werden? – die Großgruppe denkt nach

Im großen Stuhlkreis hören wir, was die Gruppen zum Thema „Veränderung“ zusammengetragen haben. „Eingreifen statt Zuschauen!“, „die Angst, selber geschlagen zu werden, überwinden“; „die Eltern mit den Kleinkindern hätten sich aufteilen können. Einer nimmt die Kleinen, die anderen Eltern helfen den Jugendlichen“.

Ein Schüler ist ganz aufgeregt und teilt uns mit, dass er in der Rolle des Vaters mit Kleinkind nur sein Kind im Kopf gehabt hätte, dieses geschnappt hätte und weggegangen wäre aus der bedrohlichen Situation. Das Rollenfeedback bewirkt, dass auch andere „Eltern“ etwas zu dieser Situation sagen.

Intensive Rückmeldungen, gute Ideen für Veränderungsvarianten und keine Zeit, um diese Varianten zu spielen, um zu erleben, wie sie wirken.

Ich höre nicht, was Du wohl hörst – Auswertung mit Jugendlichen

Die Auswertung des Soziodrama-Spiels geschieht nicht in der großen Runde. Das Erlebte und die kleinen und großen Entdeckungen im Spiel tauschen die Rollenträger miteinander in der Kleingruppe aus. Hier gibt es den geeigneten vertrauten Rahmen, um entsprechend dem notwendigen Schutz selbstbestimmt zu entscheiden, was aus der Rolle berichtet werden kann.

In der Kleingruppe kann jede Person ungezwungen und gemäß der Normen dieser Gruppe mitwirken. Einzelne erhalten Rückmeldungen und über die Zusammenarbeit im Team kann in dem Maße, indem die Clique dabei stabil bleibt, gesprochen werden. Der Eigen- und Schutzraum bleibt erhalten und wird so respektiert und gefördert.

Es bietet sich dagegen an, übergreifende Themen und Veränderungsideen im Plenum zu besprechen. So entstehen Erweiterungen des Spiels und die neuen Varianten können wieder spielerisch erprobt werden.

Das Interesse der Leitung an einer Auswertung ist verständlich und berechtigt, dient diese auch dem Leitungsfeedback hinsichtlich des Themas, der Begleitung, des Tempos und der Interventionen. Der Einblick in die Gespräche der Kleingruppen ist zwar verstellt. Dagegen ist es möglich, den Prozess genau zu beobachten, zu dokumentieren und zu überprüfen um die Entwicklungen der Gruppe und des Einzelnen verfolgen zu können. Und es bleibt die Möglichkeit, die eigenen Fragen zum Thema zu machen und die Jugendlichen um Rückmeldungen zu bitten.

Tschüss -ein Projekttag geht zu Ende

Das Klingelzeichen ertönt. Den ganzen Vormittag haben wir außerhalb der vorgegebenen Stunden und Pausen gearbeitet und uns eine eigene Zeitstruktur gegeben. Aber dieses Zeichen bedeutet das Ende eines Schultages für die Schüler. Wir bedanken uns bei den Schülern und der Lehrerin für die gute Zusammenarbeit. „Tschüss, ach ja, den Film! Können wir den mal sehen?“ wird der Kameramann gefragt.

Und dann ist es sehr schnell sehr ruhig. Wir packen fast schweigend das Material zusammen. Ich bin zufrieden, freue mich auf eine Pause und auf ein gemeinsames Mittagessen in einem schattigen, ruhigen Gartenlokal.

Zusammenfassung

Jugendliche und junge Erwachsene erhalten im Soziodrama die Chance, soziale Themen oder Krisen vielfältig in Rollen zu erkunden sowie sich auszuprobieren in neuem, ungewohntem Verhalten. Das Soziodrama nutzt dabei den Kunstgriff der Verfremdung, durch den Bewältigungssituationen nicht persönlich, sondern eben als Rolle in einem mitgestalteten Spielrahmen aufgegriffen werden (Bedeutung von Situations- und Rollenkarten und Beachtung des individuellen Schutzes). Themen werden meist aufgegriffen, zumindest wird dafür angewärmt (Förderung der Auseinandersetzung mit gewagten Themen). Entscheidend ist, dass selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird, in dem die Jugendlichen selber mit ihrem Erlebten oder Verarbeiteten eine gewichtige Rolle spielen (Bedeutung der an Cliquen orientierten Kleingruppen; Vor- bzw. Ausarbeitung des

Handlungsgerüsts in Kleingruppe bzw. Plenum; Erarbeitung von Rollenkarten; Auswertung des Soziodramas in der Kleingruppe). Da Jugendliche mit ihrer Spontaneität in die Vorbereitung und ins Spiel einbezogen werden sollen, ist eine klare Struktur des Vorgehens und die Vereinbarung von Regeln unerlässlich.

Lebendigkeit und Spaß kann in dieser Zielgruppe nur entstehen, indem eine geeignete Aktivierungs- und Anwärmphase vorgeschaltet wird (Bewegungselemente, Vertrauens- und Ratespiele, Elemente des Spontantheaters). Material (Hüte, Klamotten, Masken etc.) regt spielerisch an und bietet individuellen Schutz. Rolleninterviews sind Türöffner ins soziodramatische Spiel, Spielstopps mit Erlebnisinterviews aus der Rolle heraus ermöglichen einen Überblick über die innere Dramatik des Spielgeschehens. Der kollektive Rollentausch hilft Vorurteile durch Perspektivwechsel zu überwinden und macht die soziale Dynamik erlebbar und somit bearbeitbar. Schließlich hilft die Auswertung in Kleingruppen, das soziale Geschehen weiter aufzuhellen, Veränderungsvarianten zu entwickeln sowie die Zusammenarbeit in der Kleingruppe zu beleuchten.

Ausgewählte Literatur zum Themenbereich Rollenspiel, Soziodrama, Spiel und Theater

- Andersen, Marianne Miami (1996). *Theater Sport und Improtheater*. Planegg: Impuls/Buschfunk.
- Baer, Ulrich (1994). *666 Spiele für jede Gruppe für alle Situationen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Feldhendler, Daniel (1992). *Psychodrama und Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Wilfried Nold.
- Grau, Michael/Klingauf, Wolfgang (1995). *Theater Werkstatt*. Grundlagen Übungen Spiele. München: Don Bosco.
- Hoffmanns Comic Theater (1974). *Will dein Chef von dir mal Feuer*. Rollenspiele und was man damit machen kann. Berlin: Rotbuch.
- Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS) (Hrsg.) (1995). *88 Impulse zur Gewaltprävention*. (Bestelladresse: Schreiberweg 5, 74119 Kronshagen, Tel.: 0431-5403-0)
- Reichel, Gusti/Rabenstein, Reinhold/Thanhoffer, Michael (1982). *Bewegung für die Gruppe*. Frankfurt a.M.
- Sielert, Uwe u.a. (1993). *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sternberg, Patricia/Garcia, Antonina (2000). *Sociodrama – Who's in your shoes?* New York: Praeger.
- Van Ments Morry (1985): *Rollenspiel: effektiv*. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher Ausbilder und Gruppenleiter. München: Ehrenwirth.
- Vlek, Radim Workshop (1997). *Improvisationstheater*. München: Pfeiffer.

Winfried Jancovius

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit einmal anders – Soziodrama

1. Einführung

Soziodrama in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit?

Soziodrama in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit!

Was sonst?

Aber wie soll es gehen?

Mit Sozio..., sozial und ähnlichem tut man sich schwer in dieser Zeit. Obwohl es bitter nötig wäre, gemeinsame Interessen herauszufinden und gemeinsam zu vertreten.

Drama haben gewerkschaftlich organisierte Betriebs- und Personalräte in der Arbeit vor Ort, aber auch mit ihren Gewerkschaften selbst genug.

Sozio-drama. Und das nun in Kombination. Das kann ja heiter werden.

Also heißt es behutsam und doch zielstrebig vorzugehen, um Vorausurteile abzubauen und für Neues zu werben.

Soviel vorweg. Bei den Seminaren zur „Sozialen Kompetenz“ für Betriebs- und Personalräte sowie Mitarbeitervertretung ist vieles anders als gewohnt: keine Tische und Papierstapel, hinter denen man sich verstecken kann, keine Namensschilder, keine Vorstellungsrunde im üblichen Sinne. Das Trennende, aber auch Schützende fällt weg, die direkte Begegnung (ein zentrales Konzept bei J.L. Moreno) ist bzw. wird möglich.

Dafür gibt es ein neues Angebot, sich und die anderen mittels aktionssoziometrischer und verwandter Arrangements einmal anders – quasi neu – kennen zu lernen:

- die Landkarte (gegenwärtiger Wohnort, evtl. Geburtsort)
- die Erkundung von Netzwerken: Wer kennt wen woher? Wo könnte man sich schon mal begegnet sein?
- die Gruppierungen/Aufstellungen/Reihen zu Gewerkschaftszugehörigkeit/Alter (ohne Worte)/Dauer der Zugehörigkeit zum Betriebsrat/Anzahl der Amtsperioden/Größe des Gesamtbetriebes/Erfahrungen mit Seminaren zur sozialen Kompetenz u.a.m.
- kleine Aufgaben wie „Gemeinsamkeiten finden“ (zu zweit, zwei Zweiergruppen, zwei Vierergruppen, usw.)
- Szene(n) aus dem Betriebsratsalltag
- freud- und leidvolle Erfahrungen in der Rolle Betriebsrat (Austausch in Kleingruppen, Standbild oder Szene dazu)
- die Vorstellung im Rollentausch (mit einem anderen Teilnehmer/im Rollenwechsel mit dem Betrieb)
- später: die Erweiterung von Netzwerken mit Fragen wie „Ich möchte von dir noch wissen ...“ oder „Mich interessiert noch ...“

- das „Motto“ für die eigene Arbeit oder in Bezug auf das Seminarthema (diverse Varianten)
- die Nähe und Haltung zum Seminarthema (incl. Körperhaltung; auch gut zur Auswertung)

All das sind Möglichkeiten, von den Stühlen hochzukommen, sich zu bewegen, neue Plätze und Positionen einzunehmen, damit herauszukommen aus bekannten, vertrauten Mustern (Konserven). Beabsichtigt ist damit auch die Anwärmung für den psychodramatisch-soziodramatischen Arbeitsstil. Es soll Vertrauen geschaffen werden, das es Teilnehmern ermöglicht, zeitweise die Kontrolle abzugeben.

Vieles wird Ihnen als Leser bekannt sein, und wenn nicht, so sind viele praktische Beispiele u.a. bei Th. Wittinger (2000) nachzulesen.

Im klassisch gewerkschaftlichen Bildungskontext mit Themen wie Betriebsverfassungsgesetz, Arbeitsrecht, Funktionsträger usw. dominiert die „Musik von vorn“ (vgl. W. Reifarh bei Lüffe-Leonhardt + Wertz 1993). Im Gegensatz zu traditionellen gewerkschaftlichen Lösungsmustern wie Streik und Aussperrung, bei denen das Beharren auf Positionen oft noch wichtiger zu sein scheint als das Entdecken und Verhandeln von gemeinsamen Interessen (vgl. u.a. Havard-Ansatz) fördert das hier beschriebene Vorgehen jedoch ein tendenzielles Aufweichen (unfreezing), das notwendig ist, um sich aus der stabilen Lage auf neues Terrain vorzuwagen.

Die erste Einheit „Kennenlernen“ mag oberflächlich gesehen ein bißchen „sozialer Schmus“ sein, auf einer tieferen Ebene beinhaltet sie einiges an psychischer Arbeit: mich mit-teilen und meinen Raum wahren, Nähe erkennen und Grenzen spüren, Neugier auf andere und Schutz des Vertrauten.

Einige Seminarteilnehmer haben an ihren Arbeitsplätzen schon an Teamtrainings, Zukunftswerkstätten usw. teilgenommen. Ihre Einstellung reichen von „Das hat uns und den Betrieb ein ganzes Stück weiter gebracht“ bis zu „Reine Sozialtechnik, um noch mehr aus uns heraus zu pressen“. Letzteres ist Wasser auf die Mühlen der Verweigerer; bei ihnen gilt es, sie für diese Art zu arbeiten zu gewinnen, ohne ihnen persönlich zu nahe zu treten. Der Verzicht auf therapieorientierte Vorgehensweisen und persönlich-biographisches Arbeiten muss klar und deutlich benannt und dann auch eingehalten werden.

Die folgenden Beispiele befassen sich mit soziodramatisch orientiertem Arbeiten. Sie entstammen ausschnitthaft mehrtägigen Seminaren bzw. Teamentwicklungsprozessen. In der Seminararbeit kommen natürlich auch andere methodische Vorgehensweisen zum Einsatz; diese werden aber hier nicht berücksichtigt.

2. Fallbeispiel 1 (Die Entscheidung)

Zur Vorgeschichte: Die DGB-Gewerkschaftsfraktion innerhalb eines Betriebsrates eines Großbetriebes hatte zu entscheiden, ob und in welcher Form sie einen Teamentwicklungsprozess für das eigene Gremium durchführen wollte. Innerhalb der Gewerkschaftsfraktion, die 90% aller Betriebsräte stellte, gab es zwei Lager: eine Teilgruppe war mit der Politik der Gesamtfraktion unzufrieden und hatte dies u.a. mittels Flugblätter in die Belegschaft hineingetragen. Die Mehrheit war darüber empört und drohte mit Ausschlussbegehren. Dass dies keine dauerhafte und befriedigende Lösung sein würde, ahnten sowohl der Fraktionsvorstand als auch der betreuende Ge-

werkschaftssekretär. Sie schlugen deshalb vor, einen Externen zu Lösung dieses Konfliktes heranzuziehen.

Ein Vorgespräch in großer Runde mit fast allen Betriebsratsmitgliedern, dem Gewerkschaftssekretär, der den Betrieb betreute, sowie dem Bezirkssekretär brachte zunächst keine Einigung intern und für den externen Trainer keinen akzeptablen Kontrakt.

Die Frage eines möglichen Kontraktes wurde schließlich soziodramatisch erarbeitet.

Ein Teil des – zum Glück großen – Raumes wurde zur Bühne/Aktionsfläche erklärt. Die Gesamtgruppe wurde aufgeteilt.

In einem Innenkreis stritten sich die beiden Lager. Im Außenkreis wurden – auf einer erhöhten Position auf Tischen – folgende Beobachtergruppen „besetzt“:

- eine Gruppe von „einfachen“ Betriebsangehörigen (die üblicherweise am Band bzw. einer Montagehalle arbeiten)
- eine Gruppe von leitenden Angestellten
- eine Gruppe Öffentlichkeit aus dem Ort

Während nun im Innenkreis weiter gestritten wurde, verfolgten die drei Außengruppen das Geschehen.

Nach einiger Zeit wurde die Szene eingefroren und die Außengruppen unterhielten sich gruppenintern über das Gesehene.

- die Gruppe von „einfachen“ Betriebsangehörigen: „Wir machen die Arbeit und die zerfleischen sich.“ „Was ist eigentlich mit der Einführung des neuen Schichtenplanes?“ „Was wird uns die Einführung der neuen Fertigungstechnik bringen?“ „Was ist mit den Modellen von Altersteilzeit?“ „Wir fahren Überstunden und die ...“
- die Gruppe von leitenden Angestellten: „Solange die sich streiten, können wir in Ruhe unsere geplanten Rationalisierungsmaßnahmen und das neue Schichtenmodell umsetzen.“ Aber auch: „Wir wollen ein klares Gegenüber.“
- die Gruppe Öffentlichkeit: „Jetzt fangen die schon wieder an.“ (Erinnerungen an einen früheren Konflikt, der zu vielfachem Gewerkschaftsausschluss und einer gewerkschaftsunabhängigen, im Betriebsrat bedeutsamen Fraktion führte, werden wieder wach.) „Es ist wie in der großen Politik: Jede Seite will sich durchsetzen und letztendlich kümmert sich keiner um die Arbeiter.“

Nach diesen Statements wurden die Teilnehmer gruppenweise aufgefordert, sich eine neue Position zu suchen. Die aus dem Innenkreis verteilten sich auf die drei Gruppen im Außenkreis und die aus den Außengruppen wechselten in den Innenkreis.

Danach lief das Spiel eine Runde weiter.

Um es kurz zu machen: Die Kommentare waren ähnlich wie in der ersten Runde. Die zweite Runde war noch nicht richtig abgeschlossen, da gab es schon erregte Kommentare von den Betriebsräten. „So kann es nicht weitergehen ...“, „Wir müssen was tun ...“, „Unser Bild nach außen ist katastrophal, das können wir nicht auf uns sitzen lassen.“

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass das soziodramatische Arrangement es den Betriebsratsmitgliedern möglich gemacht hat, aus ihrer Ambivalenz über das weitere Vorgehen heraus zu kommen. Die Mehrheit der Anwesenden entschied sich dafür, sich – unter externer Begleitung – auf einen Teamentwicklungsprozess einzulassen und für die nächste Zeit auf eskalierende Aktionen und offene Konflikte zu verzichten. Dass dies nur der Beginn eines längeren, oft spannungsgeladenen Prozesses war, kann man sich denken.

3. Fallbeispiel 2 (Person im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen)

Betriebs- und Personalräte leiden – vor allem in einer ersten Amtsperiode – unter vielfältigen Rollenerwartungen (vgl. u.a. Helms/Rehbock 1998 und 2000). Darüber wird allerdings nur selten gesprochen, da man den Leidensdruck als persönliches Versagen ansieht. Betriebsräte sind Multifunktionäre:

- gewerkschaftlicher Vertrauensmann (evtl. noch in der Vertrauenskörperleitung)
- u.U. ehrenamtliche gewerkschaftliche Funktionäre (Arbeitskreise, als Delegierte, Vorstände usw. auf Orts-, Kreis-, Bezirks-, Bundesebene)
- weitere daraus resultierende Ämter wie Arbeitsrichter
- evtl. parteipolitisch aktiv
- Interessenvertreter von ...
- Sprachrohr der Basis
- Agitator, Einpeitscher in Sinne der Betriebsrats- bzw. Gewerkschaftsposition
- Vermittler, Schlichter (auch zwischen den Kollegen am Arbeitsplatz)
- Gewerkschaftsaquisiteur (Werbung neuer Mitglieder, Halten alter Mitglieder)
- Flugblattproduzenten und -verteiler
- Berater, Tröster, Abladeplatz auch für die privaten und sozialen Probleme von Kollegen (Mülleimerfunktion)

Bei einer Zusammenstellung von Rollenanteilen, an die natürlich auch immer Erwartungen und Hoffnungen geknüpft sind, kam eine Seminargruppe auf ca. 40 Aspekte. Dass mit allen Rollenanteilen auch Zeitkontingente verknüpft sind, dass dies an die persönliche Substanz gehen kann und sich im privaten Lebensumfeld auch beziehungsgefährdend auswirken kann, vermag man sich leicht vorzustellen.

Vor allem für neu gewählte Betriebsräte ist es wichtig, sich der eigenen Rolle im Spannungsfeld

- Belegschaft (die Wähler, die Kollegen, die für einen die Arbeit mitmachen)
- Arbeitgeber-Seite (die den Lohn für die Erfüllung einer konkreten Tätigkeit zahlt)
- Aufgabe (vorgegeben durch das Betriebsverfassungsgesetz bzw. analoge Gesetze und Vorschriften)

bewusst zu sein. Sich real, d.h. leibhaftig in dieses Spannungsfeld zu begeben und die Vielfalt der Erwartungen zu spüren, fördert die Motivation, sich neben der fachlichen auch soziale Kompetenzen anzueignen, teamfähig zu werden, Aufgaben aus der Organisation der gemeinsamen Arbeit (Sitzungsleitung u.a.m.) zu übernehmen.

Im Seminarkontext werden die drei Seiten (Belegschaft, Arbeitgeber-Seite, Aufgabe) jeweils mit mehreren Personen besetzt. Sie formulieren Erwartungen und Anforderungen an die Person in der Mitte. Abwandlungen (z.B. mehrere Personen in der Mitte) ergeben sich durch unterschiedliche Intentionen im konkreten Seminarablauf.

Ergebnis: Betriebs- und Personalräte müssen sich die unterschiedlichen Rollenaufgaben bewusst machen, um nicht an ihrer Vielfalt zu scheitern. Erst dann können Prioritäten gesetzt und die eigene Arbeitsfähigkeit organisiert werden.

4. Fallbeispiel 3 (Zentrale versus Orts-/Bezirksebene oder: Allein machen sie dich ein, gemeinsam sind wir unausstehlich)

4.1 Die Diagnosephase: Der Arbeitszeitkonflikt

Die Ausgangssituation: Der Gesamtbetriebsrat einer großen Versicherung hatte Probleme mit den Betriebsratsgremien vor Ort. Während früher alle wichtigen Verhandlungen vom Gesamtbetriebsrat mit der Geschäftsleitung geführt wurden, haben die örtlichen Betriebsräte in der Arbeitszeitfrage dem Gesamtbetriebsrat das Mandat entzogen, weil sie meinten, vor Ort bessere Ergebnisse zu erzielen. Durch eine Klausur von Gesamtbetriebsrat und Teilen der örtlichen Betriebsräte erhofft sich vor allem der Vorstand des Gesamtbetriebsrates die Rückkehr zu mehr Geschlossenheit im Gesamtbetriebsrat.

Nach einer einleitenden Anwärmung kommt es zu einer Zielvereinbarung für die Klausur mit allen Beteiligten. Vor- und Nachteile einer zentralen bzw. dezentralen Strategie sollen herausgearbeitet werden, damit man sich letztendlich bezüglich des weiteren generellen Vorgehens entscheiden kann. Ich beschränke mich auf die Darstellung der soziodramatischen Vorgehensweise. Andere Verfahren zur Entscheidungsfindung bleiben hier unberücksichtigt.

Anhand des vergangenen Arbeitszeitkonfliktes wurden die unterschiedlichen Konfliktlinien aufgezeigt. Die bisherige Gesamtbetriebsvereinbarung war recht alt und trug Wünschen nach mehr Flexibilität nicht hinreichend Rechnung.

Die Konfliktbeteiligten im engeren waren:

- der Vorstand des Gesamtbetriebsrates
- Mitglieder des Gesamtbetriebsrats von der Basis, d.h. sie gehören zugleich örtlichen Betriebsräten an.

Sich beim weiteren Vorgehen auf diese beiden Seiten zu beschränken, hätte die dahinter liegenden Interessen schwerer zugänglich gemacht.

Deshalb wurden die Konfliktbeteiligten im Weiteren benannt:

- Verwaltungsangestellte am Standort der Hauptverwaltung. Sie wurden vor allem als Leute dargestellt, die ziemlich unflexibel sind, Wert darauf legen, nachmittags pünktlich um 15.45 Uhr Dienstschluss zu haben und gar nicht wissen, welcher scharfer Wind „draußen“ weht.
- der Vorstand des Gesamtbetriebsrates. Der Gesamtbetriebsrat war es gewohnt, im Wesentlichen die meisten Angelegenheiten selbst zu regeln. Der Konflikt um eine neue Vereinbarung zur Arbeitszeit hat zu einer gewissen Erosion geführt, da mit einzelnen örtlichen Betriebsratseinheiten gesonderte Vereinbarungen abgeschlossen worden sind.
- örtliche Betriebsratsgremien. Sie haben es schwer. Von Mitarbeiterinnen, Gesamtbetriebsrat und Arbeitgeberseite werden konkurrierende Erwartungen und Forderungen an sie heran getragen; sie stehen meist heftig unter Druck und können schon mal den Überblick verlieren. Außerdem haben sie seitens des Arbeitgebers häufig keinen oder zumindest keinen kompetenten Gesprächspartner vor Ort. Personelle Entscheidungen müssen generell mit der Hauptverwaltung geklärt werden.
- Außendienstmitarbeiterinnen in der Provinz. Sie wurden als Menschen mit sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen gezeigt – von relativ großer Selbständigkeit in der Zeiteinteilung bis zu kleinlichen Zeitvorschriften – abhängig von der Größe der Filiale und vom Dienststellenleiter.

- Vorstandsmitglieder auf Arbeitgeberseite. Sie verfahren im Wesentlichen nach der Devise „Teile und herrsche“, möchten inzwischen wohl doch lieber eine Gesamtvereinbarung zur Arbeitszeit, versuchen aber immer wieder, die Arbeitnehmervertreter auf den verschiedenen Ebenen auszutricksen.

Die Trainer erklärten das Prinzip und den Sinn des Soziodramas: Jeder Gruppierung sollten sich fünf Teilnehmer zuordnen und aus ihrer Gruppe heraus zu diesem Thema argumentieren. Nach 7-10 Minuten werde zur nächsten Gruppe gewechselt. Bei jedem Wechsel hätten die Teilnehmerinnen zunächst für drei Minuten Zeit, um sich in die jeweilige Gruppe hinein versetzen zu können. Dann werde die Diskussion mit dem bisher erreichten Stand fortgeführt.

So seien alle einmal in jeder der fünf Gruppierungen und am Ende wieder in der Ausgangsgruppe.

Durchführung: In den einzelnen Runden wurde engagiert und teilweise sehr heftig diskutiert. Die knappen Zeitwechsel ließen keine Langeweile aufkommen.

In der folgenden Auswertung sagen alle, dass die Betrachtung des Problems aus verschiedenen Blickwinkeln für sie ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Haltungen und eine größere Distanz dazu bewirkt habe. Es sei ihnen relativ leicht gefallen, die unterschiedlichen Rollen einzunehmen.

Ergebnis: Die kompromisslosen Positionen unter den Anwesenden sind tendenziell aufgeweicht. Es besteht – wieder – die Bereitschaft, auf die anderen zu hören.

4.2 Die Experiment-Phase: Der Blick in die Zukunft

Um die gefundene Lösung zu stabilisieren, zu überprüfen, schlagen die Trainer vor, in einem zweiten Durchgang einen Konflikt zu bearbeiten, der in nächster Zukunft auf das Gremium zukommt und für den es noch keine Lösung gibt.

Es kommen mehrere Vorschläge, von denen folgender mehrheitlich favorisiert wird: Umstrukturierung des Außendienstes dadurch, dass etwa 1000 neue „freie Versicherungspartner“ (das sind freie Handelsvertreter, die für die Versicherung arbeiten sollen) unter Vertrag genommen werden sollen. Dadurch könnten kleine Filialen mit Außendienstmitarbeitern aufgelöst bzw. zusammengelegt werden.

Um in diesem Durchgang die kreativen Potentiale der Teilnehmerinnen mehr herauszufordern, schlagen wir vor, die Gruppen dieses Mal so zu bilden, dass sich Kollegen zusammentun, die üblicherweise nicht so viel miteinander zu tun haben oder ein eher distanziertes Verhältnis zueinander haben.

Die Konfliktbeteiligten:

- die zukünftig „freien Versicherungspartner“: Es wird auch das Angebot kommen, dass jetzige Außendienstmitarbeiterinnen zu freien Mitarbeiterinnen werden können
- Außendienstmitarbeiterinnen
- örtlicher Betriebsrat
- Gesamtbetriebsrat
- Arbeitgeberseite.

Das Vorgehen wird von uns als Leitung noch deutlicher strukturiert und mit Aufgaben angereichert:

1. Runde: Einstieg

Aufgabe: jede Gruppe soll – bezogen auf die bevorstehenden Veränderungen – Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Forderungen und Wünsche formulieren, schriftlich fixieren sowie anschließend vortragen.

Handlung: Die fünf Gruppen äußern zunächst ihre Erwartungen und Forderungen. Dabei kommt praktisch kaum Meinungs-austausch zwischen den Gruppen zustande.

2. Runde

Rollenwechsel: Arbeitgeber → freie Versicherungspartner → Außendienstmitarbeiterinnen → örtliche Betriebsräte → Vorstand des Gesamtbetriebsrates → Arbeitgeber.

Aufgabe: Überarbeitung der vorgefundenen Forderungen zu einem realistischen Verhandlungskonzept.

Handlung: Die Konzepte werden vorgestellt und kurz diskutiert.

3. Runde

Rollenwechsel: Arbeitgeber → örtliche Betriebsräte → freie Versicherungspartner → Vorstand des Gesamtbetriebsrates → Außendienstmitarbeiterinnen → Arbeitgeber.

Aufgabe: Umsetzungsstrategien erarbeiten. Die Gruppen sollen aktiv werden und eigene Spielzüge entwickeln.

Handlung:

- Gesamtbetriebsrat lädt örtliche Betriebsräte ein, um die Vorgehensweise abzustimmen.
- Arbeitgeber wird zur Sitzung des Gesamtbetriebsrates eingeladen.
- Vorstand stellt neues Vertriebskonzept vor. Viele empörte Zwischenrufe und -fragen.
- Zwischen freien Versicherungspartnern und Arbeitgeber scheint es keinen großen Verhandlungsbedarf zu geben.

4. Runde

Rollenwechsel: Alle kehren in ihre Ausgangspositionen zurück.

Aufgabe zur Auswertung: Aus der Ausgangsposition den Stand der Dinge reflektieren, sich Rechenschaft geben über die momentanen Gefühle der Gruppe angesichts dieses Problems.

Handlung: Fast alle stehen noch unter dem Eindruck des Konflikts und es gibt eine hitzige Diskussion. Erst das Beharren auf der Aufgabenerfüllung ermöglicht eine sinnvolle Auswertung

Ergebnis: Die Frage, welche Strategie bei übergreifenden Fragestellungen angewendet werden soll, können die Teilnehmer für sich eindeutig beantworten. Eine Gesamtstrategie verspricht mehr Erfolg. Daneben werden Schwachpunkte in der bisherigen Arbeit deutlich. Auch habe man eine größere Gelassenheit gegenüber den bestehenden und bevorstehenden Konflikten gewonnen.

Im Feedback zum methodischen Vorgehen wird deutlich, dass besonders das Soziodrama mit dem Wechsel in unterschiedliche Positionen neue Handlungsspielräume eröffnet hat.

5. Praktische und theoretische Überlegungen

Zum „Psychodrama in der Bildungsarbeit“ hat Thomas Wittinger im Jahr 2000 einen eigenen Band herausgegeben. Dort wird in diversen Artikeln das psychodramatische Vorgehen für unterschiedliche Formate beschrieben und diskutiert. In unserem Zusammenhang sind die Beiträge von Eva Serafin 2000 („Die psychodramatische Konzeption in der politischen Bildung – ein missing link zwischen Individuum und Gesellschaft“) und Ferdinand Buer 2000 („Zur Theorie der politischen Bildung“) von besonderer Bedeutung. Ich kann im Wesentlichen den dort gemachten Ausführungen zustimmen, sie werden deshalb hier nicht neu entwickelt.

Weiterhin sei auf den Artikel von Friedel Geisler 2000 verwiesen. Den Wandel in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit angesichts der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen hat A. Rehbock 1994 beschrieben.

Auf Grund diverser Erfahrungen habe ich den Eindruck, dass sich vor allem hauptamtliche Gewerkschaftsfunktionäre mit den Neuerungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit schwer tun, folglich werben sie dann auch nicht dafür. Neben der Fach- und Sachkompetenz von Betriebsräten werden persönliche und soziale Kompetenzen (inkl. Prozess- und Chaoskompetenz) unterschätzt. Ihre Entwicklung käme sowohl der gewerkschaftlichen Arbeit als auch der Berufsarbeit zugute.

Im Folgenden werden zentrale Überlegungen zum Soziodrama in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zusammengetragen.

5.1 Anwärmung

Auf die Bedeutung der Anwärmung für soziodramatisches Arbeiten sei nochmals hingewiesen. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird zunächst mit anderem methodischen Vorgehen assoziiert. Die Umstellung fällt unterschiedlich schwer.

5.2 Schutz der Einzelperson

Durch das Arbeiten in der Gruppe fühlen sich Einzelne nicht bloßgestellt. Innerhalb der Kleingruppe können sie meist gut mitarbeiten. Der Übergang vom soziodramatischen zum themenzentrierten Arbeiten ist oft fließend.

5.3 Dominanz von Einzelnen

Die Gruppenstars werden etwas gebremst, bleiben aber dennoch sichtbar. Die ruhigen Teilnehmer wachsen manchmal in der „Geborgenheit“ der Gruppe über sich hinaus und verbessern dadurch letztendlich ihren soziometrischen Status.

5.4 Gruppengröße

Soziodramatisches Arbeiten ermöglicht es in größeren Gruppen, viele Teilnehmer aktiv zu beteiligen und ihre Motivation produktiv zu nutzen.

5.5 Zur Struktur (die Vorgaben der Trainer)

Die hohe Strukturierung des Ablaufes ermöglicht es den Einzelnen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Angesichts meist knapper Zeit bei Klausuren und einem hohen Effizienzdruck scheint eine straffere Führung durch die Trainer/Leitung angemessen.

5.5.1 Arbeitsaufgaben

Arbeitsaufgaben müssen gut überlegt und klar formuliert sein. Sie sollen der originären Arbeitsaufgabe der Gruppe entsprechen, um so den Transfer zu erleichtern. Verfremdungen haben nur dann einen Sinn, wenn genügend Zeit besteht, sie aufzuarbeiten. Ansonsten verkommen sie zu einer billigen und vordergründigen Entlastung, bei der „man mal den Frust loswerden, die Sau rauslassen kann“.

5.5.2 Reihenfolge Rollenwechsel

Die Reihenfolge des Rollenwechsels geschieht meist reihum. Manchmal – wie in Fallbeispiel 4.1, aber immer erst in späteren Prozessteilen – wird diese Reihenfolge nicht eingehalten. Dies geschieht zum einen aus Zeitersparnis. Zum anderen ist die Absicht, Kontraste spürbarer werden zu lassen. Zudem ist die jeweils nächste Position nicht vorhersehbar, was mehr Spontaneität und Kreativität freisetzen kann.

5.6 Wahlprinzip „unähnlich“

Während Gruppenbildung im Allgemeinen nach dem Prinzip der „Ähnlichkeit“ (gemeinsame Aufgabe, ähnliche politische Einstellung, Sympathie) erfolgt, haben wir in einem fortgeschrittenen Stadium der gemeinsamen Arbeit das Prinzip „Unähnlichkeit“ betont. Das macht es zwar im ersten Augenblick schwerer, die Aufgabe zu lösen, führt aber bei einer „angewärmten“ Gruppe zu kreativeren Ergebnissen.

Letztendlich müssen in einer Gruppe/einem Team genügend Gemeinsamkeiten (Anziehung) vorhanden sein, damit die internen Konkurrenzen bezüglich der Unterschiede (Abstoßung) produktiv genutzt werden können.

5.7 Die Ebene der Bearbeitung

Das Soziodrama ermöglicht die Untersuchung von Situationen auf unterschiedlichen Niveaus (sehr nah an der Funktionsrolle der Person, eher in Richtung gesellschaftliche Rolle und Funktion).

5.8 Zeitperspektive

Soziodramatisches Arbeiten nutzt Techniken wie Entschleunigung (slow motion) und Beschleunigung, um auf das Wesentliche zu zentrieren, es manchmal überhaupt erst wahrnehmbar zu machen.

5.9 Das „Spiel“

Zum psychodramatischen Spiel gibt es vielfache Ausführungen, zum soziodramatischen werden sie gerade geschrieben.

Ich möchte an dieser Stelle zwei Aspekte betonen:

5.9.1 Das Hineinfinden in die „andere Seite“/der Perspektivenwechsel (Rollenwechsel, Rollentausch)

Die Perspektive des Arbeitgebers einzunehmen gilt bei Einigen zunächst als „sittenwidrig“; im weiteren Verlauf wird jedoch deutlich, wie es vor allem bei langfristigen Projekten sinnvoll ist, die andere Seite umfassend antizipieren zu können.

(zum Rollenwechsel/Rollentausch allgemein siehe Schacht/Pruckner 2003)

5.9.2 Gemeinschaftsproduktion

Große Erfolge sind bei gewerkschaftlichem und betriebsrätlichem Tun derzeit kaum zu erzielen. Gerade in solchen Zeiten ist es notwendig, durch gemeinsames Erleben die Kohäsion zu fördern. Soziodramatisches Arbeiten macht – neben allen Anstrengungen – auch Spaß. Die gemeinsam erarbeiteten „Bilder“ bleiben im Gedächtnis haften und geben so Nahrung für den oft all zu tristen Alltag.

5.10 Unterschiede zum Planspiel

Während im „Planspiel“ die einzelnen Spielgruppen räumlich voneinander getrennt agieren und das gesamte Spiel erst in der – überwiegend kognitiven – Auswertung transparent wird, findet das Soziodrama – meist – auf einer gemeinsamen Bühne statt. In der späteren Auswertung können so leicht andere „Spielzüge“ erinnert werden.

5.11 Die Auswertung

In den vorherigen Ausführungen habe ich die Auswertungsphase meist nur kurz angedeutet. Im allgemeinen ist es für die Teilnehmerinnen sehr hilfreich, konflikthafte Situationen auf mehreren Ebenen nachzuvollziehen.

5.11.1 Sachliche Ebene

Der vermeintlich einfache Weg und schnelle Erfolge brechen oft dort in sich schnell zusammen, wenn die anderen Ebenen außer acht bleiben.

Der lange Weg des Interessensausgleiches führt zu dauerhaft stabileren Ergebnissen, wenn alle Konfliktparteien Gewinner sein können.

5.11.2 Emotionale Ebene

Die emotionale Beteiligung im Soziodrama lässt einerseits deutlich werden, wo die Stärken einer Konfliktlösung liegen. Andererseits deutet das Spüren von Wut, Verzweiflung, Ohnmacht auf Schwachpunkte hin, die zu berücksichtigen sind.

5.11.3 Wertebene

Das Antizipierenkönnen von fremden und ungewohnten Werthaltungen ist ein Schritt, sie respektieren zu lernen. Erst so wird eine Win-Win-Lösung überhaupt möglich.

6. Schlussbemerkungen

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit erfolgt in einer großen Bandbreite. Erlebnisaktivierende Verfahren wie Soziodrama sind eher ungewohnt. Wenn sich die Kollegen und Kolleginnen jedoch darauf einlassen, können sie einen – oft für sie selber überraschenden – Gewinn daraus ziehen. Klare Vorgaben durch die Seminarleitung geben die nötige Sicherheit.

Betriebs- und Personalräte sollen und müssen Position beziehen. Durch das soziodramatische Vorgehen werden ihre Handlungsmöglichkeiten (Gestaltung der Rollenanteile, Entwicklung und Erproben von Lösungsmöglichkeiten) erweitert. Dabei wird immer folgendes Spannungsfeld berücksichtigt:

- die Person des Betriebsrates mit seinen ureigenen Interessen,
- die Rolle Betriebsrat bzw. Personalrat oder Mitarbeitervertreter,
- die Institution Betrieb bzw. Organisation Gewerkschaft,
- das Klientel, die Beschäftigten, die es zu vertreten gilt.

Literatur

- Bosselmann, Rainer/Lüffe-Leonhardt, Eva/Gellert, Manfred (1993). *Variationen des Psychodramas*. Meezen: Limmer.
- Buer, Ferdinand (2000). *Zur Theorie der politischen Bildungsarbeit*. In: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2000), S. 173-204
- Bosselmann, Rainer/Weiß, Kersti (2003). *Auf die Perspektive(n) kommt es an! Rollenwechsel und Rollentausch in der Organisationsentwicklung*. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 1/2003, Opladen: Leske + Budrich. (S. 131-144)
- Fisher, Roger/Ertel, Danny (1998²). *Arbeitsbuch Verhandeln – So bereiten Sie sich schrittweise vor – Die Anleitung zum Havard-Konzept*; Campus, Frankfurt/M.
- Fisher, Roger/Ury, William/Patton, Bruce (1997¹⁴). *Das Havard-Konzept: sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln*; Frankfurt/M.: Campus.
- Geisler, Friedel (2000). *Zwischen Kulturen und Welten*. Soziodrama nur ein Arrangement in der politischen Bildungsarbeit. In: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2000). *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. (S. 205-224)
- Helms, Hagen/Rehbock, Annette (1998). *Tipps für neu- und wiedergewählte Betriebsratsmitglieder – Rechtliches Wissen und soziale Kompetenz*. Frankfurt/M.: Bund-Verlag.
- Helms, Hagen/Rehbock, Annette (2000). *Tipps für Betriebsrats- und Ausschussvorsitzende und ihre StellvertreterInnen – Rechtliches Wissen und soziale Kompetenz*. Frankfurt/M.: Bund-Verlag.

- Klein, Ulf (Hrsg.) (1994). *Soziometrie 1/1994*, Themenheft der Zeitschrift Psychodrama, Köln: inSzenario Verlag.
- Lüffe-Leonhardt, Eva & Wertz-Schönhagen, Peter (1993). *Psychodrama in der Erwachsenenbildung*. In: Bosselmann et al. (Hrsg.) (1993) *Variationen des Psychodramas*. Meezen: Limmer. (S. 77-85)
- Ottomeyer, Klaus (1987). *Lebensdrama und Gesellschaft*. Szenisch materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur. Wien: Deuticke.
- Rehbock, Annette (1994). *Bildung be-greifen*. Soziale Kompetenz in der Qualifizierung von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Funktionsträgerinnen. In: Richert, J. (Hrsg.) (1994). *Subjekt und Organisation*. Münster: Dampfboot.
- Rehbock, Annette (1995). *Wer ist den schon rassistisch* – Psycho- und Soziodrama in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Psychodrama 1/1995, Köln: inSzenario Verlag. (S. 42-64)
- Schacht, Michael/Pruckner, Hildegard (2003). *Rollenwechsel und Rollentausch* (Themenheft der Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie). Opladen: Leske + Budrich.
- Serafin, Eva (2000). *Die psychodramatische Konzeption in der politischen Bildung* – ein missing link zwischen Individuum und Gesellschaft. In: Wittinger, Th. (Hrsg.) (2000). *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Grünewald. (S. 152-172)
- Wittinger, Thomas (Hrsg.) (2000). *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Angelika Groterath

Fremd ist der Fremde nur in der Fremde

Interkulturelles Soziodrama – Intercultural Sociodrama – Sociodramma Interculturale

“Culture is more often a source of conflict than of synergy. Cultural differences are a nuisance at best and often a disaster.”¹ Dr. Geert Hofstede

J. L. Moreno's Autobiograph R.F. Marineau berichtet, dass für den älter werdenden Moreno Soziodrama wichtiger wurde als Psychodrama (Marineau, 1989,147f). Der Grund dafür war wohl nicht allein Morenos Lebensalter. Auch die Änderungen auf der Weltbühne könnten sein wachsendes Interesse am Einsatz psycho- bzw. soziodramatischer Methoden bei der Lösung von sozialen und politischen Problemen mit bedingt haben. In den späten 40er Jahren des 20. Jahrhunderts hatte die Welt ihren Zweiten Weltkrieg überstanden, die Vereinten Nationen wurden gegründet; und die Welt konsolidierte sich in zwei Blöcken, die in einen Kalten Krieg eintraten. Moreno, der, ob er nun als Therapeut, Lehrer, Trainer, Sozialarbeiter oder Philosoph tätig war, letztendlich immer daran dachte, die Menschheit zu behandeln oder gar zu heilen, musste sich durch diese Ereignisse auf den Plan gerufen fühlen.

„Im Zentrum der professionellen Psychotherapie steht bisher die Gruppe der geistig Gestörten. Aber ist nicht von wesentlichem Belang für eine kranke Gesellschaft ihre *normale* Gruppe? Ist ihre normale Gruppe nicht auch verantwortlich für den allgemeinen sozialen und moralischen Abstieg, für die Kriege und Revolutionen, die unsägliches Leid auf die Menschheit bringen? Die geistig gestörten und sozial gefährlichen Individuen sind vergleichsweise kleine Minoritäten, die in der Sicherheit von Gefängnissen und Asylen untergebracht werden. Reicht unser Beruf nicht weiter als zur Behandlung von Individuen? Wen gibt es, der die Behandlung kranker Gruppen und kranker Nationen übernehmen kann? Wer ist da, um unsere kranken sozialen Konstitutionen und Normen, unsere kranken Gesetze und moralischen Vorstellungen zu behandeln? Es übersteigt die Möglichkeiten einer jeglichen therapeutischen Abteilung und Wissenschaft, mit diesen ungeheuren Aufgaben fertig zu werden. Es gibt keine Abteilung für menschliche Beziehungen, die ausschließliche Autorität beanspruchen kann. Aber das letzte Ziel ist klar. ‚Eine wahrhaft therapeutische Methode darf nichts weniger zum Objekt haben als die gesamte Menschheit‘ (Siehe Moreno, ‚Who Shall Survive?‘ 1934, S. 3).“ (Moreno, J.L., 1991, 36).

Einen ersten Versuch soziodramatisch-politischer Arbeit hatte Moreno in Wien am 1. April 1921 unternommen, als er mit einem großen Publikum neue Vorstellungen über politische Führung in Europa entwickeln wollte. Der Versuch schlug fehl. Wahrscheinlich hatte Moreno sein Auditorium nicht ausreichend angewärmt, weder für diese besondere Art der Arbeit, noch auch für das Thema. Er war enttäuscht (Marineau, 1989, 71), ließ sich aber grundsätzlich nicht beirren und blieb davon überzeugt, dass die

1 <http://www.itim.org/geert-hofstede/>

Wahrscheinlichkeit friedlichen Zusammenlebens zwischen den Nationen enorm anwachsen würde, könnte er die Führer der Nationen zum Rollentausch veranlassen. In den 50er Jahren versuchte er, Chruschchov und Eisenhower zum Rollentausch zu bewegen. Später bot er Lyndon B. Johnson seine Hilfe während des Vietnam Kriegs an; und er versuchte auch, Kontakt mit Mao Tse Tung aufzunehmen (vgl. Marineau, 1989, 147f). Er wollte Brücken zwischen Ost (damals: der kommunistische Teil der Welt) und West bauen, reiste viel und unermüdlich – und war doch kaum erfolgreich mit seinen Hilfsangeboten. Im Gegenteil, er wurde ob seiner Absicht, die Menschheit zu heilen und therapeutische Methoden in die Politik einzubringen, in Fachkreisen eher belächelt.

Das Lächeln ist den meisten in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts vergangen. Die Anzahl größerer und kleinerer bewaffneter Konflikte ist seit dem Zusammenbruch des kommunistischen Teils der Welt – und damit auch des internationalen Gleichgewichts – nicht nur sprunghaft angestiegen. Bei vielen dieser Konflikte handelt es sich um Konflikte zwischen ethnischen Gruppen, die bislang mehr oder minder friedlich als Bürger einer Nation zusammengelebt haben. Die Konflikte sind barbarisch. Menschenrechte werden ignoriert. Millionen Menschen sind gestorben in Ruanda und Burundi, in den Balkanländern, in den Besetzten Palästinensischen Gebieten und in Israel, in Afghanistan und in vielen anderen Ländern. Niemand scheint sich mehr zu wundern, wenn von „ethnischen Säuberungen“ die Rede ist. Die Frage „Who shall survive?“ stellt sich nachdrücklicher²; und der Ruf nach psychologischer Hilfe ist zwar noch schwach, wird aber lauter.

Bislang boomt der Markt der Interkulturtrainings, ein Markt, der in den frühen 90er Jahren noch gar nicht existierte, vorwiegend im Bereich von Wirtschaft und Sozialpädagogik. Psychologisch/pädagogische Verfahren halten allmählich aber auch ihren Einzug in die internationale Politik. Es gibt inzwischen mehr Verrückte, die den Vereinten Nationen helfen wollen (siehe auch Cukier, 2002) – auch mit sich selbst zurechtzukommen.³ Der ägyptische Präsident Anwar El Sadat war wohl der erste Politiker, der in den späten 70er Jahren versuchte, Psychologen und Psychiater als Mediatoren in politische Verhandlungen (Ägypten – Israel) mit einzubeziehen. Seine Initiative wurde seinerzeit durch die Vereinten Nationen unterstützt, erhielt „zuhause“ aber wenig Beifall und wird auch heute noch – zumindest auf ägyptischer Seite⁴ – von vielen abgelehnt. Die Bereitschaft zum Rollentausch, d.h. sich in den / die anderen hineinzusetzen, ist bei verfeindeten Parteien noch immer sehr gering.

2 Nicht nur wegen der zahlreichen bewaffneten Auseinandersetzungen, sondern auch wegen der insbesondere in ärmeren Ländern grassierenden AIDS-Epidemie, die das soziometrische Ungleichgewicht, in dem sich die Welt befindet, sehr deutlich macht.

3 Die interkulturellen Kompetenzen vieler UN – Funktionäre sind nur mäßig entwickelt. Über Jahre hinaus wurde auf solche Kompetenzen bei der Rekrutierung des Personals (des „Dekolonialisierungs-Personals“, Ingenieure, Techniker etc.) keinen Wert gelegt. Eigenen und anderer Beobachtungen zufolge hat sich in diesem interkulturellen Durcheinander eine Art eigene UN-Kultur entwickelt, die für Außenstehende nicht immer leicht zu begreifen ist und die das UN-Personal durchaus von seiner jeweiligen Umgebung isoliert. Von dem UN-Personal in der UNDOF-Mission auf den Golan Höhen ist überliefert, dass es kaum mit anderen an dieser Mission Beteiligten soziale Kontakte unterhält. Die Blauhelme nennen die UN-Büros auf dem Golan bezeichnenderweise das „Pentagon“ (Haas, 1998, 3; vgl. Kernic und Haas, 1999).

4 Die Autorin hatte in Ägypten Gelegenheit, einen der damals an den Gesprächen beteiligten Kollegen kennen zu lernen.

1. Zur Definition von (interkulturellem) Soziodrama

1946 hatte Moreno das Soziodrama definiert als tiefgehende Handlungsmethode, „die sich mit den Beziehungen in Gruppen und mit kollektiven Ideologien beschäftigt“ (Moreno, 1946/1989, 51). Die Übergänge zwischen Individuum und Gesellschaft sind fließend. Moreno sprach von einem „Psycho-Sozio-Kontinuum“ (Moreno, 1981, 173) und zweifelte die Vorstellung von einer privaten und einer sozialen Welt, die voneinander unabhängig seien, an – eine Hypothese, die in Einklang steht mit seiner Rollentheorie, nach der jede Rolle sowohl kollektive als auch individuelle Anteile enthält. Demnach wäre es möglich, dass, was als Psychodrama beginnt, als Soziodrama endet – und umgekehrt. Für den ersten Fall gibt es ein schönes Beispiel in der Literatur:

Beate Mitzscherlich berichtete 1991 über den Umbruch in der DDR und fragte sich, ob hier eine soziometrische Revolution stattgefunden habe: „Nachdem auch in unseren Psychodramen Mauerdurchbrüche, Flucht und Trennung zu dominierenden Themen wurden wie auch andernorts (Froese, 1990; Maaz, 1990), die Patienten in ihrer Mehrheit weniger individuelle als gesellschaftliche Probleme artikulierten, suchten wir nach anderen Einflussmöglichkeiten.“ Es wäre zweifellos interessant, zu erfahren, welche Themen weltweit heute in psychodramatischen Gruppen dominieren.

Der zweite Fall – dass ein Soziodrama zur psychodramatischen Psychotherapie wird – ist nur bedingt möglich. Wer sich zur Teilnahme an einer Soziodramagruppe anmeldet, unterzeichnet keinen therapeutischen Vertrag und muss in seiner Intimsphäre geschützt bleiben. Moreno hat es sich etwas einfach gemacht, wenn er sagte: „Die Gefahr von Missverständnissen wird beseitigt, wenn wir eine Spaltung zwischen Psycho und Sozio innerhalb der soziometrischen Struktur einer Gruppe annehmen, wobei in bestimmten Gruppen der Psycho-Trend eine größere Intensität besitzt, der Sozio-Trend in bestimmten anderen Gruppen.“ (Moreno, a.a.O.).

Nicht alle Missverständnisse waren damit beseitigt. Patricia Sternberg und Antonina Garcia, die 1990 eines der ersten Bücher veröffentlichten, das ausschließlich dem Soziodrama gewidmet ist, behaupten, dass in einem Soziodrama zu keiner Zeit das Problem eines Gruppenmitgliedes behandelt wird: „At no time in a sociodrama session would the group act out a specific member's problem or real-life situation. Rather, the group chooses a hypothetical situation to explore its shared underlying issues.“ (Sternberg und Garcia, 1990, 6).

Ein Soziodrama sollte zwar nicht zur Psychotherapie werden, und die Behandlung oder Thematisierung individueller Problematiken steht weder im Vordergrund des Geschehens, noch können und dürfen alle eventuell deutlich werdenden persönlichen Probleme der Gruppenteilnehmer aufgegriffen und behandelt werden. Der Schluss, dass eine Behandlung individueller Problematik innerhalb eines Soziodramas gar nicht stattfinden könne, wäre aber falsch. In der Literatur finden sich Beispiele über soziodramatische Arbeiten, die von Moreno selbst geleitet wurden und in der Protagonistenarbeit Bestandteil des Soziodramas ist. (siehe z.B. Moreno, 1951 / 1989, 223 ff). Entscheidend ist, welche Probleme aufgegriffen – solche, die eng mit der soziodramatischen Thematik in Zusammenhang stehen – und wie sie bearbeitet werden: eher im Hier und Jetzt und in einer Zukunftsprojektion, denn im Rückgriff auf vergangene Ereignisse in individuellen Biographien. Eine soziodramatische Gruppenarbeit kann als Gesamtgeschehen (und nicht notwendigerweise durch Protagonistenarbeit) darüber hinaus individuelle Problematiken deutlich verbessern. Ein Beispiel für eine individuelle Problematik, die sich durch ein interkulturelles Soziodrama bessern kann, ist die so genannte Anpassungsstörung (DSM IV, 309.3 und 309.4 z.B.), die bei Menschen, die in einer anderen

Kultur als der eigenen leben (müssen), häufig diagnostiziert wird. Gerade die soziodramatische Konfrontation mit dem oder den „anderen“ trägt hier zum Heilungserfolg bei.

Kritisch ist m.E. eine andere Aussage, die in dem Zitat von Sternberg und Garcia enthalten ist. Dass die Gruppe entscheidet oder entscheiden soll, wie gearbeitet wird, ist einfach nicht haltbar. Lässt man die Soziodramagruppe entscheiden, wie gearbeitet wird, und insbesondere eine Gruppe, in der Angehörige verschiedener, ungünstigenfalls miteinander verfeindeter, Kulturen vertreten sind, kommt es leicht zum Krieg oder doch wenigstens zu Chaos.

“I have already witnessed chaotic sociodrama sessions with directors lost and ashamed – and I have even watched the throwing of shoes by an enraged audience.” (Cukier, 2002).

Ein Soziodrama muss geleitet werden. Moreno selbst erscheint in allen überlieferten Fallbeispielen – auch in den psychodramatischen – eindeutig als Leiter oder Regisseur der Inszenierung, als jemand, der sich mit seinen Gruppen aktiv auseinandersetzt, auch Zuschauer und scheinbar Unbeteiligte mit einbezieht in das Geschehen auf der Bühne, der die Verantwortung für das Geschehen jedoch zu keiner Zeit dem Zufall oder gar „der Gruppe“ überlässt. Er hat uns jedoch bezüglich der Kunst der Leitung psycho- und soziodramatischer Arbeiten keine wirklich vollständigen Anleitungen hinterlassen, sondern ein tiefer gehendes Verständnis auf der Seite seiner Studenten möglicherweise einfach vorausgesetzt. Einen Satz wie: „Sorgfältige Planung und Organisation der Zuschauer ist (hierbei) unverzichtbar“ (Moreno, 1946/1989, 51), kann sicher jede/r von uns unterschreiben, nur – wie macht man das? Dass die sorgfältige Planung und Organisation der Zuschauer nicht immer gelingt, zeigen die Beispiele, die Rosa Cukier (s.o.) erwähnt.

In dem folgenden Beispiel über eine interkulturelle soziodramatische Arbeit werden Leitungsstil und Leitungsentscheidungen expliziert, nicht weil ich glaube, dass meine Leitung eines interkulturellen Soziodramas beispielhaft sei, sondern damit Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist – und Kritik und Verbesserungen möglich sind. Und Verbesserungen sind nötig, wollen wir wirklich den Versuch unternehmen, die Menschheit zu heilen.

Interkulturelles Soziodrama wird in dieser Arbeit definiert als ein Soziodrama, dessen Ziel die bewusste Auseinandersetzung mit interkulturellen Differenzen ist, eine Auseinandersetzung, die das gegenseitige Verständnis verbessern und interkulturelles Konfliktpotential reduzieren soll. Teilnehmer/innen sind Angehörige verschiedener Kulturen oder Nationen, die in der Gruppe als einander gleichwertig gelten. Dass interkulturelle Differenzen existieren, ist wissenschaftlich nachgewiesen, am nachdrücklichsten durch Dr. Geert Hofstede (vgl. Hofstede, 1980, 1989 und 1993). Hofstede definiert Kultur als eine kollektive Programmierung von Denken und Fühlen, die Menschen gemeinsam ist, die in derselben sozialpolitischen Umgebung leben oder lange Zeit gelebt haben. Diese „software of the mind“ unterscheidet Angehörige verschiedener Kulturen voneinander.

2. Fallbeispiel: Interkulturelle Soziodramawoche

Die Interkulturelle Soziodramawoche war als Workshop mit dem Titel „An der Sprache liegt es nicht. – Non è un problema di lingua. – It is not a language problem“ angekündigt und fand im Juni 1997 in der Nähe von Rom statt. Teilnehmer/innen waren 23 Per-

sonen aus Italien (7), Slowenien (3), Deutschland (6), Dänemark (4), Portugal (1), Malta (1) und Bolivien (1). Die Bolivianerin lebte 1997 seit mehr als zehn Jahren in Italien und erklärte sich für akkulturiert, definierte sich im Verlauf der Arbeit eher als Italienerin. An einem Tag in der Mitte der Woche nahm ein ägyptischer Gast an der Arbeit teil.

Der Workshop war ein Workshop „auf Anfrage“. Ich hatte in all diesen Ländern gearbeitet; die meisten der Leute kannten mich. Sie hatten mich oft nach meinen Erfahrungen in anderen Ländern gefragt, waren neugierig, „die anderen“ einmal kennen zu lernen – und sie oder ihre Organisationen waren bereit, in eine Interkulturwoche zu investieren.

Arbeitssprachen waren Italienisch, Deutsch und Englisch. Geleitet wurde die Gruppe von mir und zwei Assistenten, einem Italiener und einem Deutschen. Nur der Deutsche verstand – außer mir und einer Gruppenteilnehmerin – alle drei Arbeitssprachen. Der Workshop dauerte fünf Tage und fand in einem Tagungshaus am Albaner See statt. In den ersten beiden Tagen kam es zu Problemen in der Regie. Für beide Assistenten war es das erste Mal, dass sie in einer anderen als ihrer Muttersprache arbeiteten, und sie waren zunächst eher stumm. Die Probleme konnten besprochen und dann auch behoben werden.

Montag – Lunedì – Monday

Der erste Tag ist dem Kennenlernen gewidmet. Die Großgruppe wird nach immer wieder unterschiedlichen Kriterien in Kleingruppen aufgeteilt (Beruf, Alter, Familienstand etc.), die Erfahrungen austauschen, Sketche ausarbeiten, sie dann vorführen und ähnliches mehr. Sprache und Nationalität sind sehr bewusst kein Kriterium für die Kleingruppenbildung. Die Kleingruppen einigen sich untereinander, welche Sprache gesprochen wird und wer wem mit Übersetzungen hilft. Erreicht werden soll, dass die Teilnehmer/innen gleich zu Beginn dazu animiert werden, sich wirklich interkulturell zusammenzufinden. Nichtsdestotrotz zeigen vor allem die Italiener/innen deutliche Tendenzen, unter sich zu bleiben, was auch daran liegen mag, dass sie tatsächlich nur wenige Sprachkenntnisse haben. Am Ende des Tages sind alle bester Laune und „eigentlich“ der Meinung, dass in dieser Gruppe gar keine interkulturellen Differenzen zu überwinden seien, da sich ja doch alle schon mögen.

Diese positive Stimmung konnte und sollte durch die Regie erzielt werden. Eine Gruppe, in der positive Beziehungen geknüpft werden können, hält die Konfrontationen, die natürlich trotzdem zu erwarten waren, einfach besser aus.

Dienstag – Martedì – Tuesday

Am zweiten Tag wird deutlich, dass sich unter dem sichtbaren Enthusiasmus und den gegenseitigen Beteuerungen, dass man natürlich antirassistisch sei und keine Vorurteile habe, auch manche Aggression und manches Vorurteil verbirgt.

Der Tagungsraum wird, meinen Weisungen gemäß, zu einer Europakarte; und die nationalen Gruppen stellen sich in ihr „Land“. Schön ist, dass wirklich Süd- und Nord-europa vertreten sind, auch dass mit den Slowenen der Osten repräsentiert ist. Dann soll die Hand heben, wer glaubt, dass er Vorurteile gegen irgendeine der hier vertretenen Nationen hat. Mehr als zwei Drittel der Hände heben sich. Nationale Vorurteile auf diese Weise zunächst einmal einzugestehen, ist einfach leichter, als nur darüber zu reden.

Die Ländergruppen amüsieren sich, winken einander zu; die Distanzen zwischen den Nationen werden durch die räumliche Anordnung auf der Europa-Karte sichtbar. Die Technik ist die erste, in die die ganze große Gruppe gleichzeitig eingebunden ist. Und unserer Gruppenchoreographie entsprechend handelt es sich um eine statische, enger definierte Technik ohne Aufforderung zu freiem Spiel. Der „Tanz“ beginnt erst; und Techniken, die Sicherheit geben, vor Ausufern oder gar Chaos schützen, sind dem Beginn angemessen.

Daran anschließend greift eine Technik die nationalen Vorurteile direkt auf: Das Vorurteiltheater. Ich hatte diese Technik im Jahre 1991, als ich mit interkultureller Arbeit begann, entwickelt (beschrieben z.B. in Groterath, 1994); und sie hat sich seither vielfach bewährt. Kleingruppenbildung erfolgt jetzt nach dem Kriterium Vorurteil. Diejenigen, die gegen Dänen Vorurteile haben, bilden eine Gruppe – etc. Wie immer achten wir sehr auf diese Gruppenbildung, sorgen für Ausgleich, wo das nötig erscheint, können vermeiden, dass hier jetzt „Nationen gegen Nationen“ antreten, was kein Problem ist, da die Vorurteile sich bunt über die Europakarte verteilen und viele auch Vorurteile gegenüber verschiedenen Nationen eingestehen. Nicht ein einziges Land bleibt verschont. Selbst gegen das kleine Malta gibt es Einwände: „Ich denke, die wissen einfach nicht, ob sie Südeuropäer, Engländer oder Araber sind und schaffen es nicht, sich als eigene Kultur zu definieren.“ In den Kleingruppen wird nun über die Vorurteile gesprochen, man könnte tatsächlich auch sagen „über die jeweils anderen hergezogen“. Die Teilnehmer/innen helfen einander mit den notwendigen Übersetzungen. Die Gruppen haben den Auftrag, einen echten „Klassiker“ aus ihren Vorurteilen auszuwählen und eine Szene dazu zu erarbeiten. Die Szenen werden im Vorurteiltheater den anderen dann vorgeführt.

Einige Beispiele:

Über Deutsche: Eine Familie, militärisch organisiert mit einem Vater-General an der Spitze, breitet sich an einem Strand aus. Der Versuch der Familie, sich Platz zu verschaffen, sich zwischen die anderen Sonnenbadenden zu drängeln und Liegestühle zu besetzen, gerät sehr aggressiv.

Über Italiener: Ein italienischer Politiker, sehr eitel, streicht sich ständig über die Haare und prüft sein Lächeln, unterhält sich mit dem Präsidenten der USA über die Finanzierung der Dritten Welt, als er auf seinem Handy einen Anruf von Mama erhält – und mit ihr spricht. Der Präsident der Vereinigten Staaten und die Entwicklungsländer müssen warten.

Über Dänen: Zunächst eine Szene in Dänemark. Eine dänische Familie zuhause. Alle funktionieren wie Roboter, diszipliniert, ordentlich. Dann wird die Grenze nach Süden überschritten – und ganz plötzlich lassen sich die Dänen gehen, betrinken sich maßlos, grölen und johlen.

Auch diejenigen, die keine Vorurteile haben, müssen etwas tun. Sie sollen, ebenfalls in einer Szene, ein freies Thema bearbeiten, möglichst herausfinden, was sie außer der Tatsache, keine nationalen Vorurteile gegenüber hier anwesenden Nationen zu haben, gemeinsam haben. Die Szene, überwiegend ohne Worte gespielt, ist sehr lebendig. Allerdings versteht niemand so recht, worum es hier geht. Und damit ist eine gute Gelegenheit gegeben, eine zweite Gesamtgruppenaktion zu versuchen, freier und weniger definiert als die erste (die Europa-Karte).

Wir fordern die Gruppe auf, ohne Erklärungen und ohne Übersetzungen in improvisierte Handlung umzusetzen, was sie von der Szene der „Ohne-Vorurteil-Gruppe“ verstanden hatte. Die Mitglieder dieser Gruppe könnten in die Aktion miteinbezogen werden. Das funktioniert. Und zum ersten mal haben wir ein freies Spiel mit gemischten Nationen und Sprachen.

Danach ist die Atmosphäre in der Gruppe klarer; und wir können eine dynamische Großgruppenarbeit versuchen, das Insel-Spiel. Die Insel ist ein gutes Symbol für die Situation, in der die Gruppe sich befindet: Im Tagungshaus sind wir eher fern der realen Welt. Erstmals übernimmt einer der Assistenten die Leitung.

Die Mitte des Raumes wird zu einer Insel, auf der alle möglichen Personen oder Dinge sein bzw. landen können: Schiffbrüchige, Ausflügler, Hunde, Baumstämme, was auch immer. Die Insel bevölkert sich schnell. Es gibt einen Piraten, einen Baum mit mysteriösen Früchten, einen Eingeborenen, eine Goldsucherin, einen Vulkan, der, eher erloschen, niemandem gefährlich wird; es gibt einen Delfin, der im Wasser bleibt und die Insel von dort aus betrachtet, einen Hund, eine Katze, einen Leuchtturm und vieles mehr. Sehr viel Handlung, viele Geschichten auf mehreren Schauplätzen gleichzeitig, viele Kontakte. Niemand, auch der Delfin nicht, bleibt isoliert.

Ein Beispiel für eine der vielen Geschichten mit Symbolwert ist das Eingeborenenspiel: Der zunächst einzige Eingeborene auf der Insel ist ein Jurist, der nur Italienisch spricht. Im Laufe des Spiels werden eine Psychologin aus Cagliari, die Bolivianerin und die in Rom lebende Deutsche ebenfalls zu Eingeborenen; und diese vier verteidigen nun lautstark ihr Terrain. Sie machen mit irgendwelchen Gegenständen, die zu Tamburinen werden, sehr viel Krach („Musik“), trommeln, singen, halten Stammesgesänge und -tänze ab. Sie ziehen damit viel Aufmerksamkeit auf sich; etliche wollen sich dieser fröhlichen Gruppe anschließen. Die vier lassen aber erstmal niemanden in ihren Kreis. Der einzige, der irgendwann aufgenommen wird, ist der Portugiese. Die vier Eingeborenen haben alle einen Bezug zu dem CeIS, dem Psychodrama und zu mir – ebenso wie der Portugiese, der gnädig aufgenommen wird. Was sie auch verbinden könnte, ist die Tatsache, dass sie kein Englisch sprechen (oder sprechen wollen – das gilt für die Deutsche).

Nach diesem Spiel machen wir einen Regiefehler: ein zu ausführliches verbales Feedback, das durch die vielen Übersetzungen, die alle ich machen muss, noch länger dauert. Der Regisseur, der keine Erfahrung mit fremdsprachigen Gruppen hat, dem also auch nicht klar ist, dass hier der Verbalteil noch stärker begrenzt werden muss als in einer gewöhnlichen Arbeit, leitet das Feedback an. Der andere Assistent bleibt stumm, und ich selbst verliere in den Übersetzungen die Leiterperspektive. Es entsteht Unruhe. Nichtsdestotrotz sind die persönlichen Auswertungen der Geschichten sehr schön.

Mittwoch – Mercoledì – Wednesday

Den dritten Tag beginnen wir mit einer Entschuldigung für die Längen am Abend vorher, die problemlos akzeptiert wird, von einigen gar erstaunt aufgenommen wird („habe ich noch nie erlebt, dass sich die Gruppenleitung für Fehler entschuldigt“). Danach teilen wir die Gruppe in eine englischsprachige, die der deutsche Assistent leitet, und eine italienischsprachige, die der italienische Assistent leitet. Es gibt keinen anderen Grund, die Gruppe zu teilen, als den, dass ich selbst nicht in der Lage bin zu sprechen. Ich habe durch die enorme Belastung am Vortag die Stimme verloren. Dieser „Zufall“ aktiviert die Assistenten, die sich bislang tatsächlich kaum getraut haben, die Regie zu übernehmen. Die Gruppe ist nicht „von sich aus“ in zwei Untergruppen zerfallen. Sie erscheint andererseits genügend erstarkt, eine zweistündige Trennung jetzt auszuhalten. Die Gruppen arbeiten in zwei verschiedenen Räumen. Ich beobachte und höre zu. Die Prozesse, die in den Gruppen ablaufen, sind ähnlich. Es geht um vertraute Themen, die sich wesentlich auf berufliche Situationen beziehen. Alle scheinen sich etwas freier zu fühlen dadurch, dass die sprachlichen Probleme hier reduziert und keine Übersetzungen notwendig sind. Andererseits werden in beiden Gruppen Stimmen laut, die Bedauern darüber ausdrücken, dass die jeweils anderen nicht anwesend sind.

In der Leiterbesprechung in der Kaffeepause stellen wir fest, dass an diesem Tag vielleicht doch möglich sein könnte, was wir bislang für unmöglich gehalten haben und auch nicht herbeizwingen wollten: dass wir am Nachmittag einen Protagonisten haben könnten, ein Gruppenmitglied, das ein persönliches Thema in dieser Gruppe bearbeiten möchte – und eine Gruppe, die eine solche Arbeit tragen könnte. Wir wollen in der zweiten Hälfte des Vormittags feststellen, wer für ein persönliches Thema erwärmt sein könnte, und zunächst kleinere Vignetten (Mini- bzw. Ein-Szenen-Psychodramen) anbieten. Das Angebot einer Vignette richtet sich an diejenigen, die ein Thema aus der vorhergehenden Gruppe intensivieren oder für sich abschließen möchten. Während wir das besprechen, werden wir gestört durch einen Besuch. Wer kommt, ist ein ägyptischer Gast, ein Mann, den ich und einer der Assistenten aus Kairo kennen. Sein Besuch war für den Nachmittag vorgesehen und mit der Gruppe vereinbart. Da er zu früh kommt, können wir ihm nur empfehlen, sich einfach in den Prozess einzufädeln – natürlich nicht ohne Absprache mit der Gruppe, die nichts dagegen hat, allerdings auch zu sehr mit sich beschäftigt ist, um dem Gast besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

In der Großgruppe berichten die beiden Assistenten in ihrer jeweils schwächeren Sprache, in der sie nicht geleitet haben, darüber, was in ihren Gruppen am Vormittag passiert ist. Wir bitten die Leute, sich darauf zu konzentrieren und ohne Übersetzung zu verstehen zu versuchen, was da gesagt wird. Sie sollen dann mit nur ganz kurzer Vorbereitung eine Szene improvisieren, die zeigen soll, was sie verstanden haben. Wir wollen Übersetzungen hier tatsächlich weitgehend vermeiden und die Teilnehmer/innen zum tieferen Verständnis des Workshoptitels (An der Sprache liegt es nicht) animieren. Ich leite, übersetze nur ganz wenig und versuche, längere Übersetzungen zu unterbinden: „Übersetzt so wenig wie möglich. Verlasst euch mal darauf, was ihr emotional verstanden habt.“

Die beiden Szenen sind sehr schön, greifen auf, was tatsächlich von der Partnergruppe thematisiert worden war. In der Feedback-Runde wird es dann spannend. Eine Deutsche explodiert: Ich sei zu schnell, sie könne mir nicht folgen, habe seit mehr als zwanzig Jahren kein Englisch mehr gesprochen und verstehe gar kein Italienisch. Das alles wäre einfach zuviel; sie könne das nicht verarbeiten. Dies alles sagt sie unter Tränen. Wenn ich auch derartige Aus- oder Zusammenbrüche von mir selbst kenne, aus meinen Anfängen in Italien und der Welt, und sie als fast zwangläufiges Element eines interkulturellen Lernprozesses einschätze, tut es mir doch leid, diese Krise möglicherweise provoziert zu haben. Ich sage das und bitte die Frau, mich wirklich zu stoppen, wenn ich zu schnell sei. Sie sagt schluchzend, dass es nicht einfach sei, mich zu stoppen. Ihr Schluchzen geht in Lachen über, als die in Rom lebende deutsche Psychologin ihr Hilfe anbietet, ihr sagt, dass sie Übung darin habe, mich zu stoppen, da ich einfach immer schnell sei, egal welche Sprache ich spreche.

Wir können weiterarbeiten, haben nur noch eine halbe Stunde Zeit; und das heißt, dass wir nur eine Vignette machen können, eine leichte und heitere Arbeit, die möglichst die ganze Gruppe mit einbezieht. Wir hätten andere Interessenten für Vignetten gehabt, was uns darin bestärkt, am Nachmittag nach Protagonisten Ausschau zu halten. Offenbar erlaubt es die Atmosphäre in der Gruppe jetzt, auch persönlichere Themen einzubringen. Die verbleibenden fünf bis zehn Minuten des Vormittags verwenden wir darauf, unseren ägyptischen Gast zu begrüßen. Der Ägypter spricht alle Kurssprachen, hatte also keine sprachlich begründeten Verständnisschwierigkeiten. Er kennt keine therapeutischen Methoden, weiß noch nicht einmal so genau, worum es in diesem Workshop geht, kennt auch den Workshoptitel nicht. Er hatte Interesse an einem Besuch in dieser Gruppe, um Eindrücke zu sammeln und auch um mich

wieder zu treffen. Wir hatten uns einige Monate zuvor in Kairo auf einem Kongress kennen gelernt.

Wir laden den Mann ein, mit uns auf dem kleinen Podium, auf dem wir Leiter manchmal sitzen, wenn wir Ansprachen halten, Platz zu nehmen und bitten die Gruppe, ihm einen kleinen psychodramatischen Empfang zu bereiten – auch damit er einen Eindruck davon erhält, was hier „gespielt“ wird. Die Gruppe baut sich mit viel Vergnügen zu Pyramiden und einer Sphinx auf, zeigt, was sie von Ägypten weiß. Der Gast amüsiert sich, scheint nicht verwundert darüber, hier lebende Pyramiden zu sehen, und dankt in den drei Kurssprachen. Er möchte noch etwas sagen, wendet sich an die Deutsche und sagt ihr, dass es ihm leid getan habe, sie weinen zu sehen. Er könne auch verstehen, dass sie Sprachprobleme habe, dass diese Probleme aber nicht so schwerwiegend seien. Es sei einfach wichtiger, der Sprache des Herzens zuzuhören und sie zu verstehen. Das sei die Sprache, die mehr als alle anderen den Menschen zu gegenseitigem Verständnis verhelfen könne. Während der Mann spricht, ist es völlig still im Raum. Eine sehr schöne Rede – gehalten in perfektem Italienisch, nicht etwa in Deutsch, was auch möglich gewesen wäre, da der Mann auch fließend Deutsch spricht. Und hier geschieht das „Wunder“. Ich fühle mich, den Appell der Frau noch im Ohr, dazu aufgerufen, eine schöne Übersetzung dieser Rede in Deutsch und danach in Englisch zu machen. Aber die Teilnehmerin winkt ab und sagt ganz glücklich: „Das ist nicht nötig. Ich habe alles verstanden.“

Dieses Ereignis berührt alle, versetzt die Gruppe in fast enthusiastische Stimmung. Alle sind jetzt bereit, einen Protagonisten mit der Sprache des Herzens zu begleiten, ihm als Mitspieler zur Verfügung zu stehen.

Als Protagonist wähle ich⁵ einen der Teilnehmer aus, die schon während der Vignettenarbeit am Vormittag erklärt hatten, dass sie arbeiten möchten. Ich wähle einen Mann, der in der Mitte des Raumes gestanden hatte, eine Position, die auch in soziometrischer Hinsicht eine zentrale gewesen sein dürfte. Es handelt sich um den Slowenen, der vier Sprachen, davon zwei der Kurssprachen, spricht, der hier nicht in seiner Muttersprache arbeiten kann und der in den Kleingruppen oft als Übersetzer geholfen hatte. Während der Arbeit spricht er Englisch, Italienisch und Slowenisch, was aber niemandem, auch ihm selbst nicht, besonders auffällt. In seiner sehr persönlichen Geschichte geht es um Verstehen und Verstandenwerden – durch den Vater in diesem Fall. Die Mitspieler sprechen verschiedene Sprachen, Übersetzungen sind kaum nötig. In der Geschichte finden sich in der einen oder anderen Art alle Gruppenmitglieder wieder. Das Sharing, das abschließende Element der Arbeit, der Moment, in dem die Gruppenmitglieder dem Protagonisten die eigenen persönlichen Erlebnisse und Gefühle mitteilen, kann in der Großgruppe gemacht werden. Eine Aufteilung in mono-sprachliche Gruppen ist nicht mehr nötig, ebenso wenig wie Übersetzungshilfe durch mich. Die GruppenteilnehmerInnen helfen sich selbst, ohne die Geduld zu verlieren, ohne auch diese Verbalrunde unnötig in die Länge zu ziehen.

5 Zur Protagonistenauswahl gäbe es viel zu sagen. Grundsätzlich geht es m.E. darum, die Soziometrie einer Gruppe zu erkennen (auch ohne soziometrischen Test) und auch festzustellen, wer der Protagonist nicht nur seines eigenen Dramas, sondern auch des Gruppendramas sein könnte. Die Gruppe selbst lasse ich nur ganz selten entscheiden, und wenn, dann nur eine Gruppe in einem demokratischen Land, die möglichst kulturhomogen besetzt ist.

Donnerstag – Giovedì – Thursday

Den Morgen des vierten Tages nutzen wir zum Auf- oder besser Nacharbeiten persönlicher Themen und haben mehrere „kleine“ Protagonisten, diejenigen, die durch die Geschichte des Slowenen am Vortag besonders berührt waren und das Bedürfnis haben, einen dadurch ausgelösten emotionalen Prozess zu schließen. Die Leitung wechselt, die Assistenten beteiligen sich jetzt rege und problemlos (auch sprachproblemlos), leiten gar mehr als ich.

Am Nachmittag konzentrieren wir uns auf professionellere Aspekte interkultureller Arbeit, leiten damit das Going Home ein. Wir lassen entsprechend der hier vertretenen Nationen sechs Kleingruppen bilden. In jeder Gruppe stammt nur eine Person aus dem Land, um das es jetzt gehen soll. Die Gruppen sind ansonsten gemischtnational und gemischtsprachig, was wir als Kriterium vorgeben, was jetzt auch keine Schwierigkeiten mehr bereitet. Die Aufgabe: Der / die jeweils „Einheimische“ in der Kleingruppe erklärt den anderen, wie in seinem / ihrem Land ein Arbeitsmeeting aussehen und ablaufen könnte; und die Kleingruppe übt dann eine Szene ein, die dieses Arbeitsmeeting darstellt. Auch jetzt helfen sich die Leute untereinander mit den notwendigen Übersetzungen. Wir stehen zwar als Hilfen zur Verfügung, werden aber nicht mehr gebraucht. Die Szenen sind sehr lustig, machen die nationalen Unterschiede in den Arbeitsritualen deutlich und werden mit viel Applaus bedacht.

Arbeits(-gruppen)-Rituale in den verschiedenen Nationen

Die Deutschen – sind besessen von dem Metaplan. Der Deutsche in der Gruppe spielt den Arbeitsgruppenleiter, der die Aufmerksamkeit der Gruppe via Metaplan und die passenden Instruktionen stark auf sich und seine Instruktionen lenkt. Die anderen sprechen in ihren Rollen mehrheitlich ihre Muttersprachen. Nur die Bolivianerin steht ab und zu auf und sagt auf deutsch „Achtung“!

Die Dänen tun in ihrer Sitzung so, als ob die Entscheidungen, um die es hier gehen soll, tatsächlich zu treffen seien. Alle geben höflich und diszipliniert ihre Meinungen ab, in welchen Sprachen auch immer. Alle wissen jedoch, dass die Entscheidungen, um die es hier geht, schon längst von mit Hilfe eines Consultants aus dem Ausland getroffen wurden.

Die Malteser sind sehr konfus und lebhaft, alle sprechen durcheinander. Es bleibt unklar (und so soll es auch sein), um was es in diesem Meeting gehen sollte.

Portugal ist auf den Chef konzentriert. Der ist sehr nett und liebenswürdig, ein extrovertierter Mensch, der auf seinem Weg zur Arbeitssitzung unzählige Freunde trifft, mit ihnen schwatzt und deshalb viel zu spät kommt. Seine Mitarbeiter warten derweil, sind aber an diese Verspätungen gewöhnt. In der Sitzung, die dann endlich stattfindet, geht es darum, wie an Gelder von Organisationen, die das „arme Portugal“ unterstützen, heranzukommen ist.

Die Slowenen sind in ihrem Meeting mit den Nachwirkungen des Sozialismus beschäftigt, d.h. mit der Passivität der Gruppenmitglieder bei Interventionen durch die Arbeitsgruppenleitung und der Entrüstung und dem Erstaunen darüber, dass man, um Geld zu verdienen, arbeiten und produzieren muss.

Die Italiener werden in der Szene als Leute gezeigt, denen es egal ist, worum es hier gehen soll, die an den Arbeitsgruppenthemen und den Problemen nicht eigentlich interessiert sind, sie auch nicht als ihre Probleme begreifen. Die Arbeitsgruppendynamik: Pseudo-Demokratie mit väterlichem Chef.

Wir machen nach dieser Arbeit ein Feedback, das zwar länger dauert, aber aufgrund der deutlich reduzierten Sprachprobleme niemanden mehr ermüdet. Bis auf die sechs „Einheimischen“ in den Gruppen haben hier ja alle einen nationalen Rollentausch vollzogen; und viele haben das Bedürfnis, mitzuteilen, wie sie sich als Däne, Maltese, Portu-

giesin etc. gefühlt haben. Noch größer ist allerdings das Bedürfnis, Erstaunen über die Unterschiedlichkeit dieser Szenen auszudrücken: „Hätte ich nie gedacht. Ich dachte wirklich, Arbeitssitzung ist Arbeitssitzung.“

Freitag – Venerdì – Friday

Auch am Vormittag des letzten Tages konzentrieren wir uns auf ein berufliches Thema. Eine Deutsche, ausgebildete Psychodramatikerin, hatte am ersten Workshoptag Interesse angemeldet, etwas darüber zu erfahren, wie sie psychodramatisch mit gemischtnationalen Gruppen arbeiten könnte. Sie hat in ihrem Arbeitsalltag mit vielen derartigen Gruppen zu tun und es trotz großer Bemühungen noch nie geschafft, psychodramatische Methoden anzuwenden.

Wir bitten die sechs in dem Workshop – außer ihr – anwesenden ausgebildeten Psychodramatiker, zwei Italienerinnen, die Italien-Deutsche, zwei Deutsche und einen Slowenen, Leiterpaare zu bilden, sich dann in Gruppen zusammenzustellen, mit diesen Situationen und Lösungen auszuprobieren und einzustudieren – und eine Szene dann in der Großgruppe vorzustellen. Die Frau, um deren berufliche Situation es hier geht, sollte sich die Szenen anschauen und sehen, ob sie Ideen für ihre eigene Arbeit sammeln kann.

Die PsychodramatikerInnen und mit ihnen die Gruppe(n) gehen mit großem Eifer an die Sache. Die Gruppen führen ihre Szenen in verschiedenen Sprachen vor (zwei in Italienisch, eine in Deutsch). Verständnisprobleme treten nicht auf. Die Deutsche ist beeindruckt, auch gerührt, dass hier ihrem Wunsch entsprochen wird, womit sie nicht mehr gerechnet hat, den sie im Laufe der Woche auch selbst fast vergessen hat. Sie sagt, dass sie etliche Ideen sammeln konnte, Anregungen bekommen habe, dass sie aber mehr und wichtiger noch etwas anderes gelernt habe: „Ich habe wirklich verstanden, dass ich nicht versuchen sollte, meine Klienten zu Deutschen machen.“ Applaus! Die anderen haben von dieser Arbeit auch profitiert. Die Südeuropäer sind beeindruckt davon, wie viele Ausländer sich in Deutschland aufhalten und dort in das System der sozialen Sicherheit eingebunden sind: Muslime, die sich während der Arbeit niederknien und beten; Russen, die im Gegensatz zu den in Deutschland geborenen Türken als Deutsche in jeder Hinsicht gelten, da sie deutscher Abstammung sind, aber kein Wort Deutsch sprechen, etc.

Wir machen danach ein Abschluss-Feedback, erhalten auch großes Lob für diese Arbeit, werden aufgefordert, dieses Angebot zu wiederholen, vielleicht in einem anderen Land? Wir sollten der EU eine solche Art der Arbeit anbieten. Sicher könnten die Funktionäre und Projektleiter davon profitieren. Das glauben wir zwar auch, glauben andererseits allerdings nicht, dass wir sie davon überzeugen können. Die Arbeit muss, und das sagen wir, vorläufig als abgeschlossen betrachtet werden. In einer sicher einzigartigen Anstrengung haben die TeilnehmerInnen bzw. ihre Arbeitgeber hier die Kosten für diese Veranstaltung aufgebracht, Kosten, die für uns wiederum in keinerlei Verhältnis zu unserem Arbeitsaufwand standen. Die vier Dänen sind, um die Fahrtkosten zu reduzieren, zu viert in einem Auto quer durch Europa nach Rom gereist. All das sind Anstrengungen, von denen nicht erwartet werden kann, dass sie wiederholt werden. Wir können uns nur wünschen, dass dieser Workshop eine Art Schneeballeffekt erzeugt: dass alle TeilnehmerInnen etwas von dem, was sie hier erlebt, erfahren und gelernt haben, zuhause an andere weitergeben können.

Wir beenden den Workshop mit nationalen Grüßen. Die Gruppen bzw. Einzelpersonen verabschieden sich von der Großgruppe in ihrer Muttersprache und mit dem in ihrem Land üblichen Abschiedsritus.

3. Perspektiven

Workshops wie der hier beschriebene sind auch im Jahre 2003 noch immer sehr selten – ebenso selten wie Organisationen oder Institutionen, die bereit sind, in ein solches interkulturelles Lernabenteuer zu investieren; ebenso selten vermutlich auch wie Workshopleiter, die nicht nur in mindestens drei Sprachen Arbeitserfahrung haben, sondern die auch selbst über gründliche interkulturelle Erfahrung verfügen. Angesichts der Programme, die es Studenten heute erlauben, schon während des Studiums Auslandserfahrung zu sammeln, wird sich letzteres vermutlich bald ändern. Ob die These „an der Sprache liegt es nicht“ zu halten sein wird, muss sich erst noch herausstellen. Die Anzeichen, d.h. die Tatsache, dass von nach Europa einwandernden Menschen heute mehrheitlich gefordert wird, die jeweilige Landessprache zu erlernen und dieser Spracherwerb als Voraussetzung für erfolgreiche Integration angesehen wird, scheinen dagegen zu sprechen.

Ich glaube, dass Sprachkenntnisse zwar wichtig sind, dass sie interkulturelle Differenzen aber kaum reduzieren. Die arabischen Migranten/innen in Frankreich z.B., die mehrheitlich aus dem Maghreb stammen, sprechen alle gut französisch – und sind auch nach Jahren immer noch kaum in die französische Gesellschaft integriert. Und wenn ein arabischer Politiker englisch spricht, spricht er oft eigentlich immer noch arabisch, d.h. er schmückt seine Rede aus („blumig“ oder „redundant“ wird das von kommentierenden Journalisten aus Europa oft genannt), bleibt seinen Sprachtraditionen verhaftet (vgl. Groterath, 2003).

Psychodrama kann, wie Ludwig Zink sagt, „Türangel einer offenen Tür sein, die einen Durchblick zu einer symbolischen Welt und einer Lebensweise gewährt“ (Zink, 2000). Interkulturelles Soziodrama kann der Schlüssel zu einer – in der Regel eher verschlossenen – Tür sein, die Einblick in Lebenswelten anderer Kulturen gewährt. Und Soziodrama sollte hier tatsächlich nicht mit Psychodrama verwechselt werden. Kultur ist ein kollektives Phänomen und nur auf der kollektiven Ebene zu erfassen. Obwohl wir Informationen über Kulturen durch Individuen erhalten, können wir Kultur nicht hinreichend durch das „typische Individuum“ beschreiben. Geert Hofstede vergleicht Kultur mit einem Wald, in dem Individuen die Bäume sind (Hofstede, 1993). Und ein Wald ist nicht einfach eine Ansammlung von Bäumen:

“A forest is not just a bunch of trees: it is a symbiosis of different trees, bushes, plants, insects, animals and micro-organisms, and we miss the essence of the forest if we only describe its most typical trees. In the same way, a culture cannot be satisfactorily described in terms of the characteristics of a typical individual. There is a tendency in the U.S. management literature to overlook the forest for the trees and to ascribe cultural differences to interactions among individuals.” (Hofstede, 1993).

So wie das Individuum in amerikanischer Managementliteratur überbewertet wird, wird es wohl auch in europäischer Literatur zu psychosozialen Phänomenen überbewertet. Wir sollten uns darüber, und das heißt letztendlich über unsere eigene kulturelle Prägung im klaren sein, wenn wir beginnen, interkulturell soziodramatisch zu arbeiten. Auch wir, die Leiter des beschriebenen Workshops, sind und waren von diesen Prägung-

gen nicht frei, waren wir doch stolz darauf, einen interkulturellen Protagonisten, eine Art „repräsentatives Individuum“ gefunden zu haben. Wir haben diesen Protagonisten sicher nicht zu kultureller oder therapeutischer Exhibition genötigt, erkannten in dieser Arbeit aber gleichwohl eine Art „Höhepunkt“ – und befanden uns hier sicher im Einklang mit unseren Gruppenteilnehmer/innen, die bis auf den ägyptischen Gast alle selbst eher individualistisch geprägte Europäer/innen waren. Einer der deutschen Teilnehmer an dem Workshop bemerkt dazu:

„Bei mir hatte das Erlebnis den Effekt, dass ich mich, trotz aller in anderen Fasen des Workshops herausgearbeiteten kulturellen Differenzen, mit den anderen TN auf einer sehr tiefen Art verbunden fühlte. Ich kam zu dem Schluss, dass unsere europäischen Kulturen von Oberflächenerscheinungen abgesehen einander sehr ähnlich sind, was sich in individualpsychologischen Phänomenen niederschlägt, die viele Europäer gemeinsam haben, weswegen wir die vom Protagonisten inszenierte Kindheitsgeschichte so gut verstehen und nachfühlen konnten. Auch die nicht-indigene lateinamerikanische Kultur ist auf dieser tiefen, psychologischen Ebene der europäischen sehr ähnlich.“⁶

Das Beispiel der Interkulturwoche sollte gezeigt haben, dass ein interkulturelles Soziodrama wirklich – und bisweilen durchaus rigide – geleitet werden muss. Die Abfolge statisch – dynamisch bei der Auswahl der Techniken sollte berücksichtigt werden. Und insbesondere die Kriterien für die Kleingruppenbildungen müssen planvoll ausgewählt werden. Die Teilnehmer/innen sich selbst und ihren „Meinungen“ oder „Gefühlen“ zu überlassen und soziometrisch oder auch mehr oder minder demokratisch entscheiden zu lassen, „wo’s hier lang geht“, wäre riskant. Mein Vertrauen in spontane soziometrische Wahlen in einer solchen Gruppe ist durchaus begrenzt. Nach Friedel Geisler ist Soziodrama „das Handeln in der Gruppe nach der soziometrischen Messung, die dramatische Inszenierung in gleichzeitig agierenden Kleingruppen zu einem gemeinsamen Thema, das die Messung hervorgebracht oder pointiert hat (Geisler, 2000, 204).“ In der beschriebenen Gruppe hätten sich die Italiener/innen als Ergebnis einer ersten soziometrischen Wahl bei Gruppenbeginn vermutlich schnell als Kerngruppe profiliert, und wir hätten uns dieser Wahl in der Auswahl der folgenden Techniken zunächst einmal beugen müssen. Die Italiener/innen hätten ihren Heimvorteil genutzt und die Themen vorgegeben – sicher nicht zur Freude aller, auch ihrer selbst nicht. Die „anderen“ hätten vielleicht lernen können, was nun wirklich „typisch Italienisch“ ist, sehr viel mehr aber wohl kaum. Dass sich die italienische Gruppe hier meiner Leitung ohne größeren „heimvorteilhaften“ Widerspruch anvertraut hat, lag vermutlich auch daran, dass alle mich kannten. Ich habe in Deutschland ähnliche – kleinere und weitaus kürzere – Workshops geleitet und hatte hier immer mit einer konsistenten deutschen Mehrheit in den Gruppen zu tun, die eher auf ihrem Heimvorteil – krass formuliert: der Dominanz der eigenen Sprache und Kultur – bestand. Diese Gruppen wurden auf deutsch geleitet, was solches Dominanzempfinden sicher verstärkt hat. Die „anderen“ Gruppenteilnehmer/innen hatten nur gemeinsam, dass sie nicht Deutsche waren. Sie gehörten in der Regel unterschiedlichen Nationalitäten an. Oft erlebte ich, dass sie, also diese „anderen“, von diesen Workshops ganz begeistert waren, dass der/die ein oder andere Deutsche aber zunächst missmutig war: „Was soll das? Können wir nicht einmal etwas geordneter vorgehen? Was soll uns das bringen?“, so oder ähnlich lauteten die Kommen-

6 Sven Aden in einer e-mail an die Autorin aus Chile, wo er ein Projekt der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit mbH leitet. Sven hat zum Thema Interkulturalarbeit verschiedenes veröffentlicht, zur Bedeutung von Sprache in der interkulturellen Arbeit siehe z.B. Aden, 1997.

tare – von Sozialpädagogen, Religionslehrern, Psychologen u.ä., die sich selbst als tolerant, weltoffen und selbstverständlich als nicht-rassistisch einschätzten.⁷

Kulturelle Differenzen sind bei allem teils folkloristischen Vergnügen am „anderen“ in der Tat meist eher Ärgernis (a nuisance, s.o.) als Freude. Ich habe mich geärgert im Ramadan in Jordanien, als ich nur mit großer Mühe tagsüber etwas – nicht sonderlich appetitanregendes – zu essen auftreiben konnte, von der Polizei gestellt wurde, als ich in diesem Monat in der Öffentlichkeit rauchte, als mein Flug kurzfristig verschoben wurde, da die Piloten während der ursprünglich vorgesehenen Flugzeit essen mussten, und ich einen Taxifahrer regelrecht bestechen musste, damit er mich zu dieser Zeit zum Flughafen brachte. Auch Augusttage im heißen Kairo vollständig bekleidet bzw. durch Kleidung bedeckt zu verbringen, ist für Europäerinnen einfach nicht erfreulich. Und ich finde es auch nach sechs Jahren regelmäßiger Arbeitsaufenthalte in arabischen Ländern noch immer befremdlich, dass ich hier von Behörden nach meiner Religion gefragt werde. Mein Ärger ist dennoch sicher nicht religiös begründet. Ich denke, wir alle sind es nicht gewohnt, uns auf Neues einzustellen und erhalten bei diesem Prozess, uns auf Neues einstellen zu müssen, gewöhnlich keine Hilfe. Ich hätte sehr gerne auf eine Art interkulturelle/n Supervisor/in zurückgegriffen, als ich im Jahre 1990 in die Welt aufbrach, jemanden, der mir meine eigenen „kulturellen Übertragungen“ hätte aufzeigen können. Aber derlei Supervisoren gab es damals nicht.⁸ Inzwischen gibt es sie – für zahlungskräftige Geschäftsleute. Es bleibt zu hoffen, dass sich die interkulturelle Kompetenz auch weniger zahlungskräftiger Kreise in nächster Zukunft verbessern wird – und ich denke, dass Psycho- und Soziodramatiker/innen ganz erheblich dazu beitragen könnten.

Literatur

- Aden, Sven (1997). *Interkulturelle Kommunikation in der Weiterbildung*. In: Neue Perspektiven, 2/97.
- Cukier, Rosa (2002). *The Psychodrama of Mankind. Is it really utopian?* Member article PsyploMACy Forum, 30th October 2002. <http://www.psyploMACy.com/oct4.htm> (2.8.2003).
- Geisler, Friedel (2000). *Zwischen Kulturen und Welten*. In: Wittinger, T. (Hrsg.) (2000). *Psychodrama in der Pädagogik*. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz. 205-224.
- Groterath, Angelika (2003). *Psychodramatisches Stressdebriefing in Gaza*. Zeitschrift fuer Psychodrama und Soziometrie, 1/2003, 173-188.
- (1996). *Bericht über psychodramatische Arbeit in Asien*. Von Ich-Illusion, Kapitalverstößen gegen das Harmonieprinzip und der Schwierigkeit, „Chay Yen Yin“ (Kuehles Herz) zu behalten. Report Psychologie, 1/96, 30-37.
- (1994). *An der Sprache liegt es nicht*. Interkulturelle Erfahrungen in der Therapie. Mainz. Matthias-Grünwald-Verlag.
- (1992). *Der Condor fliegt noch* – eine Reise durch die Anden. PSYCHODRAMA, 1, 1992, 131-147.
- Haas, H. (1998). *Krieg oder Frieden?* Unveröffentlichtes Diskussionspapier für Sapientia, Wien.
- Hofstede, Geert (1993). *Cultural constraints in Management Theories*. Academy of Management Executive, 1993, 7(1): 81-94.
- (1989). *Internazionalità*. Guerini e Associati, Milano.
- (1980). *Culture's Consequences*. SAGE Publications, Newbury Park.

7 Ich habe vergleichbare Workshops in Italien nicht durchgeführt, glaube aber, dass die Reaktionen italienischer Gruppenteilnehmer/innen ähnlich wären.

8 Ich habe in Deutschland und Italien danach gesucht. Ich habe niemanden gefunden, bin selbstverständlich häufig angeeckt (siehe z.B. Groterath, 1992, 1994, 1996) und fand wirkliche Hilfe in diesen Jahren nur durch die Lektüre der Arbeiten von Geert Hofstede.

– <http://www.itim.org/geert-hofstede/>.

Kernic, Franz und Haas, Harald (1999). *Warriors for Peace*. Peter Lang Europäischer Frankfurt am Main. Verlag der Wissenschaften.

Marineau, René (1989). Jacob Levy Moreno 1889-1975 *Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. London and New York. Routledge.

Mitzscherlich, Beate (1991). *Der Umbruch in der DDR – eine soziometrische Revolution?* Zur Rolle selbstorganisierter Netze im gesellschaftlichen Wandel. In: Jahrbuch für Psychodrama psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik 1991, 83-100. Leske + Budrich, Opladen.

Moreno, Jakob Levy (1991). *Globale Psychotherapie und Aussichten einer therapeutischen Weltordnung*. In: Jahrbuch für Psychodrama psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik 1991, 11-48. Opladen. Leske + Budrich.

Moreno, Jakob Levy (1951/1989). *Ein Experiment mit Soziodrama und Soziometrie in der Industrie*. In: Psychodrama und Soziometrie. Köln Edition Humanistische Psychologie.

Moreno, Jakob Levy (1946/1989). *Soziodrama*. In: Psychodrama und Soziometrie. (1989) Köln. Edition Humanistische Psychologie.

Moreno, Jakob Levy (1981). *Soziometrie als experimentelle Methode*. Paderborn. Junfermann-Verlag.

Sternberg, Patricia und Garcia, Antonina (1989): *Sociodrama*. Who's In Your Shoes? New York. Praeger Publishers.

Zink, Ludwig (2000). *Rituale und Symbole als Türöffner für eine gemeinsame Europäische Zukunft*, ein Beitrag des Hauses Gutenberg (FL-9496 Balzers) innerhalb des Sokratesprojektes (1998-2000): „Europäische Projekte in der Erwachsenenbildung, Veröffentlichung RPI-6020 Innsbruck (A).

Klaus Wagenhals

„Die Organisation tritt auf: Was das Soziodrama zur Veränderung von Organisationen beitragen kann“

Was ist zur Zeit los in den Organisationen und was brauchen sie?

Der Druck auf Organisationen sich zu verändern wächst seit geraumer Zeit:

- sie sollen sich noch näher an den Kunden begeben und seine Wünsche und Bedürfnisse so aufgreifen, dass diese die dadurch entwickelten Produkte und Dienstleistungen auch kaufen,
- sie sollen international agieren und auf die nur schwer vorhersehbaren Marktentwicklungen möglichst schnell und adäquat reagieren,
- sie sollen ihre Mitarbeiter möglichst gut motivieren; z.B. über günstige Arbeitsbedingungen und hohe Gehälter, und sie über entsprechende Maßnahmen zu Mitentwicklern einer erfolgsorientierten Unternehmenskultur machen und die, die man nicht mehr braucht, in aller Stille abbauen
- und sie sollen sich ständig verändern, neu aufstellen, flexibel halten usw.

Das bedeutet, sich ständig über neue Entwicklungen auf dem Laufenden zu halten und sich daran zu orientieren, die vorhandenen Prozesse/Abläufe und Strukturen – ebenso wie die Ressourcen – immer wieder neu zu optimieren bzw. an die jeweiligen Erfordernisse anzupassen oder auch ganz umzukrempeln (vgl. dazu z.B. Grossmann/Krainz/Oswald, 1995).

Das gelingt in der unternehmerischen Wirklichkeit oder auch in der der Verwaltungen mehr oder weniger gut – je nach dem Grad, der in der Organisation bereits erreichten Bereitschaft sich zu verändern und den dafür vorhandenen oder entwickelten Instrumenten und Strukturen und natürlich je nach Qualität der jeweiligen Führung sowie der zugezogenen Beratung für die Change-Prozesse.

Das A und O einer für die comitteten vereinbarten Ziele in der Organisation günstigen und konzeptionell durchdachten Vorgehensweise bei Veränderungen sind zwei Dinge:

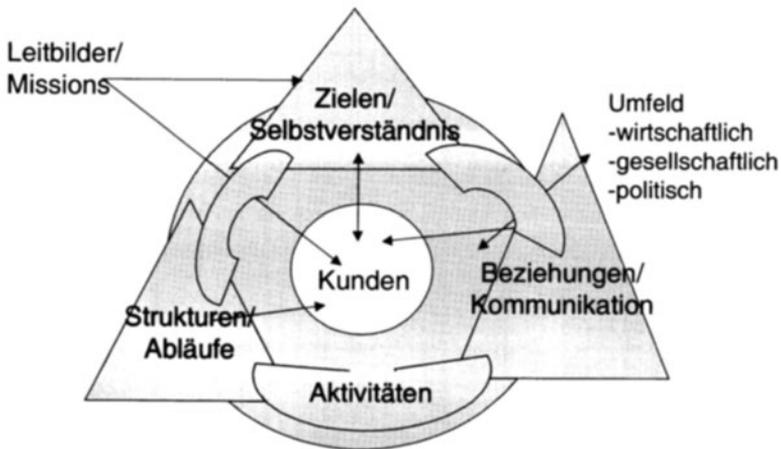
1. Die qualifizierte und nachhaltige Einbeziehung aller Beteiligten in den Entwicklungsprozess (Beteiligung)
2. Das Sichtbarmachen von verdeckten oder auch unbewussten Mustern in Strukturen, Abläufen, Beziehungen und der Wirkung der darin zum Ausdruck kommenden Dynamik für die Entwicklung der Organisation (s. auch die beiden Bilder zum OE-Verständnis)

In der Organisations- und Managementlehre wird schon lange davon ausgegangen (zurückgehend auf Max Weber), dass die wirklich wichtigen und interessanten Aspekte für das Funktionieren und insofern auch für das Verändern von Organisationen die infor-

mellen Strukturen und Abläufe sind. Daher wird häufig auf die Metapher des Eisbergs bei der Darstellung von Organisationsabläufen oder auch von Kommunikation zurückgegriffen, um auszudrücken, dass ein viel größerer Teil „unterhalb der Wasseroberfläche“ und damit oft nicht direkt sichtbar, nicht bewusst und auch schwerer veränderbar ist. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Wer hat vielleicht jenseits der dafür vorgesehenen hierarchischen Stellung Macht und Einfluss? Wie anerkannt sind Autorität und Führung?
- Welche Einstellungen haben die MitarbeiterInnen gegenüber dem Zweck der Organisation und ihren Zielen und von seiten des Managements gegenüber den MitarbeiterInnen und deren Zielen/Bedürfnissen?
- Passen die gelebten Abläufe zu dem Zweck und den Zielen der Organisation und wie flexibel werden sie von wem verändert? Braucht es dazu Vorschriften?
- Wie gestalten sich bei welchem Thema die Interaktionsmuster und bei welcher Gelegenheit die informellen Gruppenbeziehungen? Welche Beziehungsmuster lassen sich erkennen – z.B. bei schwierigen Herausforderungen oder in Bezug auf die kulturelle Mischung der MitarbeiterInnen?
- Welche Normen und Werte gelten, welche ungeschriebenen Grundsätze? Welche Symbole werden gepflegt?
- Welche Haltungen in Bezug auf Lern- und Risikobereitschaft gibt es und welchen Grad an Flexibilität und Innovationsfähigkeit?
- Welche indirekten Rollenerwartungen, Wünsche und Bedürfnisse werden formuliert und wie sind sie mit der Aufgabenerfüllung verkoppelt?

OE befaßt sich mit



nach Becker, 1984

Organisationsentwicklung

- ist ein systematischer , mittel- bis langfristiger Prozess der Veränderung von Strukturen und Abläufen und damit der dort tätigen Menschen
- mit dem Ziel der Effektivierung (Focus Kundenzufriedenheit) und der Humanisierung (Focus Mitarbeiterzufriedenheit)
- und einer ganzheitlichen Betrachtung von Organisation (GOM), in der soziales Lernen stattfindet.

Ansätze zur Sichtbarmachung von Dynamiken sozialer Systeme wurden vor einigen Jahren verstärkt sowohl aus der systemischen Familientherapie (z.B. aus den USA und aus Italien) als auch aus der Gruppensoziologie und -therapie (Lewin und Moreno) in die Beratungsarbeit für Organisationen übertragen und angepasst (vgl. dazu Gairing, 1996).

Wenn man also vor diesem Hintergrund mit Gruppen aus Industrie und Verwaltung sowie mit der gesamten Organisation (symbolisch) auf die Bühne geht, ist das Ziel,

- einerseits über die konkreten Rollenrepräsentanten die innere Dynamik einer Organisation sichtbar und erlebbar für alle Beteiligten zu machen und dadurch sinnvolle Interventionsmöglichkeiten zur Verbesserung des Zusammenwirkens, aber auch zur Lösung von Problemen/Konflikten für Einzelne herauszuarbeiten,
- andererseits über die Möglichkeit, sich das Ganze von außen anzuschauen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen auf ein Gebilde, in dem man sonst viel zu sehr mental und emotional involviert ist und daher „den Wald vor lauter Bäumen“ nicht mehr sieht.

Gerade dann, wenn heute Organisationen als Organismus mehr und mehr zu der Überzeugung gelangen, dass die Mitarbeiter ihr wichtigstes und zu entwickelndes Potenzial sind, bietet sich ein Verfahren an, mit dessen Hilfe die bisher auch in der OE vernachlässigten informellen Beziehungen nicht nur durchdacht, sondern auch erlebt werden können.

Vielerorts ist schon darauf eingegangen worden, dass die systemische Analyse von Arbeitsorganisationen/Unternehmensstrukturen viele neue Einsichten über den und Züge zum Veränderungsgegenstand bringt und daher quasi unverzichtbar für die Vorbereitung und Durchführung von wirklich nachhaltig wirkenden Interventionen ist (vgl. z.B. König und Volmer, 1994; Sparrer und Varga v. Kibed, 2000; Horn und Brick, 2001). Berühmt geworden ist dazu die systemische Aufstellungsarbeit von Hellinger, die später von Weber u.a. aus der sog. „Heidelberger Schule“ weiterentwickelt wurde; davon abgesetzt hat sich mittlerweile die systemische Strukturaufstellungsarbeit von Varga v. Kibed und Sparrer, auf die ich mich im Folgenden, wenn ich Unterschiede zur Strukturaufstellung erwähne, beziehe.

In einigen der oben erwähnten Publikationen zur systemischen Strukturaufstellung wird bereits auf die Soziometrie und das Soziodrama, die von dem jüdischen Arzt *Jacob Levy Moreno* entwickelt wurden, als wichtige Grundlage hingewiesen. Es gibt aber noch kaum Publikationen dazu, welchen grundlegenden Beitrag die Forschungen zur Soziometrie und das Soziodrama zur Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung geliefert haben – geschweige denn zur Entwicklung der praktischen OE-Arbeit (eine Ausnahme ist z.B. Gairing, 1996).

Vor diesem Hintergrund soll hier das *Soziodrama* als Verfahren vorgestellt werden, mit dessen Hilfe in einer sehr lebendigen Form die Beziehungen, Abläufe usw. in einer Organisation sichtbar und erlebbar gemacht werden und damit in einer spontanen und kreativen Weise im Sinne der Gesamtorganisation sowie der einzelnen beteiligten MitarbeiterInnen verändert werden können. Wie sich dabei das Soziodrama von der systemischen Strukturaufstellung unterscheidet, wird aus der nun folgenden Darstellung des Verfahrens quasi nebenbei verdeutlicht.

Was die OE vom Soziodrama hat

Soziodrama ist ein Verfahren, mit dessen Hilfe Gruppen im Zuge von konkreten Handlungen/Aktionen gemeinsame Themen explorieren, indem sie in sich ergebenden oder konstruierten Situationen spontan definierte Rollen übernehmen, kreativ bestehende Verhältnisse herstellen oder auch verändern und damit Strukturen oder auch Abläufe sichtbar und erlebbar machen. Mit Hilfe dieser Sichten und Erlebnisse werden neben der Kognition auch die Emotion und die Intuition angeregt und ausgelebt und damit sind problematische Abläufe, ineffektive Strukturen, zwischenmenschliche Probleme bis hin zu unklaren Zielen und Strategien zu verbessern bzw. zu klären

Im Gegensatz zur Strukturaufstellung werden im Soziodrama die Rollen vorher erläutert, damit eine für die Fragestellung möglichst reale Situation entsteht durch die Einfühlung der Rollennehmer gemäss der Einführung. Dann gibt es zwei Varianten:

- Entweder wird wie in der Strukturaufstellung die Organisation – repräsentiert durch die wesentlichen RollenträgerInnen – im Raum aufgestellt mit den nötigen Nähen und Distanzen und den Haltungen, Mimiken/Gesten, um im ersten Schritt zu prüfen, wie komplex das Gebilde ist und wie es den RollenträgerInnen in ihrer Position geht; dann wird diese relativ statische Aufstellungssituation aufgelöst und in Bewegung gebracht – d.h. die RollenträgerInnen agieren, kommen in Interaktion miteinander und dadurch entsteht nicht nur ein Gefühl, wer wo richtig oder nicht richtig steht, sondern auch ein Gefühl hinsichtlich der Handlungen, die dann konkret vollzogen werden
- Oder es wird nach der Rollenerläuterung und –wahl eine Szene eingerichtet, in der dann die Rollenträger agieren und die Interaktionen und Handlungen aus ihren jeweiligen Rollen heraus erleben, ohne dass es vorher eine Aufstellung gegeben hätte.

Wir reflektieren im Folgenden vorwiegend den zweiten Spiegelpunkt.

Das Soziodrama geht ebenso wie das Psychodrama vom Morenoeschen „hier und jetzt“ und von der Einzigartigkeit des Menschen mit seinen vielfältigen (manchmal verschütteten) Ressourcen aus. Es bietet aber in Abhebung zum Protagonisten-Spiel im Psychodrama der gesamten Gruppe die Möglichkeit ein Thema aus verschiedenen Sichten zu bearbeiten – oder eben – wie der Titel meines Workshops bei der Tagung

des Moreno Instituts im Herbst 2002 nahelegte – die ganze Organisation auf die Bühne zu holen und so ihren Aufbau, ihre Konstellationen, ihre Eigendynamik und ihre Kultur zu zeigen.

Bei einem derartigen Verfahren sind die Rollen wichtig und die Verhältnisse der Rollenträger zueinander: Die bei einem OE-Prozess beteiligten Abteilungen und/oder Personengruppen stellen sich – evtl. zusammengefasst zu einer „Typ-Rolle“ – im Raum auf und werden nach einer vorher ausgewählten, für den Fortgang des Prozesses relevanten (vielleicht auch typischen) Situation zum „Leben erweckt“ (d.h. zum Spiel eingeladen).

Eine wichtige Potenz des Soziodrama für OE-Prozesse liegt dabei in der Möglichkeit, Erprobungen im Sinne „Was wäre wenn...“ oder auch im Sinne der aus der systemischen Beratung stammenden Wunderfrage „Ein Wunder ist geschehen und die Organisation ist bereits verändert – was wäre dann anders oder wie würde sich das ausdrücken?“ ganz praktisch durchführen zu können und dann sowohl bestimmte Wirkungen in die Organisation hinein zu erleben, als auch diejenigen Schritte zu klären, die eine derartige „Zukunft“ herzustellen in der Lage sind.

Das richtet die Energien auf die Möglichkeiten, die mit Hilfe der inneren Dynamik einer Organisation für ihre Erneuerung oder Verbesserung zu nutzen und in Alternativen darstellbar sind.

Eine weitere Potenz liegt zweifellos darin, die betroffenen Beteiligten die Hierarchien einerseits ausagieren und andererseits ihre Wirkung erfüllen zu lassen; insofern trägt das Soziodrama dazu bei, die Beteiligung der Betroffenen bei Veränderungsprozessen lebendig zu gestalten, deren Kreativität freizusetzen für Verbesserungen, die im Konsens auszuhandeln sind und natürlich auch die Grenzen deutlich werden zu lassen. Das setzt naturgemäß bei den Vorgesetzten voraus, dass sie Beteiligung wollen und dass sie unangenehme Situationen oder gar Konflikte nicht scheuen – also nicht die Angst besteht, dass man „die Geister, die man rief, nicht mehr los wird“ (so eine Aussage eines Abteilungsleiters in einer Firma, in der der Autor beraten hat).

Wenn dies der Fall wäre, müsste aus meiner Sicht entweder über Gespräche im Vorfeld sehr genau festgelegt werden, was für die Führungskräfte akzeptabel wäre oder nicht (und dann je nach Eindruck den Auftrag annehmen oder nicht), oder es müsste der Versuch gestartet werden, zuerst mit den Vorgesetzten daran zu arbeiten, wie sie ihre Angst vor der Dynamik der eigenen Organisation überwinden und in eine produktive Haltung wechseln können.

Immer dann, wenn im Rahmen eines OE-Prozesses etwas sichtbar oder offengelegt werden soll, dann ist wichtig, dass die Anleiter eine Atmosphäre schaffen, in der die Rollen – auch die unangenehmen – so eingeführt werden, dass deren Nutzen für die Organisation erkennbar und damit die Rollenträger ermuntert werden, auch genau diese Rolle zu spielen (und nicht kollektiv dafür abgestraft zu werden).

Damit wird erkennbar, wie wichtig ein entsprechendes *Warming-Up (Phase I)* zur Herstellung eines geschützten, vertrauensvollen Raums ist. Gleichzeitig ist dies nützlich für die Bereitschaft, genügend Offenheit zu entwickeln, dass sich die TeilnehmerInnen auch schwierigen Fragen bzw. Problemen widmen und dafür genügend Spontaneität und Kreativität entwickeln können.

Für die *Leitung*: Das geht nur über eine offene, vertrauensvolle Art und Weise des Umgangs mit den TeilnehmerInnen, mit sehr sorgfältig überlegten Sätzen zur Einführung und immer dann, wenn das Verfahren vorgestellt oder Schritte daraus erläutert werden müssen.

Auch in der *Phase II (Rollenklärung)* ist von Bedeutung, wie offen und wertschätzend die Rollendefinition und –wahlen sowie die Auswahl einer typischen Situation zur Klärung der für die Initiierung oder den Fortgang eines OE-Prozesses wichtigen Fragen gestaltet wird.

Für die Bearbeitung der eingebrachten Fragestellungen zählt die jeweilige Wahrnehmung der TeilnehmerInnen ihrer Organisationswirklichkeit und nicht die Bewertung des Beraters aus seiner – wenn auch vermeintlich theoretisch fundierten – Sicht. Es zählt weiterhin der jeweilige Kontext, der mit Hilfe von systemischen Fragen sowie mit Visualisierungen am Flipchart herausgearbeitet wird.

Im Rahmen des Soziodramas werden also verschiedene Rollen in ihrem mehr oder weniger produktiven Zusammenwirken ausagiert bzw. erprobt; damit werden Anregungen sowohl für deren Erweiterung oder Veränderung als auch für deren neue Konstellation gewonnen, was wiederum Konsequenzen für die betrieblichen Abläufe haben kann. Über die Kreation einer evtl. typischen Situation wird sowohl die Kreativität der Beteiligten als auch deren Spontaneität angeregt: Sie müssen sich einerseits in die gewählte Rolle einfühlen, sich ihren Platz in der gewählten Situation suchen bzw. erarbeiten und sich dann in der gewählten Rolle und auch zu den anderen irgendwie verhalten.

Für die *Leitung*: Hier kann es günstig sein, einige kleine Übungen einzuschieben zum Training der Übernahme verschiedener Rollen unter Einschluss der Bereitschaft, die sich dadurch generierenden Sichtweisen bzw. Handlungsalternativen auch wirklich zu sehen und zu beschreiben. Außerdem ist es aus meiner Erfahrung unerlässlich, ein gewisses Grundwissen zum Funktionieren einer Organisation inkl. Know-how über Prozessgestaltung zu haben.

Dies geschieht vor folgendem Hintergrund: Für Moreno sind Spontaneität und Kreativität zwei wesentliche Bestandteile der Ressourcen, die prinzipiell jeder Mensch in sich trägt – allerdings aufgrund der vielfältigen Einflüsse der relevanten Sozialisationsinstanzen mehr oder weniger verschüttet.

Diese Aspekte menschlicher Entwicklungsfähigkeit werden im Soziodrama stark gefördert und gleichzeitig entwickelt. Dies erzeugt u.a. auch die Energie, die oft für OE-Prozesse nötig ist.

Eine weitere Grundlage für das Soziodrama sind die *soziometrischen Studien*, die Moreno betrieben hat, um Anziehung und Abstoßung als automatisch ablaufendes Strukturierungselement von Gruppen und damit auch Situationen in Organisationen sichtbar und messbar zu machen. Seine Theorie dazu besagt, dass jeder Mensch ständig in den jeweils wechselnden Umgebungen Ab-Wahlen trifft und sich anderen Menschen oder Gruppen aufgrund von nicht immer offenen/bewussten Kriterien zuordnet. Moreno experimentierte mit Nähen und Distanzen und arbeitete so Gesetzmäßigkeiten heraus, nach denen die Wahlen funktionieren (vgl. dazu MORENO, 1989); diese sind für das Verstehen von Dynamiken im OE-Prozess wesentlich, weil man sonst relativ hilflos der in Organisationen zu beobachtenden Dynamik gegenüber steht und diese – wie häufig nachzulesen oder zu hören – lediglich auf die Frage „Wer mag wen?“ reduziert wird.

Eine *Zwischenphase (IIa)* im Soziodrama – eher für den Leiter/die Leiterin gedacht – ist die Ablaufplanung: Je nach von der Gruppe ausgewählter Situation ist es angemessen, sich mit der Ausgestaltung und Strukturierung der Szene, die dann durchgespielt werden soll, zu befassen. Man muss sich als LeiterIn klar darüber sein, dass das Spiel – ist es erstmal gestartet – die aus Organisationen bekannte Eigendynamik entfaltet. Das bedeutet sorgfältiges Einrichten der Szene. Diese Dynamik ist ja gerade eine der Lernchancen dieses Settings, es ist aber auch anstrengend, dann noch den Überblick zu behalten, die Fragestellung oder das Thema, das exploriert oder bearbeitet werden soll, zu verfolgen und sich die jeweiligen Interaktionen, Veränderungen usw. für die Auswertung zu behalten (was ein Argument dafür ist, eine Soziodrama-Veranstaltung zu zweit zu gestalten) und nicht zuletzt den Schutz der einzelnen Akteure nicht zu vernachlässigen.

Die einzige Chance, die Dynamik etwas zu stören oder auch das Spiel zu verlangsamen ist es, das Spiel an vorher gut überlegten Schnittpunkten zu unterbrechen/einzufrieren und zu klären, wie das Befinden ist, wie die Rollenausübung empfunden wird usw. und ob jemand wechseln möchte.

Dann kann entweder zu einem anderen Zeitpunkt des darzustellenden Prozesses in der Szene wieder eingesetzt werden oder das Spiel geht einfach weiter – vielleicht aber mit einer neuen Focussierung auf das vorher vereinbarte Ziel.

Der Leiter/die Leiterin sollte daher im Spielfluss Vorschläge machen

- wann welche Rollen verändert werden können/sollten oder den Raum für Rollenwechsel schaffen
- wie sich die Situation verändern – zuspitzen oder entspannen – kann oder auf ein anderes Thema konzentrieren kann
- wann welche Teilgruppe z.B. in den Focus gerückt werden muss/sollte und entsprechende Techniken dafür verwenden

Wichtig ist auch sog. „Ruheplätze“ zu definieren für Personen, denen alles zu viel wird oder die aus der von ihnen gewählten Rolle gefallen sind und nicht mehr so schnell hinfinden.

Phase III – die Aktionsphase – läuft ab, nachdem die Szene eingerichtet ist, die Rollen verteilt sind, die Regeln besprochen und geklärt sind. Dort kommt es für die Leitung darauf an – wie bei Ron Wiener (2001) beschrieben – ihre verschiedenen Interventionen geklärt zu haben, das Energieniveau im Blick zu behalten, den Ausdruck der Strukturen/ Abläufe/ Konstellationen und deren Veränderung wahrzunehmen und für die Auswertung präsent zu halten und damit immer wieder die Einbettung in Zielsetzung und Ablauf sowie wesentliche Fragestellungen des OE-Prozesses zu überprüfen (im Sinne eines Prozessbegleiters, s. dazu z.B. Doppler/Lauterburg,1995) sowie den „richtigen“ Schlusspunkt der Aktion zu setzen.

Das *Ritual der Auswertung (Phase IV)* setzt an den Erfahrungen der RollenspielerInnen an, kommt dann auf die eigenen Erfahrungen der TeilnehmerInnen und endet meist mit wichtigen allgemeinen Fragen zur Anwendung des Verfahrens. Dort wird auch Ergebnissicherung auf den wichtigsten Ebenen durchgeführt.

In *Phase V* wird die *Veranstaltung ausgewertet* im Hinblick auf Erkenntnisse, Erlebnisse, emotionale Befindlichkeit, Atmosphäre usw., im Hinblick auf Transfermöglichkeiten in den beruflichen Alltag bzw. auf die Möglichkeiten der weiteren Schritte des OE-Prozesses und im Hinblick auf die Leistung der ModeratorInnen (Feedback).

Zentral sind für die professionelle Durchführung eines Soziodramas folgende Techniken aus der „Werkstatt“ von Moreno u.a.

- Rollentausch und -wechsel
- Eindoppeln
- Selbstgespräche oder „zur Seite sprechen“, Interviews
- szenische Aktion
- Einfrieren
- Skulpturen bauen
- focussierte Interaktion oder Streitgespräche
- Aktion in Kleingruppen
- fish bowl
- ...

Diese werden hier nur insoweit erläutert, als sie in dem abgehaltenen Workshop vorkamen. Ansonsten verweise ich auf die einschlägige Literatur.

Nun also zur Demonstration dieses Verfahrens anlässlich der Soziodrama-Tagung des MORENO-Instituts im September 2002 im Format eines Workshops mit dem Titel „Die Organisation tritt auf: Was das Soziodrama zu deren Veränderung beitragen kann“.

Konzept und Ablauf des Workshops „Die Organisation auf der Bühne...“

Ziel der Demonstration von Soziodrama in der OE war einerseits das Sichtbarmachen der Wirkungsweise von Soziodrama in Change-Prozessen, der Potenz dieses Verfahrens in Bezug auf die Klärung von Abläufen, Strukturen, Beziehungen und Rollenverständnissen sowie deren Abgrenzung und andererseits, das Motivieren der TeilnehmerInnen sich weiter kundig über dieses Verfahren zu machen und dazu zu ermuntern, mit diesem Verfahren in den Change-Prozessen in ihrer jeweiligen Organisation zu experimentieren.

In der Vorüberlegung zur Konzeption dieses Workshops spielte natürlich eine Rolle, dass sowohl eine Reihe erfahrener PsychodramatikerInnen, aber auch Mitglieder von Ausbildungsgruppen teilnehmen und insofern eine breite Mischung unterschiedlicher Qualifikationsniveaus und Erfahrungshintergründe repräsentiert sein würden.

Weiterhin war die zeitliche Restriktion von ca. 1,5 Std. nicht unerheblich. (Der übliche Zeitbedarf für ein Soziodrama inkl. Auswertung ist ca. 3 Std.) Das musste zur Folge haben, den Demonstrationscharakter deutlich hervorzuheben und sich bestimmte Sequenzen des Verfahrens zu sparen.

Gemäß obiger Phaseneinteilung wurde der Workshop folgendermaßen strukturiert und durchgeführt:

1. Warming-Up (Phase I)

Wir gingen durch den Raum und stellten dann verschiedene Nähen/Distanzen dar zu den Fragen

„Wo komme ich her?“

„Welche Institution vertrete ich und welche Rolle habe ich dort?“

„Was kenne ich vom Soziodrama und welche Erfahrungen habe ich damit?“

„Wie nahe bin ich dem Thema heute (bin ich bereit etwas einzubringen)?“

Mit mehr Zeit würde man die Kennenlernphase noch etwas ausführlicher gestalten z.B. über 2-er-Austausch zum Thema „Was mich auf der Herfahrt beschäftigte“ oder über ein Namensspiel oder...

2. Rollenwahlen und Einrichtung der Spielsituation (Phase II)

Hier kam die Tatsache zum Tragen, dass es im Raum eine ganze Reihe Psychodrama-Erfahrener gab, für die dieses Setting nicht fremd war, und so wurde schnell ein Beispielfall für die Demonstration gefunden. Eine Teilnehmerin (in diesem Fall eine Beraterin) stellte eine Institution im not-for-profit-Bereich vor, in der sich ein Veränderungsprozess „verhakt“ hatte und in dem sie jetzt als Externe die Aufgabe hat, die „Verhakung“ aufzulösen, die Dinge wieder in den Fluss zu bringen.

Diese Teilnehmerin (Protagonistin) wurde im Folgenden darin unterstützt, die Rollen zu definieren, die benötigt werden im Spiel und die TeilnehmerInnen zu finden, die diese Rollen ausfüllen können/wollen. Weiterhin wurde eine Art Schaubild der betrieblichen Situation in ein „lebendiges Standbild“ umgesetzt; d.h. die RollenträgerInnen wurden einerseits vorgestellt (durch Eindoppeln: man erläutert in der Ich-Form einige wesentliche Eigenschaften der jeweiligen RolleninhaberInnen in der Realsituation, um den RollenspielerInnen mitzugeben, wie die reale Person in der Institution denkt, fühlt, handelt, welche Botschaften sie zum Thema formulieren würde) und andererseits zueinander in Position gebracht, um so eine Vorstellung zu bekommen, wie die Organisation strukturiert ist. In Ansätzen bekam man dabei auch mit, welche Kultur dort herrscht, weil der Autor z.B. einige Haltungen demonstrieren oder Mimiken bzw. Gesten zeigen ließ.

Ferner wurden in dieser Phase die Regeln für das Zusammenspiel besprochen: Es war vereinbart worden, dass es zwei Szenen geben wird – die erste wird einen kurzen Eindruck einer realen Situation zum Zeitpunkt X in der Organisation vermitteln, indem sich die verschiedenen RollenträgerInnen begegnen und sich austauschen bzw. in Aktion kommen; die zweite Szene wird dadurch gestaltet, dass die Protagonistin Vorschläge macht, wie die Situation aufgelöst bzw. positiv verändert werden könnte, um den Veränderungsprozess wieder zu aktivieren, und dann werden diese Vorschläge in der Szene umgesetzt. Dadurch kann man die Praktikabilität der Vorschläge in einer „Quasi-Real-Situation“ testen und hinterher bewerten, welche der Vorschläge wahrscheinlich umsetzbar sein werden und welche wohl nicht oder nur unter bestimmten Voraussetzungen.

Mit mehr Zeit können auch die nicht-involvierten TeilnehmerInnen (d.h. die BeobachterInnen) entsprechende Vorschläge machen, um unterschiedliche Perspektiven für die Lösung des Problems nutzen und evtl. mehr Einvernehmen herstellen zu können.

3. Aktionsphase (Phase III)

In der Aktionsphase eröffnete der Leiter die Handlung: Zunächst lief der Austausch zwischen beteiligten Hierarchieebenen und Funktionen relativ zivilisiert – dann eskalierte aber die Situation zunehmend, so dass der Leiter die Aktion unterbrechen musste, um die Argumente und Emotionen in einigen ausgewählten Interviews abzufragen (Zur-Seite-sprechen-Technik) und zu vertiefen/hervorzuheben. Es stellte sich heraus, dass wichtige Maßnahmen, die Hierarchen einzubinden, nicht ergriffen worden waren und dass eine wichtige Funktionsträgerin mit ihren Interessen zu wenig vorgekommen war und daher mit Frust und Boykott reagiert hatte.

Die Fallgeberin bestätigte in einer ersten Einschätzung die Realitätsnähe der erlebten chaotischen Situation und hatte aber beim Zuschauen sowohl im Hinblick auf die Stellung der Personen zueinander als auch im Hinblick auf die Verfahrensweise und die damit zusammenhängende Information und Kommunikation Ideen bekommen, wie interveniert werden könnte, um positive Wirkungen zu erreichen.

Diese Ideen nahmen dann im weiteren Verlauf Gestalt an, indem einzelne RollenträgerInnen im Raum und zu den anderen Personen anders gestellt wurden und indem eine kleine Gesprächssituation mit den Vorgesetzten der nächsten Spielsituation vorschaltet wurde. Die Frage war dabei: Was brauchen die beiden Repräsentanten der Institution, damit sie dem Prozess vertrauen und ihn weiter fördern können und wie müssen sie dann in die Gruppensituation gehen, damit dort andere Botschaften ankommen und „der Funke überspringt“?

Dieses vorgeschaltete Gespräch mit den Vorgesetzten wurde aus Zeitgründen nur angedeutet und die beiden Rollenträger gingen dennoch „neu gebrieft“ in die veränderte Gruppensituation. Die dann sich wieder entwickelnde Handlung zeigte zwar schon positive Wirkung, es wurde aber auch deutlich, dass in einer wirklichen Beratungssituation noch mehr Feinarbeit geleistet werden müsste.

4. Auswertungsphase (Phase IV)

In einer ersten Runde wurden Rückmeldungen zu den Wahrnehmungen der Gesamtsituation und einzelner Aspekte zwischen verschiedenen Rollenträgern im Hinblick auf die Frage „Woran hakt's im Prozess?“ aus dem Blickwinkel der jeweiligen RollenträgerInnen gegeben. Darin waren lt. den Aussagen der Protagonistin schon wertvolle Hinweise zur „Gefühlslage“ und zu den unterschiedlichen Interessenlagen bzw. Haltungen in Bezug auf den Veränderungsprozess enthalten.

In einer zweiten Runde konnten die TeilnehmerInnen eigene Erfahrungen mit gleichen oder ähnlichen Situationen kundtun – dies brachte für die Protagonistin eine Bestärkung einiger ihrer Ideen zur Intervention aus der 2.Szene im Rahmen der Aktionsphase.

In einer dritten Runde wurden allgemeine fachliche Fragen erörtert in Bezug auf das „Stocken“ von Veränderungsprozessen und auf die Potenz des Verfahrens Soziodrama für die Auflösung einer solchen Situation.

Potenzen des Soziodrama für eine qualifizierte Organisationsentwicklung nutzen

Eine Veränderung von Organisationen braucht Verfahren, die die MitarbeiterInnen und deren Leistung wertschätzen, diese einbeziehen und deren Impulse, Kritik usw. aufnehmen und schon in der Anwendung neue Wirklichkeiten schaffen; gleichzeitig sind natürlich auch Verfahren nötig, die es ermöglichen, Optimierungen im Sinne der Ziele „bessere Marktpositionierung“, „Kostenreduktion“, u.ä. herauszuarbeiten und zu fördern. Das bedeutet, dass eben nicht nur – wie häufig zu beobachten – auf der Ebene Kostensenkung mittels Prozessveränderungen und/oder Einsparungs-Plänen gearbeitet werden kann, sondern dass sowohl auf der strukturellen Ebene eingegriffen werden muss als auch auf der Ebene der Mitarbeiter-Gruppen und deren Beziehungen, sowie auf der Ebene der unterschiedlichen Wahrnehmungen, Empfindungen und Konstruktionen von betrieblicher Wirklichkeit (also bei den Denk- und Handlungsmustern). Ansonsten sind nur – wenn überhaupt – kurzfristige Erfolge möglich.

Wir haben gezeigt, dass durch den Einsatz des Verfahrens Soziodrama die Möglichkeit geboten wird, die „wirklichen“ Haltungen, Meinungen und Abläufe sichtbar zu machen und damit nicht nur Erkenntnisse zu fördern, sondern auch die Energie freizusetzen, die man braucht, um diese Meinungen, Haltungen, Abläufe konstruktiv aufzugreifen und für den gewünschten Veränderungsprozess nutzbar zu machen. Zentral dafür ist, dass die involvierten Menschen nicht nur nachdenken und sprechen über bestimmte Sachverhalte, sondern ihre Gefühle spüren und den Raum bekommen, diese zu äußern, indem sie sich einerseits auf bestimmte Rollen einlassen und andererseits als Rollen-Akteure im Spiel ihre Werte, Vorstellungen oder auch Bedenken (nicht nur verbal) äußern und die Konsequenzen ebenfalls durchagieren. Wesentlich ist auch noch, dass der Ablauf so strukturiert werden kann, dass sowohl das „hier und jetzt“ dargestellt werden kann als auch „Was wäre wenn?“ bzw. „die Zukunft“.

Manchmal ist es günstig, das Soziodrama im Rahmen eines OE-Prozesses in einem Methoden-Mix aus Moderationstechnik, systemische Fragenraster, Visualisierungstechniken, Tools aus dem Projektmanagement u.a. anzuwenden.

Insgesamt werden die beteiligten Rollen und deren Konstellationen klarer und anders gestaltbar und die Verhältnisse untereinander und zu den Veränderungsgegenständen in der Dynamik des Zusammenwirkens der verschiedenen RollenträgerInnen neu generiert.

Diese Dynamik zu erleben bedeutet – verglichen mit einem mehr kognitiven oder rational-sachlichen Vorgehen – eine gänzlich andere und viel nachhaltigere Erfahrung zu machen und einen hierauf bezogenen Lernprozess anzustoßen.

Damit ist das Soziodrama ein Verfahren, das auch wunderbar dazu geeignet ist – z.B. gekoppelt mit Leitbild-Workshops oder auch Future Search oder Open Space-Konferenzen – die Kultur einer Organisation wirkungsvoll und nachhaltig zu verbessern.

Mit dem Gesagten – so hoffe ich – ist leicht zu erkennen, wie mächtig dieses Verfahren ist – vor allem dann, wenn es in weitere Verfahren und Werkzeuge, die in der OE üblich sind, eingebettet wird, aber auch, welche Dynamik es freisetzen bzw. unterstützen kann – weshalb für die Anwendung anzuraten ist, sich eine/n erfahrene/n Berater/in hinzuzuziehen.

Literatur

- Doppler, K./Lauterburg, Ch. (1999). *Change Management – den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/New York.
- Gairing, F. (1996). *Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen*. Weinheim.
- Grossmann, R./Krainz, E./Oswald, M. (1995). *Veränderung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Horn, K.P./Brick, R. (2001). *Das verborgene Netzwerk der Macht*, Gabal management. Offenbach
- König, E./Volmer G. (Hg) (1997). *Praxis der systemischen Organisationsberatung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Königswieser, R./Exner, A. (2002). *Systemische Intervention*, Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moreno, J.L. (1988). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Einleitung in die Theorie und Praxis, Stuttgart und New York.
- (1989). *Psychodrama und Soziometrie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Weber, G., (Hg) (2000). *Praxis der Organisationsaufstellungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Sparrer, I./Varga v. Kibéd, M. (2000). *Ganz im Gegenteil: Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen*. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.
- Sternberg, P./Garcia, A. (2000). *Sociodrama – Who's in your shoes?* New York: Praeger Verlag.
- Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* (Hrsg. v. U. Fangauf und F. Stimmer) Heft 1/2002 zum Thema Gruppe.
- Zeitschrift für Organisationsentwicklung*. Verlag Organisationsentwicklung und Management, Zürich (verschiedene Hefte zur neueren Entwicklung in der OE, z.B. Hirschfeld, K. u.a., Spiel und Theater in der Organisationsentwicklung, in ebd. Heft 3/2000).

Rolf Voigt

Soziodrama im (Sucht-)Klinikalltag mit Patienten

Ich begründe zunächst die Verwendung des Soziodramas im psychotherapeutischen Kontext und beziehe dies anschließend auf das Arbeitsfeld Suchttherapie. Es folgen drei Anwendungsbeispiele. Im ersten geht es darum, in der Patientengruppe eine offene Haltung gegenüber den abgespaltenen und verdrängten Anteilen als Grundlage für einen produktiven Therapieprozess anzuregen. Im zweiten Beispiel geht es darum zu vermitteln, welchen Sinn das Symptom (hier die Sucht) im eigenen Lebensweg hatte, um eine bessere Selbstakzeptanz zu erreichen. Das dritte Beispiel zeigt das Soziodrama als Weg, um in Krisensituationen der Gruppe zu helfen, sich neu zu zentrieren und wieder handlungsfähig zu werden.

1. Soziodrama als Zugang zur themenzentrierten Arbeit innerhalb eines psychotherapeutischen Settings

Das Soziodrama wird in meinem Beitrag als die Anwendung von szenischen Arbeitsformen innerhalb eines psychotherapeutisch definierten Settings verstanden, ohne dass es dabei um das konkrete Einzelschicksal geht. Es steht das jeweilige Thema im Mittelpunkt und nicht die im Protagonistenspiel gewohnte Perspektive des Einzelnen, um es mit der dem Psychodramatiker vertrauten Terminologie zu bezeichnen. Die Rolle des Protagonisten übernimmt in der von mir beschriebenen soziodramatischen Arbeitsweise nicht – im bloßen Umkehrschluss – die Gruppe an sich. Dies wäre ein psychodramatisches Gruppenspiel. Der eigentliche Protagonist in dieser Arbeitsform ist die Problem Perspektive, die geklärt und vertieft wird. Der Focus beim soziodramatischen Zugang im psychotherapeutischen Setting bleibt immer die zielgerichtete Bearbeitung eines Sachthemas. Dies unterscheidet diese Arbeitsweise deutlich vom psychodramatischen Gruppenspiel.

Besonders im klinischen Rahmen, aber auch in allen anderen Bereichen, in denen Psychotherapie im Gruppenzusammenhang angewendet wird, ist das Soziodrama ein wirksames Instrument, um den Anteil an Behandlung zu gestalten, bei dem Wissensvermittlung und Klärungsarbeit im Vordergrund steht. In diesem in der psychotherapeutischen Wirkungsforschung als Klärungsperspektive beschriebenen Anteil psychotherapeutischer Behandlung geht es darum, dass sich der Einzelne über die Bedeutung seines Erlebens und Verhaltens im Hinblick auf seine bewussten und unbewussten Ziele und Werte klarer wird. Dies ist Voraussetzung und Bestandteil der Veränderung der moti-

vationalen Schemata. Die Herausbildung neuer Bewusstseinsinhalte in einem psychotherapeutischen Klärungsprozess bewirkt, dass zuvor unbewusst abgelaufene Prozesse überhaupt erst bewusst beeinflussbar werden. Damit eröffnen sich Chancen zur Veränderung, die sich im Verlauf eines längeren Prozesses wieder in den motivationalen Schemata niederschlagen. „Die Herausbildung neuer Bewusstseinsinhalte für bisher implizit verlaufene, aktiv aus dem Bewusstsein ausgeklammerte Prozesse geht (...) einher mit einer Veränderung in der bisherigen Struktur motivationaler Schemata. Das Anlegen neuer neuronaler Verbindungen gegen den hemmenden Einfluss bereits bestehender Verbindungen hat Einfluss auf die neuronalen Netzwerke, von denen der hemmende Einfluss ausgeht.“ (Grawe, 1998, 562)

Das Soziodrama bietet wirkungsvolle Arbeitsformen an, um diese Ebene der psychotherapeutischen Klärungsperspektive im Rahmen von Gruppensettings anzusprechen und zu aktivieren. Der Klärungsprozess des individuellen Krankheitsgeschehens wird verbunden mit der Kraft und dem Potential der Gruppenpsychotherapie. In der Gruppe wird eine Interpretationsfolie für bestimmte Strukturen des jeweiligen Krankheitsbildes formuliert und angeboten. Der Einzelne kann diese zunächst allgemeine Interpretationsfolie für seine eigene Person adaptieren und erfährt gleichzeitig im Austausch mit anderen, dass er nicht alleine ist. Er wird durch die Adaptionsprozesse der anderen selber immer wieder angeregt, seinen eigenen Klärungsprozess voranzutreiben.

Ich verbinde in meiner Art des themenzentrierten Zugangs häufig Aufzeichnungen an der Tafel und einen kurzen, prägnanten Einführungsvortrag mit der soziodramatischen Arbeit. Damit gebe ich die Interpretationsfolie vor, die im anschließenden szenischen Teil auf die Bühne gebracht und lebendig wird. Im szenischen Teil der Arbeit wird die zuvor noch allgemeine und überall gültige Interpretationsfolie von dieser konkreten Gruppe mit ihrem eigenen „Fleisch und Blut“ gefüllt. Sie wird von den jeweils in dieser Gruppe zusammen seienden Menschen neu geschaffen und kreiert. Damit bekommt die zuvor allgemeine Interpretationsfolie einen ganz neuen, individuellen Charakter, der einmalig ist und nur zu dieser Stunde an diesem Ort mit diesen Menschen so erlebt werden kann.

In der Integrationsphase, zum Abschluss nach dem szenischen Spiel, lasse ich nicht nur die Rollenbefindlichkeiten und das Erleben während des Spiels verbalisieren, sondern ich stelle noch einmal den Bezug zur angebotenen Interpretationsfolie her. Es wird kurz eine Verbindung aufgezeigt, zwischen dem im allgemeinen, kognitiv erfassbaren Schema und den konkreten, oft mit tiefer emotionaler Betroffenheit verbundenen Erlebnissen in der Spielphase. Auf diese Rückbindung auf die kognitive Ebene verzichte ich nie, auch wenn die emotionale Dichte der Spielphase scheinbar selbsterklärend ist und jedes Darüber-Reden überflüssig erscheint. Die neuen, gemeinsamen Erlebnisse während der Spielphase sind als Beispiele für die Interpretationsfolie jetzt, in diesem Moment für alle Teilnehmer nachvollziehbar. Auf besonders wichtige Schwerpunkte des Themas in dieser speziellen Gruppe, die in dieser Form erst in der Spielphase sichtbar wurden und vielleicht nur in dieser Gruppenzusammensetzung diese gewichtige Bedeutung haben, kann jetzt anhand der Beispiele aus der Spielphase eingegangen werden.

Den Mittelpunkt stellt immer das szenische Arbeiten mittels des Soziodramas dar. Ich verwende dabei alle Techniken des Soziodramas, wie sie an anderer Stelle beschrieben wurden. (Wiener 2001, 15 und 19-53) Die soziodramatische Arbeitsform hat den Vorteil, die Gruppenmitglieder mit all ihren Sinnen anzusprechen. Sie bewirkt einen hohen Grad an Aufmerksamkeit und Beteiligung der Einzelnen, fordert zur persönlichen Positionierung heraus und verschafft der Teilnehmergruppe einen gemeinsamen Focus von innerer Auseinandersetzung. Dieser gemeinsame Focus ist für die klinische Behandlungsform unerlässlich. Im stationären Setting gehört ein gemeinsamer Focus zu

den notwendigen Voraussetzungen für ein heilsames Gesamtklima. So können die heilenden Kräfte der Gesamtgruppe gestützt und gefördert werden. Die Selbstheilungspotentiale werden gestärkt. Die in der soziodramatischen Großgruppenarbeit benutzten Interpretationsfolien sind oft für mehrere Tage und Wochen immer wieder Bezugspunkt sowohl in den Therapiegruppensitzungen, der Einzeltherapie, aber vor allem für das gemeinsame informelle Gespräch der Gruppenmitglieder untereinander. Soziodramatische Inszenierungen im psychotherapeutischen Klinikbetrieb haben damit sowohl eine heilsame Tiefenwirkung beim Einzelnen als auch eine heilsame Breitenwirkung durch die Zentrierung aller Gruppenmitglieder auf eine gemeinsam erlebte und erarbeitet Interpretationsfolie hin. Durch die gemeinschaftliche Erlebnisbasis wirken sie innerhalb einer therapeutischen Gemeinschaft sinnstiftend.

2. Warum ist szenisches Arbeiten im Arbeitsfeld Sucht so erfolgreich?

Sucht ist eine vieldimensionale Erkrankung. An dieser einfachen und zugleich mit weitreichenden Folgen verbundenen Erkenntnis hat sich auch im Zeitalter der Eroberung der Suchtforschung durch den medizinisch/pharmakologischen Komplex¹ bis jetzt nichts geändert. Das altbewährte „Feuerlein-Dreieck“ (Feuerlein 1989), mit dem versucht wird, die Komponenten Suchtmittel, Umwelt und Individuum als Einheit von sich gegenseitig beeinflussenden Wirkfaktoren der Suchterkrankung darzustellen, ist inzwischen vielfach erweitert und differenziert worden. (Beispielsweise F. Tretter/A. Miller 2001, S. 62) Von seiner Gültigkeit hat es im Kern bis jetzt nichts verloren. Entsprechend den vielfältigen Ursachenzusammenhängen setzt effektive Suchtbehandlung daher vielschichtige Behandlungsmethoden ein. Jeder einzelne Therapiebaustein wiederum sollte mehrdimensional vernetzt sein und gezielt auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Abhängigen eingehen. An allen Punkten des „Feuerleindreieckes“ stellen psychotherapeutische Verfahren in der Zugangsweise zur Suchterkrankung effektive Methoden zur Verfügung. Für die nachhaltige Heilung von Suchterkrankungen ist der psychotherapeutische Behandlungsansatz praxiserprobt. Seine Effektivität ist nachgewiesen. Das notwendige Handlungswissen ist in Beratungsstellen, Fachkliniken und Suchtstationen weit verbreitet. Der Grad der professionellen Kompetenzen in diesem Bereich ist hoch und wird ständig weiterentwickelt.

Unter den psychotherapeutischen Methoden nimmt die Zugangsweise über szenische Methoden nach J.L. Moreno (Psychodrama/Soziodrama) in der Praxis der Suchtbehandlung eine anerkanntermaßen herausragende Stellung ein. Die Behandlung nach J.L. Moreno erfasst den gesamten Menschen und erfüllt damit in hervorragender Weise alle Anforderungen an eine mehrdimensionale Zugangsform zu Suchtkranken.

Im Alltag einer Suchtklinik spiegeln sich in der Gruppe aller Patienten die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen des Suchtgeschehens wider. Heilungskräfte stehen

1 Im Laufe der letzten Jahre hat der medizinisch/pharmakologische Komplex im Bereich der Suchtforschung eine Vormachtstellung erlangt. „Sucht“ wird seitdem in großem Stil fast nur noch im Zusammenhang mit biochemischen und pharmakologischen Fragestellungen empirisch beforscht. Die zur Verfügung stehenden Gelder für Suchtforschung fließen zu 90% in diesen Bereich. Psychotherapie und Psychologie, Sozialarbeit und Soziotherapie werden nur noch als begleitende Maßnahmen definiert. Damit stehen die Forschung und die Praxis der Suchtbehandlung auf unterschiedlichen Fundamenten.

den Kräften der suchtvcrhafteten inneren Anteile gegenüber, ringen miteinander und begegnen sich. Das Soziodrama eröffnet einen fesselnden und wirksamen Zugang zu diesen Kräften auf Gruppenebene. Das Soziodrama zeigt Wege auf, um die Ambivalenzen, die jeden Einzelnen während seiner Suchttherapie bewegen, gemeinsam und stützend im Gruppensetting für eine Gesamtheit von Patienten erfahrbar zu machen. Damit können die Kräfte der Gruppe genutzt werden, um den Heilungsprozess jedes Einzelnen anzustoßen und voranzubringen. In meinem Beitrag schildere ich die Anwendung soziodynamischer Arbeitsformen im Rahmen von stationärer Suchttherapie. Das Setting, in dem ich meine hier beschriebenen Erfahrungen mit dem Soziodrama sammeln konnte, ist das einer kleinen Abteilung (24 Betten) einer großen Fachklinik. Es werden dort Menschen aller Altersklassen, die vorwiegend von illegalen Substanzen abhängig sind, in zwei verschiedenen Therapieprogrammen behandelt.

Ort der Begegnung, an dem die soziodynamischen Arbeitsformen angewendet werden, ist in der Regel die Gesamtgruppe aller Patienten. Diese Plenumveranstaltungen sind entweder als thematisch orientierte Gruppen angekündigt oder die themenzentrierte Aufgabenstellung für die Gesamtgruppe ergibt sich spontan aus einer normalen Plenumsituation und wird als die Methode der Wahl zu Bearbeitung eingesetzt.

Kern der Überzeugung des Therapeutenteams ist es, dass es sich lohnt, den Patientinnen und Patienten etwas zuzutrauen. Jeder einzelne Patient ist Experte in eigener Sache und hat Verantwortung für seinen Heilungsprozess. Als Abteilung für Kurzzeittherapie ist es für uns selbstverständlich, im Verbund und in Kombination mit den weiterbehandelnden Stellen im Anschluss an die relativ kurze stationäre Behandlungsphase zu arbeiten. Allen Beteiligten ist bewusst, dass der Einzelne befähigt werden muss, seinen eigenen Heilungsprozess zu steuern. Es ist klar, dass die therapeutisch bedeutsamen Bezugspunkte wechseln werden.

3. Anwendungsbeispiele

3.1 Vom Weggucken zum Hingucken – Ermutigen zur produktiven Auseinandersetzung als Wesenselement der Therapie

Zielsetzung

Die Patienten, die zu uns kommen, haben in der Regel unmittelbar vor Beginn der stationären Therapie die körperliche Entgiftung abgeschlossen. Der Schleier, den das Suchtmittel um das Bewusstsein gelegt hatte, ist also gerade erst abgelegt worden und der Mensch, der dahinter zum Vorschein kommt, ist sich selber oft fremd und wenig vertraut. Die Zeit des Suchtmittelkonsums ist noch sehr nah und der Schritt in die Welt des körperlich cleanen Zustandes ist für den Einzelnen ein radikaler Einschnitt. Um sich überhaupt auf diese cleane Welt und den Therapieprozess einlassen zu können, liegt es nahe, alles, was noch an die Zeit der Sucht erinnert, zunächst einmal mit viel Kraft und Anstrengung radikal zu bekämpfen, zu verdrängen. Dies ist oft ein notwendiger Zwischenschritt – jedoch ist es für einen gelingenden Therapieprozess erforderlich, die suchtorientierten Anteile der Persönlichkeit nicht auf Dauer zu verdrängen, sondern in den Therapieprozess einzubeziehen und zu integrieren. Im Gruppenzusammenhang ist es wichtig, dass Suchttherapie nicht als kollektiver Verdrängungsprozess organisiert wird, in dem zwar die aktuellen Konflikte des aktuellen Zusammenlebens gerne thematisiert werden, aber die dahin-

terliegenden Grundfragestellungen auf Gesamtgruppenebene ausgeblendet bleiben. Diese thematische Einheit soll dazu helfen, die süchtigen Anteile leichter in den Behandlungsprozess zu integrieren. Wenn dies nicht gelingt, brechen sich die suchtorientierten Energien viel leichter wieder ungezügelt Bahn und zeigen sich im Rückfall. Daher der Titel dieser Einheit: Vom Weggucken zum Hingucken!

Modus des Wegguckens



Modus des Hinguckens

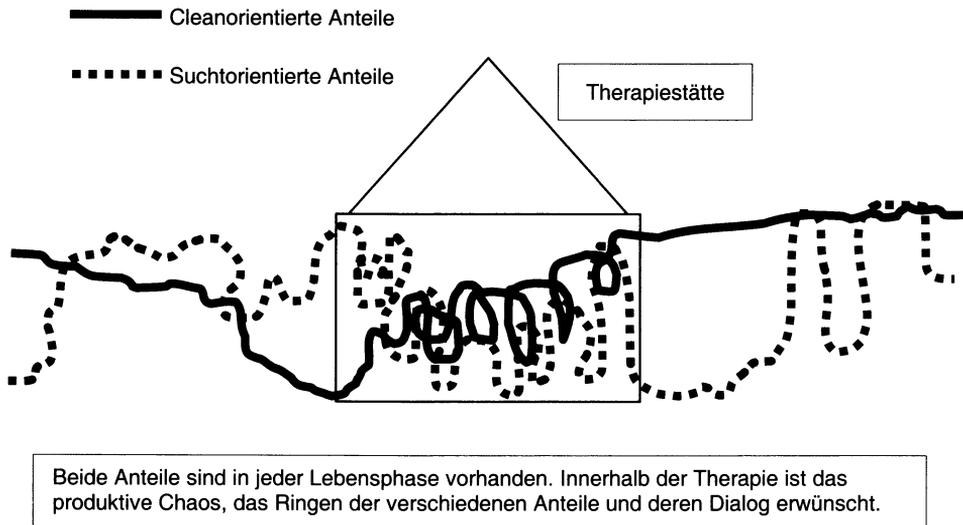


© Rolf Voigt

Interpretationsfolie

Ich beginne mit einer Einführung für die Großgruppe, in der ich meine Grundgedanken zum Thema vorstelle. Dabei sind meine gesprochenen Worte immer begleitet von „szenischen Impressionen“. Kleine Zeichnungen an der Tafel oder am Flip-Chart übersetzen das gesprochene Wort in ein Bild und schlagen so ganz leicht die Brücke zum lebendigen Bild in der nachfolgenden szenischen Darstellung. Diese Technik macht für jeden Patienten deutlich, dass es sich um modellhafte Denkschablonen handelt, die jeder für sich selber adaptieren und übersetzen kann. Jeder kann sich jederzeit fragen: Wie ist das bei mir? Ist es bei mir genau so, was ist anders? Wie übersetze ich das formulierte Beispiel für mich in meine eigene Entwicklung?

Ich stelle meine Denkschablone vor: Cleanorientierte und suchtorientierte Kräfte sind in jeder Entwicklungsphase in jedem Einzelnen wirksam. Sich auf eine Therapie einzulassen bedeutet, beide Seiten produktiv miteinander zum Dialog zu führen. Dabei ist ein „produktives inneres Chaos“ erwünscht.



© Rolf Voigt

Die Vorstellung, während der Konsumphase sei der cleanorientierte Anteil „weggemacht worden“ und anschließend während der Therapie in einer suchtmittelfreien Lebensphase werde der suchtorientierte Anteil „weggemacht“ (= verdrängt und bekämpft, wenn er auftaucht), ist zu kurz gegriffen. Beides stimmt so nicht. Die verschiedenen Kräfte sind in jeder Lebensphase des Süchtigen vorhanden und haben ihren berechtigten Platz.

Dieser Denkansatz fordert dazu auf, alle inneren Anteile anzunehmen und zu sich selbst gehörig zu erfahren. Alle bisherige Lebenserfahrung kann als Schatz für das eigene Leben genutzt werden. Ziel sollte es sein, einen Weg zu finden, die verschiedenen Kräfte zuzulassen, als Teil des eigenen Potenzials zu akzeptieren und miteinander in einen produktiven Dialog einzubeziehen. Gerade im Verlauf eines Ausstiegsprozesses aus der Sucht ist es entscheidend, nach und nach die innere Zustimmung der eigenen suchtorientierten Anteile zu diesem Entwicklungsprozess zu gewinnen, ihrem Rat zu folgen, ihre Ängste und Befürchtungen ernst zu nehmen. Diesen produktiven Dialog anzuregen, dazu soll die folgende szenische Darstellung dienen.

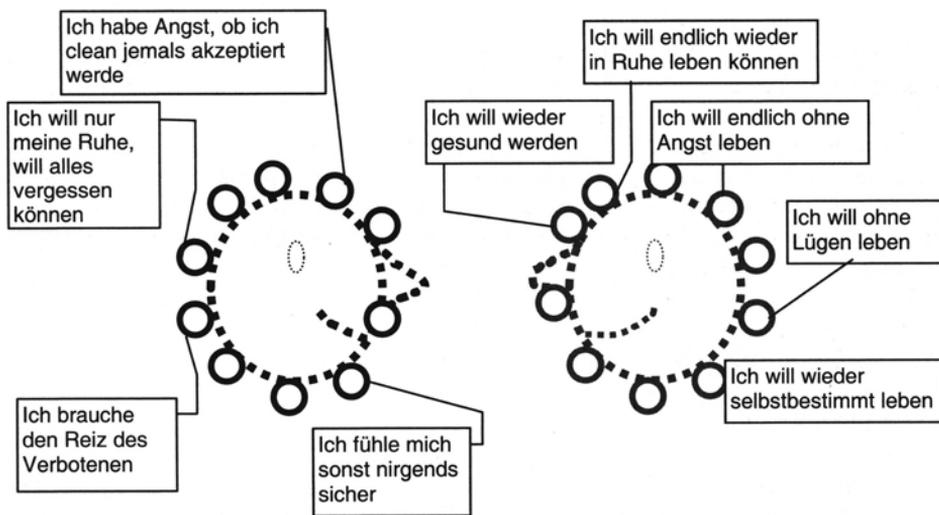
Szenische Bearbeitung

In der Umsetzung mit der Gruppe wird der Raum in zwei Hälften geteilt. Die eine Hälfte repräsentiert die suchtorientierten Anteile, die andere die cleanorientierten Anteile. Alle Gruppenteilnehmer ordnen sich einer der beiden Hälften zu und bilden jeweils einen Kreis. Die Teilnehmer jedes Kreises sind zunächst auf sich bezogen.

Jeder wird dazu aufgefordert, ein Argument, eine Einstellung, einen Beweggrund für die cleanorientierte bzw. die suchtorientierte Seite zu benennen und dessen Rolle zu übernehmen. Im Rolleninterview wird die übernommene Rolle vertieft, die Facetten der Rolle werden herausgearbeitet. Für den Einzelnen ist es wichtig, in seine Rolle wirklich hineinzukommen, sich mit den dazugehörigen Emotionen einzufühlen, um die Rolle nicht nur zu spielen, sondern „zu sein“. Am Ende des Rolleninterviews wird der Kern der Rolle zu einem Satz verdichtet, mit Gestik und Intonation zur Interpretation der Rolle für das anschließende Spiel vorbereitet. Da dies nach und nach mit allen Teil-

nehmern geschieht, bekommt die ganze Gruppe einen Einblick in die vorhandenen Einzelelemente, in die vorhandenen Rollen. Dieser Prozess der Rollenübernahme ist bereits ein emotional dichter Vorgang, mehr und mehr beziehen sich einzelne Teilnehmer aufeinander. Es gibt immer wieder Zurufe: „Ja, genau, das kenne ich selber, das ist wichtig, dass das dabei ist!“ oder „Nein, das muss noch viel drastischer sein, als Du das jetzt gesagt hast, da geht es doch um alles oder nichts.“

Nachdem die Teilnehmer eines Kreises ihre Rollen eingenommen haben, treten die Mitspieler der Reihe nach auf, formulieren ein erstes Mal einer nach dem anderen ihren zentralen Satz. Zum ersten Mal wird die gesamte Dichte dieses Kreises spürbar. Dort, wo die Mitspieler noch Unstimmigkeiten mit ihrer zentralen Botschaft empfinden, wird noch einmal korrigiert. Die gleiche Prozedur wird mit den Teilnehmern des zweiten Kreises durchgeführt.



© Rolf Voigt

Anschließend treten die beiden „Kreise“ zunächst nacheinander auf, formulieren ihre Botschaften. Es ist zu spüren, wie in allen Teilnehmern nicht nur ihre eigene Rolle lebendig wird, sondern die Ambivalenz anklingt, die durch die Zentrierung der Botschaften in den beiden Kreisen aktualisiert wird. Zunächst treten die Kreise nur auf sich bezogen auf. Schon hier gibt es allmählich Verschiebungen im Energieschwerpunkt. Beide Kreise kommen im Wechsel zu Wort. Nach und nach zeigt sich, dass es kaum noch möglich ist, sich nicht auf die Stimmen der gegenpoligen Rollen zu beziehen. Ich weise als Spielleiter an, dass die Stimmen einander antworten und sich direkt aufeinander beziehen und wechselseitig zu Wort kommen können. Es wird immer deutlicher, wie die einzelnen Rollen miteinander im Wechselspiel sind, die Stimmen nach und nach miteinander in den Dialog eintreten.

Die Rolle „Ich will nur noch meine Ruhe haben – endlich nichts mehr mitbekommen müssen“ im suchtorientierten Kreis entdeckt irgendwann unvermeidlich die Rolle im cleanorientierten Kreis, die formuliert „Ich will endlich wieder mehr Ruhe in meinem Leben, nicht mehr weglaufen, nicht mehr ständig unterwegs sein“. Unwillkürlich gehen beide Mitspieler aufeinander ein und nehmen Bezug aufeinander. Zunächst kämpfen sie da-

rum, wer sich mehr Gehör verschafft, wer stärker ist. Irgendwann kommt der Punkt, an dem sie merken, dass sie beide eigentlich für das gleiche Grundbedürfnis stehen und es entwickelt sich eine Phase des gegenseitigen Zuhörens. Es folgt ein Dialog, in dem sie sich annähern. Rolle des cleanorientierten Kreises: „Eigentlich wissen wir beide ja, dass wir lebendig keine Ruhe finden, wenn wir Dir folgen.“ Die Rolle des suchtorientierten Kreises: „Ja, mir ist inzwischen mehr danach, es noch mal mit Deinem Weg zu probieren. Ich weiß ja, dass mein Weg trügerisch ist und mir nur kurzfristig Ruhe verschafft – oder für immer, und das steht mir ja immer noch offen. Dieses Gefühl brauche ich als letzte Sicherheit.“

Haben sich nach und nach die Dialogpartner aus den beiden Kreisen gefunden, sich in ihr Spiel begeben, bekommen sie Unterstützung von den anderen Mitspielern – es entwickelt sich ein reges, aufeinander bezogenes Spiel der beiden Kreise miteinander. Im Verlauf des Spiels kommt es fast immer zu einem Punkt, an dem sich die ursprünglich getrennten Kreise nicht mehr aufrecht erhalten lassen, sich gegenseitig öffnen und damit einander zuwenden.

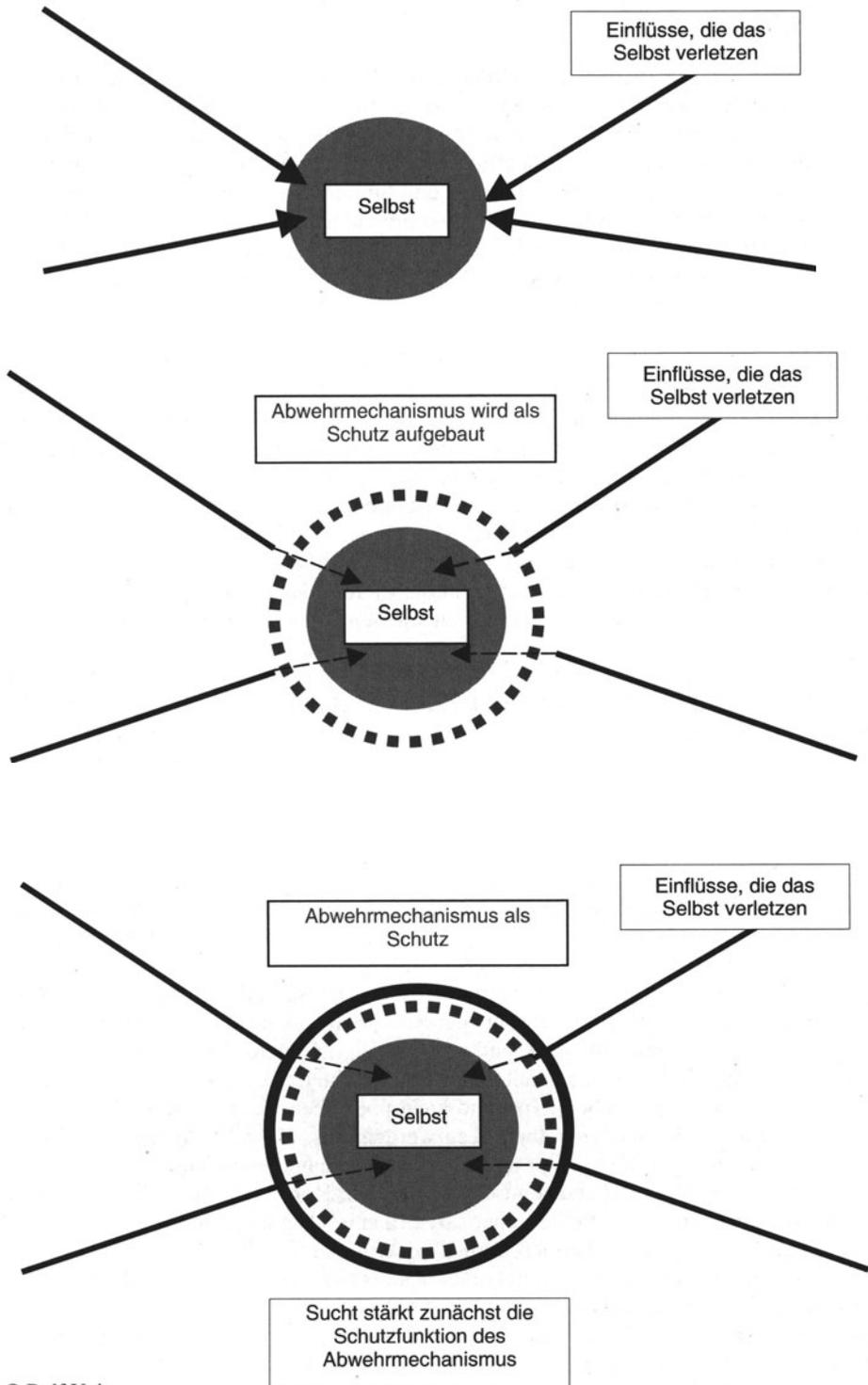
Es gibt kaum eine deutlichere, sinnlich wahrnehmbare Art und Weise der Darstellung des Prozesses von einer abgespaltenen, in sich geschlossenen Form hin zu einer dialogfähigen, miteinander kommunizierenden Form.

Der Weg vom „Weggucken“ zum „Hingucken“ ist in einem dichten, erlebbaren Prozess gelungen. Jeder einzelne Beteiligte kann bei sich selber hinschauen, wie er seine eigenen suchtorientierten Anteile integrieren kann. Die Gesamtgruppe aller aktuellen Patienten hat erlebt, wie sie sich produktiv mit den suchtorientierten Elementen auseinandersetzen kann.

3.2 Die Biographie der Sucht im Zeitraffer

Interpretationsfolie

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die Strukturen und Verhaltensweisen, die sich zum Zeitpunkt der Therapie als psychische Grundstörung abzeichnen und feststellen lassen, zu einem früheren Zeitpunkt im Leben oftmals funktional waren. Die gebildeten Abwehrmechanismen im klassischen Sinne waren Abwehrreaktionen des Selbst im besten Sinne, um dem Einzelnen das psychische Überleben zu sichern. Im Laufe der Biographie hat sich zur Stützung und Aufrechterhaltung dieser Abwehr der Suchtstoff mit diesem Abwehrmechanismus verbunden. Auf der Erkenntnis, dass es sich bei den süchtigen Strukturen oft um tief verwurzelte psychische Strukturen handelt, baue ich auf. Meine Überlegung ist, dass eine Heilung nicht gegen die in diesen Strukturen gebundenen Energien gelingen kann, sondern nur in Kooperation mit ihnen. Anhand des Umgangs mit dem so genannten „Süchtigen Anteil“ kann der Patient zudem einen sorgsameren und eigenfürsorglicheren Umgang mit sich lernen. Dies ist eine gute Art, um den eigenen, bisher oft genug als versagend und negativ bewerteten Lebensweg umzudeuten und als einen wertvollen Schatz an Lebenserfahrung zu begreifen. Diese Lebenserfahrung dient als Fundament, in dem alles Wissen im Einzelnen bereits vorhanden und angelegt ist, das er braucht, um seine cleanorientierten Anteile zu stärken und eine suchtfreie Lebensphase vorzubereiten und durchzustehen.



Szenische Bearbeitung

Am Anfang steht die theoretische Erläuterung der Gedanken zur Entwicklungsgeschichte der Sucht. Immer begleitet von Tafelzeichnungen, die die Brücke zwischen gesprochenem Wort und szenischem Verstehen bilden. Absicht ist immer, den „süchtigen Anteil“ des Einzelnen in seiner Bedeutung als Ressource des eigenen Lebens und des eigenen Heilungsprozesses kennen zu lernen und für sich anzunehmen. Dieses abstrakte Denkmuster wird in konkrete Rollen auf der Bühne umgesetzt. Hierzu sind verschiedene Zugänge möglich. Zumeist gehe ich am Anfang als Spielleiter selber in die Rollen und zeige ganz praktisch, wie man solche Figuren Wirklichkeit werden lassen kann. Ich spiele zuerst einen 10jährigen, der dauernd den Streit seiner Eltern miterleben muss, der das nicht mehr aushält und das Gefühl hat, ganz allein auf der Welt zu sein. Er schließt sich nur noch in seinem Zimmer ein und zieht die Bettdecke über den Kopf. Anschließend trete ich in der Rolle des inneren Abwehr- und Schutzmechanismus auf („Das kann ja kein Kind alleine aushalten, irgendwer muss ja bei Dir sein, lass uns zusammen versuchen das durchzustehen“) und bin in dieser Rolle der einzige verbliebene Freund und Vertraute des Kindes. Mit dem eigenen Hineingehen in die Rollen kann ich mich schnell verständlich machen und auf weitere, erklärende Worte verzichten. Nachdem so die Rollen in ihrer Grundstruktur ein erstes Mal lebendig geworden sind, ist es möglich, nach und nach immer mehr Anteile als Rollen durch Mitspieler aus dem Publikum zu besetzen. Ein Mitspieler übernimmt am zentralen Punkt der Bühne die Rolle des Kindes. Er bekommt die Aufgabe, nichts tun zu müssen – aber jederzeit aufmerksam zu sein.

An der Peripherie werden die Rollen der „äußeren Bedrohungen“ aus dem Publikum besetzt. Ich frage die Gruppenmitglieder nach Vorschlägen und wir bekommen ein reichhaltiges Spektrum an möglichen Bedrohungen. Da tritt der Vater auf, der eigentlich ganz lieb ist – bloß dann nicht, wenn er getrunken hat und die Mutter prügelt. Die Hilflosigkeit des Heimkindes tritt auf, dass kein wirkliches zu Hause hat und sich immer fragt – warum ich? Da treten übergriffige Onkel oder Nachbarn auf oder hänselnde Schüler, die ihren Mitschüler wegen dessen Aussehen nicht akzeptieren. Da tritt die tiefe Enttäuschung über die Kälte und Ablehnung in der neuen Heimat nach der Emigration auf. Oder die selbständigen Eltern treten auf, die nie Zeit für ihr Kind haben und gleichzeitig erwarten, dass das Kind sich für die Nachfolge im Betrieb entscheidet – und so weiter. Die Liste der Möglichkeiten ist unbegrenzt.

Das Phänomenale an dieser Form der szenischen Darstellung ist, dass ganz schnell eine energiegeladene Situation entsteht, der sich niemand im Raum entziehen kann. Alle können innerlich mitschwingen und sind beteiligt. Gleichzeitig ist es für den Einzelnen entlastend, die Verschiedenheit und Fülle der unterschiedlichen bedrohlich empfundenen Situationen zu erleben. Niemand kann übersehen, dass ein Kind diesem jetzt sichtbaren Druck nicht schutzlos überlassen werden darf. Neue Mitspieler bilden nach und nach die „Abwehrstruktur“. Der in der Gruppe vorhandene Fundus an Schutzstrategien ist immer vielfältig und erscheint unerschöpflich. Von: „Ich sag nichts mehr, weil mich ja sowieso niemand versteht“, über: „Jetzt kann ich noch nichts ausrichten, aber wenn ich groß und stark bin hau ich zurück“ oder: „Heute geh ich einfach nicht nach Hause, dann brauch ich nichts mitzubekommen“, bis zu: „Ich bin Dein Teddy, damit Du wenigstens einen Menschen auf der Welt hast, mit dem Du reden kannst.“ Die Abwehrstruktur wird ein richtiger Kreis mit vielen verschiedenen Facetten. Die Mitspieler fassen sich an den Händen, haken sich unter, um einen starken Schutzwall nach außen zu bilden. Die Einzelelemente werden immer spezialisierter. Einige sind nach außen ge-

richtet und wehren die äußeren Einflüsse ab, einige sind nach innen gerichtet und spenden Trost.

Es entsteht eine erste Spielphase. Dabei wird die Dynamik der Situation deutlich und für alle Beteiligten real erlebbar. Jeder kann die abstrakte Vorstellung vom Nutzen einer Abwehrstruktur anschaulich und aus eigenem Erleben erfassen. Ich weise als Spielleiter an: „Jetzt stellen wir uns vor, dass aus diesem Kind ein Jugendlicher wird, vielleicht 14 oder 16 Jahre alt. Er fühlt sich von der Clique, die immer so cool erscheint, ganz besonders angezogen. Er bekommt von denen Sachen angeboten, da fühlt sich sein Schutzwall richtig entlastet.“ Nach und nach wird ein zweiter Kreis um den Kreis der Abwehrstruktur gebildet. In diesem zweiten Kreis stellen die Rollen einzelne Elemente der Entlastung dar, die mit dem Suchtmittelkonsum zunächst unmittelbar erzielt werden können.

Auch bei der Besetzung dieser Rollen ist das Repertoire unerschöpflich. Von: „Mit mir bist Du mächtig, keiner kann Dir mehr wirklich etwas anhaben“, über: „Endlich kannst Du wieder wirklich entspannen und wirklich alles vergessen“ und: „So viel Wärme wie ich kann Dir sonst niemand geben“ bis hin zu: „Endlich hast Du eine eigene Welt für Dich, und doch musst Du hier nicht alleine sein“ oder: „Mit mir kannst Du endlich wieder Spaß haben, wirst sogar mutig und kannst auf Frauen zugehen“ reichen die einzelnen Rollen.

In der nächsten Spielphase zeigt sich die ganze Kraft und Dynamik der jetzt durch das Suchtmittel verstärkten Abwehrstruktur. Das Spiel wird angehalten und ein kurzes Rollenfeedback aus den einzelnen Elementen eingeholt. Es ergibt sich folgendes Bild:

Die verletzenden Einflüsse an der Peripherie der Bühne empfinden sich jetzt als wesentlich weniger stark, ihre Energie ist maximal gebremst. Die Rollen der „Schutzmechanismen“ fühlen sich zunächst entlastet, sie stehen nicht mehr unmittelbar zwischen ihrem Schutzbefohlenen und den bedrohlichen äußeren Einflüssen.

Läuft das Spiel etwas länger, beginnt irgendwann einer der Rollenspieler aus dem Kreis der „Schutzmechanismen“ ambivalent zu werden. Die Energieladung des Suchtmittelkreises wird so stark, dass die Rollenträger des Schutzmechanismus ins Schwanken kommen. Der zuerst als Verstärkung empfundene Suchtmittelkreis bekommt nach und nach bedrohliche Züge. Die Mitspieler des Abwehrmechanismus fühlen sich von der „Verstärkung“ aus dem Kreis des Suchtmittels in ihrer eigenen Rolle abgewertet, ja, werden fast überflüssig. Allmählich wandelt sich der Charakter der Rollen des Suchtmittelkreises ganz und gar – sie stellen selber immer größere Forderungen, werden selber zur Bedrohung.

Durch einen Zeitraffer, den ich als Spielleiter eingebe, wird dieser Effekt noch verstärkt. Etwa: „Jetzt hast Du das erste Mal gespürt, wie das ist, wenn Dir Dein Suchtmittel fehlt und Du auf Entzug bist“ – was ein Rollenspieler aus dem Suchtmittelkreis gleich aufnimmt und formuliert: „Du kannst mich nicht einfach wegschicken, wenn Du mich loswerden willst, wir gehören für immer zusammen!“ Ich gehe weiter: „Jetzt hast Du das erste Mal geklaut, damit Du Dir Deine Drogen kaufen kannst.“ Ein anderer Rollenspieler des Suchtmittelkreises nimmt dies auf: „Ich habe meinen Preis, den musst Du bezahlen, ob Du willst oder nicht.“ So geht es die typischen Stationen einer Drogenkarriere weiter.

In der folgenden Spielphase wird deutlich, dass die früheren äußeren Bedrohungen eigentlich gar keine Bedeutung mehr haben. Manchmal passiert es, dass sich Mitspieler aus diesen Rollen spontan einfach wieder an die Seite setzen, gar nicht mehr mitspielen. Weil sie im wahrsten Sinne des Wortes keine Rolle mehr spielen. In den Rückmeldungen aus den Rollen gibt es zu diesem Prozess erstaunlich genaue Beschreibungen, wann sie wie stufenweise im Verlauf des Spieles überflüssig wurden.

Die Rolle der äußeren Bedrohung haben jetzt die Rollenspieler aus dem Suchtmittelkreis übernommen. Dies stärkt unwillkürlich die Kräfte des „Abwehrkreises“ wieder, die anfangen, sich gegen die bedrohlichen Teile des Suchtmittelkreises zur Wehr zu setzen. Sie entwickeln eine neue Dynamik: „Das darf nicht so weitergehen, dass wir so gefangen sind“ sagt einer, „Unser Schützling wird ja ganz fertig gemacht, wir müssen nach Hilfe suchen“, ein anderer. „Jetzt hilft nur noch eine Entgiftung, um endlich mal wieder zu Verstand zu kommen“, der nächste Mitspieler. So entwickelt der Kreis der Abwehrkräfte allmählich mehr Stärke und eine konstruktive Strategie, die einen Ausweg weist. Ja, sie schaffen es im Spiel, sich ganz eng um ihren Schützling zu stellen, ihn unterzuhaken und durch den Suchtmittelkreis heraus zur Entgiftung zu bringen.

Im Zeitraffer gebe ich als Spielleiter die Anweisung, jetzt eine Zukunftssituation zu erleben. Die Vorstellung ist, das Leben sei weitergegangen, die Therapie erfolgreich beendet worden und anschließend sei es gelungen, wieder einen normalen, suchtmittelfreien Lebensrhythmus zu finden. Aber nach drei Jahren trennt sich die Freundin. Die Rollen sollten bedenken, was sie bis dahin für Erfahrungen in ihrem Leben miteinander gemacht hätten. Die Mitspieler füllen ihre Rollen im freien Spiel aus.

Es entsteht eine Atmosphäre von Fürsorglichkeit, in der sowohl die Mitspieler der Abwehrstruktur als auch die des Suchtkreises gemeinsam auf die Krisensituation ihres Schützlings eingehen. Die verstärkte Aktivität des Suchtkreises wird von der Abwehrstruktur als Signal dankbar aufgenommen, um jetzt schneller zu handeln und nicht wieder in den dauerhaften Suchtmittelkonsum einzusteigen. Die Erfahrungen des Suchtkreises können als Basis für eine schnelle Handlungsbereitschaft zur Verfügung gestellt werden.

In der anschließenden Auswertung ist es von zentraler Bedeutung, die unterschiedlichen Empfindungen der Rollenspieler während der verschiedenen Phasen des Spieles herauszuarbeiten und so die unterschiedlichen Perspektiven zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Biographie zu verdeutlichen.

Die außerordentliche Kraft und Vitalität, die die eigenen Schutzmechanismen des Selbst entwickeln, ist immer wieder imponierend. Die Botschaft, dass die Kräfte der Heilung und der Selbstheilung in jedem Menschen angelegt sind, kann kaum eindrücklicher vermittelt werden. Dies gilt auch für suchtkranke Menschen.

3.3 Grenzüberschreitungen – Soziodrama als Instrument zur Krisenbewältigung

Suchttherapeutische Überlegungen

Grenzüberschreitungen sind zentraler Bestandteil jeden Suchtverhaltens. Das gilt in besonderer Form und mit besonderem Gewicht, wenn es um die Suchtmittelabhängigkeit von illegalen Stoffen geht. Für viele der von illegalen Suchtmitteln Abhängigen ist es nicht allein die unmittelbare biochemische Wirkung des Suchtstoffes, der sie anzieht und sein Suchtpotenzial entfaltet. Die Illegalität selber wird wie ein eigener Inhaltsstoff des Suchtmittels erlebt. (Voigt 6/92) Das Verbotene schafft unter den Gleichgesinnten einen eigenen Raum von Vertrautheit, von klarer Ordnung, von Dazugehören und Nicht-Dazugehören, von gut und böse (mit umgekehrten Vorzeichen), ist im Gruppenzusammenhalt identitätsstiftend. Zu der Allmachtsphantasie der unmittelbaren Drogenwirkung addiert sich die Allmachtsphantasie des Underdogs, durch sein verbotenes Tun sei er in der Lage, sich die Freiheit der Überlegenheit gegenüber Recht und Gesetz, gegenüber den jeweiligen Autoritäten zu nehmen. Aus dem inneren Erleben heraus, den in

dieser Welt geltenden Ordnungsprinzipien hilflos ausgeliefert zu sein, wird im Raum der Illegalität und der damit verbundenen Allmachtsphantasie ein Modus des Verhaltens entwickelt, in dem der Einzelne sich wieder handlungsfähig fühlt und sich selber als Subjekt erleben kann. In diesem Sinne ist Grenzüberschreitung für einen Teil unserer Patienten Bestandteil einer psychischen Überlebensstrategie.

Die nicht ganz einfache Aufgabenstellung innerhalb der klinischen Suchtbehandlung ist es, diesen Mechanismus für den Einzelnen durchschaubar werden zu lassen. In einer Lebensphase der Suchtmittelfreiheit, wie sie während der Therapiezeit gegeben ist, treten die suchtimmanenten Verhaltensweisen jenseits des eigentlichen Konsumverhaltens verstärkt zu tage und werden so der Bearbeitung zugänglich. Hierzu gehört immer wieder die Grenzüberschreitung in ihren verschiedenen Formen. Die Aufgabe der Therapeuten ist es, dem nicht moralisierend gegenüber zu treten, sondern die zielführende Frage in den Mittelpunkt zu stellen: Wozu braucht der Einzelne illegale Handlungen und wie steht Illegalität mit der jeweiligen Suchtdynamik in Verbindung? Um dieser Aufgabe in der Praxis gerecht zu werden, bedarf es eines versierten Behandlungsteams, das sich seiner Doppelrolle bewusst ist: Einerseits grenzensetzendes Element zu sein und andererseits zu wissen, dass die Verhaltensweise „Grenzverletzung“ psychotherapeutisch wirkungsvoll nur angegangen werden kann, wenn die Grenzverletzung während der Behandlung aktualisiert wird².

Ein Rückfall ist innerhalb einer Suchtklinik die größtmögliche Grenzverletzung. In unserer Klinik arbeiten wir mit rückfälligen Patienten weiter zusammen³, wenn der Rückfall innerhalb von 24 Stunden unter Beteiligung des Betroffenen eröffnet wurde und vom bisherigen Therapieprozess her gute Aussichten für einen insgesamt erfolgreichen Therapieverlauf bestehen. Der einzelne Betroffene nimmt an einem intensiven Rückfallaufarbeitungsprogramm teil, das zum überwiegenden Teil im einzeltherapeutischen Setting durchgeführt wird. Lediglich die Ergebnisse dieser einzeltherapeutischen Durcharbeitung werden der Gruppe präsentiert. Gleichzeitig bietet eine Rückfallsituation Bearbeitungsmöglichkeiten auf Gruppenebene. Im beschriebenen Fall um so mehr, als gleichzeitig mehrere Patienten betroffen waren.

Die Krisensituation – ein Beispiel

Die Patientengruppe war durch drei gemeinschaftliche Alkohorrückfälle aufgewühlt. An der Aufdeckung war die Gruppe aktiv beteiligt, so dass auf Gruppenebene bereits Handlungsfähigkeit in entscheidenden Momenten der Krisensituation unter Beweis gestellt wurde. Rückfälligkeit mit dem Suchtstoff Alkohol ist innerhalb einer Entwöhnungsbehandlung von illegalen Substanzen ein typisches Ambivalenzverhalten – selbst im Rückfall. „Wenn ich draußen wäre, hätte ich mir in der gleichen Situation einen richtigen Druck gemacht“, heißt es in der Beschreibung der Rückfallsituation durch den Betroffenen. Die zutage tretende Suchtdynamik ist die gleiche, wie beim Gebrauch der gewohnten Substanzen. Der Patient zeigt im Alkohorrückfall, dass er am liebsten beides will: Sich endlich mal wieder dem Suchtmittel hingeben, etwas spüren im Kopf – und

2 Es ist davon auszugehen, dass das von Grawe für die allgemeine Psychotherapie beschriebene Wirkprinzip der Problemaktualisierung auch für die psychotherapeutische Behandlung von Suchtpatienten gilt. (vergl. Grawe, K., Psychologische Therapie, S. 93ff.)

3 „Notwendig und hilfreich erscheint es (...) Suchtrückfälle entmystifiziert wie Rückfälle bei anderen Erkrankungen zu betrachten. Daraus ergeben sich für eine psychologisch fundierte Suchtarbeit eine Vielzahl von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten...“, J. Körkel, S. 542.

gleichzeitig den Kontakt zu den Qualitäten der Cleanwelt nicht verlieren, die durch die Therapie repräsentiert sind. „Am liebsten gleichzeitig drauf und clean sein, und immer jeden Tag neu den Hebel umschalten können, das wär's!“, formulierte einmal ein Betroffener seine Phantasie.

In dieser aufgewühlten Stimmung war die Patientengruppe sensibilisiert für die Fragen: Wie kann es dazu kommen? Was steckt dahinter? Ziel war es, die Thematik der sich allmählich steigenden Grenzüberschreitungen zu verdeutlichen und jedem Einzelnen die Gelegenheit zu geben, dieses Phänomen als Gruppenphänomen zu erkennen. Auf Gruppenebene sollte deutlich werden, welche konkreten Handlungen sich im Gruppenalltag schleichend in Richtung Grenzüberschreitung und damit in Richtung Suchtorientierung entwickelt hatten. Damit sollte die gesamte Patientengruppe als Ganzes wieder im Kern ihres Bestandes handlungsfähiger werden, nämlich dem gemeinsamen Bemühen um Suchtmittelfreiheit.

Als Einstieg bot sich eine Aufstellung aus dem (aktions-)soziometrischen Methodenrepertoire an. Alles weitere war zu Beginn offen und entfaltete sich im szenischen Spiel.

Inszenierung

Der Raum wird der Diagonale entlang genutzt. Ein Ende der Diagonale ist der Pol des Rückfalls, als die größt mögliche Grenzüberschreitung innerhalb der therapeutischen Gemeinschaft. Das andere Ende ist der Pol der völlig legalen Lebensführung. Als Spielleiter schlage ich vor, nur die Grenzüberschreitungen der letzten zwei Wochen in die Darstellung mit einzubeziehen. Die Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder an den einzelnen Stufen der Grenzüberschreitung wird dargestellt. Es wird mit der größtmöglichen Grenzüberschreitung begonnen, dem Rückfall. Danach wird die interne Hierarchie der Grenzüberschreitungen entlang der Diagonale des Raumes abgearbeitet. Nach den ersten „Ideen“ für Grenzüberschreitungen von mir als Spielleiter beteiligt sich die Gruppe lebhaft an der Formulierung weiterer Tatbestände, zu der sich die Gruppe im wahren Sinne des Wortes stellt. Die Gruppe steigt immer lebendiger werdend in diese Arbeitsform ein und interessiert sich selber, übernimmt eine aktiv handelnde Rolle. An einer Tafel werden die einzelnen Grenzüberschreitungen protokolliert und nur die Anzahl der jeweiligen Überschreitungen festgehalten.⁴ Über Unregelmäßigkeiten bei den Ausgangsregelungen, Rauchen an verbotenen Orten zu verbotenen Zeiten, Jüngeren in der Gemeinschaft verbotene Vorteile verschaffen (z.B. vorzeitiger Spaziergang in die Wirtschaft statt in den Wald, nichtgenehmigtes Telefonieren-Lassen), Nichterledigung von übernommenen Aufgaben und Arbeiten, unaufgeräumtem Hinterlassen von Gemeinschaftsräumen bis hin zu überlautem Musikhören werden die verschiedenen Grenzüberschreitungen benannt. Jedes Mal stellen sich alle Gruppenmitglieder auf, die an diesen Grenzüberschreitungen beteiligt waren und werden an diesem Standort kurz interviewt. So wird ein erster Zugang zu den Beweggründen und zu den konkreten Situationen, in denen es zu den Grenzüberschreitungen kam möglich.

Am Ende dieser „Soziometrie der Grenzverletzungen“ hat die ganze Gruppe eine differenzierte Landkarte der wirklichen Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz der einzelnen Rahmensetzungen geschaffen, die bisher in der Gemeinschaft gegolten haben.

4 Dieses „Protokoll“ ist die Grundlage dafür, in einer späteren Phase der Krisenbearbeitung die gemeinschaftlich geltenden Regeln neu zu definieren und mit der jetzt aktuellen Patientengruppe zu aktualisieren. Am Ende muss eine gemeinsame Übereinkunft zwischen allen Beteiligten stehen – also Mitarbeiterteam und Patienten.

Wenn es gelingt, dies in einer guten Atmosphäre zu gestalten, ist der Boden für eine weitere Bearbeitung bereitet.

Nachdenklich macht zunächst die Erkenntnis, dass alle rückfällig gewordenen Gruppenmitglieder auch auf den davor liegenden Stufen der Grenzüberschreitungen regelmäßig zu finden waren. Ja, es zeigt sich, dass der Kreis der Rückfälligen sogar fast wie ein fester Block gemeinsam von Grenzverletzung zu Grenzverletzung geht.

Dies spricht als lebendiges Bild so sehr für sich, dass es kaum noch einer weiteren Erläuterung bedarf um den Einstieg dafür zu finden, sich mit den vermeintlich kleineren Grenzverletzungen ernsthaft auseinander zu setzen. Jeder sieht, wohin es führt, die scheinbaren Kleinigkeiten nicht ernst zu nehmen.

Jetzt wird eine einzelne „Kleinigkeit“ herausgegriffen und soziodramatisch inszeniert. Wir arbeiten am Beispiel des gemeinschaftlichen, heimlichen Rauchens auf dem Zimmer. Diese Grenze ist im Regelwerk klar definiert und wird bei Überschreitung mit der Zahlung von 2,50 Euro (in etwa der Preis einer Schachtel Zigaretten) an die Gruppenkasse sanktioniert.

Die Rollen der beiden „heimlichen Raucher“ werden durch Gruppenmitglieder besetzt, die selber davon nicht betroffen waren. (Dadurch wird der Unterschied zur psychodramatischen Arbeitsform deutlich. Es geht nicht um den Einzelnen, sondern um das allgemeine Muster des Suchtverhaltens.) Sie bekommen in der Mitte des Raumes zwei Liegestühle eingerichtet, die die Betten im Zimmer symbolisieren, werden in eine wärmende Decke gehüllt und können es sich bequem machen. Zur Ausstattung gehört natürlich eine (kalte) Zigarette in den Fingern. Ich fordere dazu auf, die Beweggründe für dieses Verhalten als innere Stimmen hinter den Rauchern darzustellen. Die Rollen der inneren Stimmen werden besetzt. Die Beteiligung der Gruppe ist groß, fast jedem Gruppenmitglied fällt dazu etwas ein.

Es treten u.a. auf: „Ich bin viel zu träge, um jetzt aus dem Bett aufzustehen, das kann niemand von mir verlangen.“ – „Die Zigarette schmeckt mir, ich brauche mein Nikotin jetzt und gleich.“ – „Ich lasse mir meine persönliche Freiheit von niemandem nehmen, ich bin erwachsen und weiß selber, was ich tue.“ – „Ich rauche heimlich mit meinem Zimmernachbarn, dann haben wir ein gemeinsames Geheimnis, wir halten zusammen.“ – „Ich will zum Rauchen nicht draußen in den Gemeinschaftsräumen sitzen. Die anderen nerven mich nur.“ – „Die verbotene Zigarette schmeckt irgendwie anders, als die erlaubte. Das muss auch mal sein.“ – „Ich lasse mir von niemandem etwas vorschreiben.“ – „Wahrscheinlich tun es die anderen Mitbewohner auch heimlich, warum soll ich es dann nicht tun?“, sind nur einige innere Stimmen, die dargestellt werden.

Die beiden Mitspieler, die die heimlichen Raucher darstellen, geben ein kurzes Statement zu ihrer Befindlichkeit ab und benennen diejenigen Stimmen, die sie besonders beeindrucken.

Ich fordere die Gruppe auf Gegenstimmen zu finden und auf die Bühne zu bringen, die die heimlichen Raucher bewegen sollen, ihr Verhalten zu ändern. Sie werden nach und nach auf der anderen Seite des Raumes platziert. Es treten u.a. auf: „Eigentlich bin ich ja hergekommen, weil ich lernen wollte, mit dem Hintern hochzukommen, auch wenn es unbequem ist.“ – „Wenn ich noch nicht mal mit dem Nikotin fertig werde, wie will ich dann jemals meine Heroinsucht in den Griff bekommen?“ – „Ich tue eigentlich aus Prinzip nicht das, was ich soll. Aber wohin bringt mich das – bisher meistens vor Gericht!“ – „Ich will mich endlich auf jemanden verlassen können, dem ich vertrauen kann, ohne dass ich das vorher auf so blöde Art austesten muss.“ – „Wenn ich ganz legal mit den Anderen zusammensitze zum Rauchen, bekomme ich viel mehr mit vom Gemeinschaftsleben.“ – „Ich will unbedingt herausfinden, wie ich mich selber belohnen

und mir etwas gönnen kann, ohne etwas Verbotenes zu tun.“ – „Ob die Anderen es auch heimlich tun, ist nicht so wichtig. Warum soll ich mich eigentlich nach Anderen richten?“ – „Ich will keine 2,50 Euro zahlen, da kann ich was Besseres mit anfangen.“

In der folgenden Spielphase werden die beiden Seiten aktiv und entwickeln ihre Energien. Es ist eine dynamische, kraftvolle Szene. In der Mitte befinden sich die beiden „heimlichen Raucher“, die sichtlich hin- und hergerissen sind. Nach einem kurzen Einfrieren der Szene können sie ihre Befindlichkeit benennen. Einer: „Irgendwie haben die ja jeder auf seine Art Recht, ich werde da ganz verrückt dazwischen. Ich weiß wirklich nicht, was ich machen soll.“ Der andere Mitspieler: „Nee, wenn ich das alles so erlebe kann ich einfach nicht mehr heimlich rauchen. Wenn ich das so höre, dann geht das einfach nicht. Ich hätte gar keinen Spaß mehr dran.“

Ich fordere beide auf: „Wenn ihr dieses Problem morgen in die therapeutische Kleingruppe einbringen wolltet, welche Fragen hättet ihr an die Therapiegruppe?“

Die Antworten werden stichwortartig an der Tafel notiert. Die gesamte Gruppe wird in die Fragestellung mit einbezogen. So wird ein Weg aufgezeigt, innerhalb der therapeutischen Gemeinschaft weiterhin konstruktiv mit dem aufgeworfenen Material umzugehen.

Die Mitspieler werden nochmals in ihren Rollen aktiv. Dabei gebe ich die Regieanweisung, dass die Gegenstimmen schwächer und verhaltener agieren sollen. Eine zusätzliche Stimme wird eingeführt, die erst verhalten und dann immer kräftiger zu hören ist. Die Stimme agiert als „Die Versuchung“ und formuliert: „Das heimliche Rauchen funktioniert doch ganz gut. Aber wenn das ganz viele tun, ist es ja gar nichts Besonderes mehr.“ – „Wenn ich mit dem heimlichen Rauchen nicht auffalle, fallen andere Dinge bestimmt auch nicht auf.“ – „Ich bin doch gar kein Alkoholiker, ein Gläschen im Ausgang wird schon nicht schaden, das habe ich im Griff.“ – „Jetzt habe ich mich so lange angestrengt, da darf ich mir auch mal etwas gönnen.“

Es entsteht wieder eine Spielphase mit hoher Dynamik. An deren Ende steht die Rückmeldung der „heimlichen Raucher“ im Mittelpunkt. Sie sind beide sehr nachdenklich: „Wenn man sieht, wo das hinführt, dann liegt es sich hier gar nicht mehr bequem. Ich will eigentlich schnell hier raus.“ Auch dieser Impuls wird noch gespielt.

In der anschließenden Integrationsphase schildern alle Gruppenmitglieder noch einmal ihre Erlebnisse. In einer kurzen Zusammenfassung wird der Zusammenhang mit der Aufgabe aller Gruppenmitglieder dargestellt, sich mit Grenzüberschreitungen als Bestandteil des Suchtverhaltens aktiv auseinander zu setzen.

Literaturverzeichnis

- Feuerlein, Wilhelm, (1989). *Alkoholismus – Therapie und Abhängigkeit*, Stuttgart. Thieme.
- Grawe, Klaus, (1998). *Psychologische Therapie*, Göttingen. Hogrefe.
- Körkel, Joachim, (2001). *Rückfall und Rückfallprävention bei Alkoholabhängigen*. In: Tretter, F. & Müller, A. (Hrsg.) *Psychologische Therapie der Sucht*. (2001). Göttingen. Hogrefe.
- Tretter, Felix & Müller, Angelica, (Hrsg.) (2001). *Ursachenmodelle der Suchtforschung*. In: Tretter, F. & Müller, A. (Hrsg.) *Psychologische Therapie der Sucht*, Göttingen. Hogrefe.
- Voigt, Rolf, (1992), *Drogensucht – auch eine Sucht nach Illegalität?* Neue Praxis 6/1992.
- Wiener, Ron, (2001) *Soziodrama Praktisch*. München. inSzenario.

Friedemann Geisler und Friedel Geisler

Mach's mal mit Musik

Das Soziodrama und die musikalische Gruppenarbeit

Zuerst ein Praxisbeispiel

Musikalischer Start an verschiedenen Ausbildungswochenenden

Es ging um eine Grundstufe der Psychodrama-Ausbildung.

Wir setzten die Musik während des 1. Ausbildungsjahres sechs Mal ein.

Wir stellten uns folgende Frage: Wie wirkt diese musikalische Arbeit auf den Gruppenprozess, wenn sie als Erwärmung am Beginn eines Wochenendes eingesetzt wird? Sie wurde im Wechsel mit den sonst üblichen Eingangsritualen geplant. Die Klärung mit der Gruppe war einfach, es gab viel Neugier und Erwartung. Friedemann Geisler sollte jeweils nach der Eingangsrunde die Gruppe wieder verlassen und kam nur zur Schlussrunde am Sonntagmittag.

Friedemann arbeitete jeweils mit unterschiedlichen Mitteln. Er brachte den ganzen Körper durch Klatschen und Trampeln in rhythmische Bewegung und versetzte damit die ganze Gruppe in ein gemeinsames Tun. Er setzte Trommeln von verschiedener Größe ein und forderte die Runde auf, sich nach der Klangfarbe von hoch zu tief einzu hören und dann einzuordnen. So kamen alle Anwesenden bereits miteinander in Verbindung, ehe noch ein Begrüßungswort gesprochen war. Ein andermal kamen Klangstäbe zum Einsatz. Sie geben erst einen gemeinsamen harmonischen Klang, wenn sie auf eine ganz bestimmte Weise und gleichzeitig aufeinander treffen. Dazu stellen sich alle in einen Kreis und schwingen die Stäbe in der Kreismitte aufeinander zu. Der ganze Körper und alle Sinne müssen eingesetzt werden, damit das gelingt. Mit einem Klangholz konnte Leitung eingeübt werden. Gegen Ende der Ausbildung übten sich einzelne Paare auf den Xylophonen auf das genaue Hören und Eingehen auf die andere Person. Sie brachten musikalische Fragen und Antworten und kleine Musikstücke hervor.

In unseren Abschlussbögen fragten wir die Teilnehmenden (TN): Welche Bedeutung in der Psychodrama-Ausbildung hat die musikalische Arbeit für die eigene Entwicklung und die Beziehung zur Gruppe erhalten? Wohl wissend, dass es sich hier um keine wissenschaftliche Messung handeln kann, fanden wir viele Antworten für unser Konzept sehr bestätigend, es gab zunächst bei einer Teilnehmerin Vorbehalte, die sich aber auflösten:

- A) (männlich): Die Arbeit mit den Instrumenten und dem Körper war sehr facettenreich. Es war ein ganz anderer Zugang zum Psychodrama. Es ist etwas mit mir passiert. Erst dachte ich, ich kann es besser, dann, ich mach es mit euch. Dann hab ich auch die Führungsposition übernommen.
- B) (weiblich): Hat nichts Besonderes bewegt, hat aber Spaß gemacht.
- C) (w): Das Trommeln ist in den Bauch gegangen. Ich hab mich richtig geerdet.

- D) (w): Die musikalische Arbeit habe ich als Aufhänger empfunden. Sie hat viel hörbar gemacht, was mit mir selber zu tun hat. Sie war eine große Bereicherung, aber für mich nicht unbedingt wichtig. Meine Richtung geht mehr zur Körperarbeit.
- E) (w): Ich kam freitags damit schneller in die Gruppe und schneller an meine eigenen Themen. Das Trommeln wirkte ins Unbewusste. Die Musik war mir sehr wichtig.
- F) (w): Habe mit der „Nuss“ (Klangholz) das Leiten geübt. Es wurde mir deutlich, dass ich immer einen Schritt vor und zwei zurück mache. Auf die Pauke hauen war gut. Der Mut, den es braucht dazu, war mir mehr präsent. Kann jetzt besser ins Laute gehen.
- G) (m): Die Musik war eine schöne Einstiegsmöglichkeit, um leichter an die eigenen Themen heranzukommen. Teilweise konnte ich ins Gefühl gehen, war aber wieder im Kopf, wenn ich aus dem Rhythmus gekommen war.
- H) (w): Die Gruppe ist schneller präsent. Wir könnten mehr singen.

Uns hat das Experiment auch viel Spaß gemacht. Friedemann bekam am Sonntagmittag jeweils etwas davon mit, wie sich die musikalische Arbeit in Themen umgesetzt hatte. Wir blieben im Gespräch über die Entwicklungen in der Zwischenzeit. Darauf baute er dann zum übernächsten Treffen seine weiteren Themen auf.

Einführung

Die Musik bietet mit der Melodie, der Harmonie und dem Rhythmus ein getreues Abbild des Menschen. Dass der Rhythmus in die Beine geht, also in die Glieder, ist eine allgemeine Weisheit. Das bedeutet: Die Glieder stehen für das Handeln, für das Wollen. Die Harmonie hat mit der Körpermitte zu tun, dem Bereich, wo das Herz sitzt und die Seele wohnt. Die Melodie korrespondiert mit dem Denken. Wenn ich mich also in meinen Übungen mit der Melodie, der Harmonie und dem Rhythmus beschäftige, so arbeite ich prozesshaft an diesen drei Bereichen.

Musizieren ist stets ein gemeinsames Tun. In dieser Gruppenarbeit können vielfältige Beziehungen hergestellt und so unter den Übungsbedingungen angeschaut und verändert werden. Die einzelnen Teilnehmer (TN) können einerseits ihre Schwerpunkte erkennen und andererseits ihren Mangel bearbeiten. Je sicherer ich selber über alle drei Bereiche verfüge, umso mehr wächst meine soziale Fähigkeit.

Je vielschichtiger die Gruppe musiziert, je mehr verschiedene Instrumente zum Einsatz kommen, um so komplexer wird das gruppendynamische Erleben. Verschiedene Rhythmen z.B. ergänzen sich zu vielschichtigem Musizieren. Jede einzelne Figur muss, damit das Zusammenspiel funktioniert, deutlich wahrnehmbar sein, jeder deshalb seine Aufgabe erkennbar spielen.

Für das Gegenüber ist es dann leichter, sich selbst zu orientieren, das eigene Handeln mit dem des anderen abzustimmen. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: Ich muss als Person präsent hervortreten. Das ist für viele Menschen eine echte Herausforderung. Manche TN trommeln so laut, dass sie die Mitspieler einfach übertönen und deshalb naturgemäß auch nicht wahrnehmen können. Umgekehrt gibt es andere, die sind so leise, dass sie sich selbst nicht oder kaum wahrnehmen. Sie werden also auch von den Mitspielenden nicht gehört werden.

Hier geht es um nichts Geringeres, als um die Fähigkeit, im sozialen Zusammenhang mich selbst mit meinen Wünschen und Intentionen deutlich wahrnehmbar einzubringen und das Kunststück zu vollbringen, anderen dasselbe in voller Gleichberechtigung zu gestatten.

Es bedarf einer ganzen Reihe von unterschiedlichen Übungen und eines intensiven Trainings, um hier neue Fähigkeiten zu entwickeln.

Unsere Instrumente

Sie können alle ohne musikalische Vorkenntnisse benutzt werden:

Der eigene Körper, die Stimme und alle Arten von Schlaginstrumenten in der Hauptsache, das Instrumentarium kann je nach Bedarf erweitert werden.

Soziale Fähigkeiten mit musikalischem Tun erweitern und danach in Kleingruppengesprächen erkunden und in Vignetten, Skulpturen oder anderen theatralischen Formen der großen Gruppe vorstellen, sodann im Gruppenrollentausch überhöhen, vertiefen oder verengen, das war eine unserer Grundformen des gemeinsamen Handelns.

Wir sind nicht die Entdecker der nahen Verwandtschaft zwischen Musik und Psychodrama bzw. Soziodrama, aber hier wurde etwas Neues ausprobiert, nämlich die Nähe des dreidimensionalen Ansatzes der musikalischen Arbeit von Friedemann Geisler und den drei Ebenen des Psychodramas, dem Handeln in der Szene, den damit verbundenen Gefühlserinnerungen und der anschließenden Denk- und Verstehensarbeit. Die musikalische Arbeit als *nonverbale* Anwendung des Soziodramas lässt sich sowohl im Bildungsbereich als auch in der Gruppenpsychotherapie anwenden. Wir entwickelten aus den musikalischen Arbeiten mühelos *verbale* Soziodramen oder Protagonistenspiele. Die Ergebnisse regten jeweils den Musiker zu seinen nächsten Einheiten an. Wir erprobten uns mit den Formen Sonderseminar, Erwärmung mehrerer Wochenendtrainings einer Grundstufe, sowie auf der internationalen Bühne in drei Kleinen Sommerakademien in der Nähe von Klaipėda (Litauen).

Mehrere Jahre gemeinsamer Arbeit ermutigen uns, Erfahrungen und Zwischenergebnisse zu veröffentlichen.

Der musikalische Blickwinkel auf das Soziodrama

Mit einem Rhythmusinstrument oder einem Klangkörper in der Hand kann ich mich kaum verbergen. Ich muss zu meinen Möglichkeiten und Grenzen in aller Öffentlichkeit stehen. Ich habe Hand- und Körperarbeit, mich der Gruppe anzupassen. Die zentralen Fragen lauten hier: Inwieweit bleibe ich Individuum und wie weit gebe ich mich in die Gruppe? Wann fühle ich mich selbstbestimmt, wann manipuliert? Das einzelne Gruppenmitglied wird nicht von außen gesteuert, sondern bekommt für das hörbare Ergebnis Feedback. Der eigene Lernwille wird in erhöhtem Maße angesprochen und die Freude daran sorgt für „gute“ Stimmung. Das spornt natürlich wiederum den Willen zu Weiterem an.

In der Arbeit des leitenden Musikers geht es in erster Linie um das Üben an den emotionalen und sozialen Fähigkeiten und erst danach um Musiktheorie, soweit sie diesem Ziel dient! Nur in einer völlig empathischen Haltung, die ich als Leiter einnehme, werde ich auf die Entwicklungen oder auch auf die Hinderungen der Einzelnen aufmerksam. Nur wenn ich sozusagen mit dem Gegenüber innerlich mitspiele und sein Tun nachschaffe, bemerke ich das feine seelische Spiel. Es reicht überhaupt nicht aus, nur darauf zu hören, ob die Melodie, die Harmonie oder der Rhythmus nach musikalischen Kriterien richtig ist. Ähnlich wie beim Zuhören eines Sprechenden vollzieht der andere mit seinem Kehlkopf dessen Bewegungen nach. Hier geschieht es völlig unbewusst, beim MITmusizieren wird dieser Prozess bewusst gemacht.

Ein Vergleich

Im Psychodrama/Soziodrama heißt das Phänomen Tele.

Auch in der Leitung nehmen wir gern die Körperhaltung und die Bewegungen eines TN auf, hören auf die Sprachmelodie, um uns in die andere Person einzufühlen. Das er-fühlte, gerochene, mit dem Herzen gehörte Thema ist mehr als die Worte, die wir hören.

Unser Einfühlen gibt das Modell für die Gruppenerwärmung, je mehr Tele, umso mehr Gruppenkohäsion (Moreno). Je mehr Gruppenkohäsion, umso mehr können sich die einzelnen TN hervorwagen mit ihren Schwächen und Stärken.

Themen

Aus der Beobachtung während des Prozesses entstehen beim leitenden Musiker Fragen, wie z.B.: Wie oder warum gestaltet jemand gerade diese Melodie oder jenen Rhythmus? Wie ist seine seelische Haltung dabei? Bei ihm ist die Quelle, aus der ich immer weitere Übungen erfinde. Die meisten Variationen fallen mir während der Arbeit ein. Ich brauche das Gegenüber, in dessen Seelengeste ich mich einfühlen kann, um neue Aufgaben zu kreieren.

Mein Verhältnis zum Gegenüber ändert sich im Tun. Es entsteht eine unmittelbare Verbindung zum anderen, sozusagen von Ich zu Ich. Anders kann ich die Entwicklung beim miteinander Musizieren nicht erfahren.

In der Gruppe zeigt sich die Art und Weise, wie jemand eine Übung aufnimmt, sich daran beteiligt, wie er zu einer Aufgabe steht, wie er herangeht. Weicht er aus? Wird er deutlich? Übernimmt er Verantwortung? Was geschieht, wenn ihm ein „Fehler“ unterläuft, den natürlich alle hören können?!

Gleichzeitig wird aber niemand bloßgestellt. Die Aufmerksamkeiten, die sich inner-seelisch abspielen, bleiben im geschützten Raum, also bei jedem selbst. Sie bleiben verborgen. Es gibt immer viele Möglichkeiten, die Übungen so zu variieren, dass alle im Prozess bleiben und das gemeinsame Spiel von guter Laune getragen wird. Die Schwächen einzelner inspirieren den Leiter zu Übungen für alle.

Diesen Prozess rege ich mit Fragen an, die sich auf das soeben Musizierte beziehen. Die Erkenntnisse, die eine Person herausarbeitet, wenn sie untersuchend einer Frage nachgeht, bleiben ganz bei ihr.

Das Wundervolle daran ist, jeder kann diese Haltung in einem künstlerischen Raum üben, er/sie kann lernen, Fehler zu machen, sie zuzulassen. Man ist selbst die urteilende Instanz.

Der Mensch, sein eigener Korrektor in den Augen der anderen, kann sich ühend verbessern. Die gemeinsame Szene heilt in immer neuen Variationen und Herausforderungen. Das Musizieren bewirkt hier, was wir im Soziodrama, in Gruppenspielen oder auf der Einzelbühne szenisch aufnehmen und erproben. Auch im Soziodrama z.B. trägt das persönliche Thema das Gruppenthema, ohne unbedingt als Einzelproblem herausgestellt zu werden.

Drei Ebenen, auf denen das Geschehen erlebt wird

1. Wenn ich eine neue Übung kennen lerne, bin ich ganz bei mir! Die Teilnehmenden melden stets zwei unterschiedliche Erfahrungen: „Ich kann das nur aus dem Bauch heraus machen“, sagen die einen; die anderen kontrollieren alles mit dem Kopf.

Beide Herangehensweisen beschreiben den ersten Einstieg in die Arbeit. Aber im Laufe der Zeit verbinden sich die beiden Ebenen. Die einen lernen, auch „aus dem Bauch heraus“ zu musizieren, die anderen beginnen zu verstehen, was sie tun.

2. Ich höre nur die *Gruppe*. Ich verliere meinen Rhythmus. Ich kämpfe mit mir darum, gestört durch die anderen, meinen Rhythmus durchzuhalten.

Hier setzt die Trainingsarbeit an: In unseren Seminaren beschäftigte manche TN zunächst die Frage: Darf ich denn so aggressiv sein, so viel Krach fabrizieren? Andere TN hatten wiederum sichtlich Freude an den kleinen Kämpfen, sich gegenseitig zu übertönen. Oder eine andere Gruppe fand sich nicht wieder und wollte am liebsten weglaufen.

In dieser Phase wird deutlich, wer den Mut aufbringt, sich zu konfrontieren, einen eigenen Standpunkt einzunehmen.

Diese Fähigkeit wurde im Musizieren ausdrücklich gefördert. Mit vielen Übungsvarianten entstanden immer differenziertere Möglichkeiten, an der seelischen Geste zu arbeiten. Zum Beispiel fordert der Umgang mit dem 2-er und 3-er-Metrum (mehr gibt es ja nicht) zu klaren Figuren heraus.

Große Achtsamkeit erfordert, wenn der Schwerpunkt von der linken Körperseite auf die rechte wandert.

3. Aus dieser Arbeit entwickelt sich die *dritte Ebene*:

Ich nehme mich mit meinem Tun bewusst als Teil der Gruppe wahr und kann mein Handeln aus einer Art Überschau kontrollieren.

Die unterschiedlichen Gruppen, in denen wir zusammen arbeiteten, hatten eines gemeinsam: Die Schüchternen traten plötzlich hervor, die Lauten nahmen sich zurück, mit einem scharf akzentuierenden Klangkörper konnten auch die Vorsichtigen plötzlich Leitungsfunktion übernehmen.

In den Prozessanalysen wurden die persönlichen Lernschritte mitgeteilt und gespiegelt. Damit blieben sie im Erleben und im Verstehen verankert, wie sich im weiteren Verlauf der jeweiligen Ausbildungsgruppe zeigte.

Im Folgenden gehen wir auf eine Auswahl verschiedener Übungen näher ein. Die Reihenfolge hat sich bewährt, ist aber nicht die einzig mögliche.

Der Körper als Instrument

Wir beginnen mit dem Körper, d.h., die TN treten und klatschen verschiedene Rhythmen. Dabei kommt es auf die Koordination und das Links und Rechts an. Auffällig wird schon bei dem 1. Einstieg, mit welcher Grundhaltung die Einzelnen an die Aufgaben herangehen. Hier tauchen auch immer die ersten Fragen auf (siehe oben).

Die Übungen sind so aufgebaut, dass zunächst jeder mit sich selbst zu tun hat, dann wird der Blick aber auf die Gruppe gelenkt. Jeder Einzelne wird deutlich in seinem Handeln sichtbar.

Die Trommeln

Die Trommelaufgaben zielen auf die Gruppendynamik. Spezielle Übungen sind so eingerichtet, dass sie nur hörbar werden, wenn die Teilnehmenden als Gruppe zusammenarbeiten.

Oft muss eine Übung so lange dauern, bis bei etlichen Teilnehmenden deutliche Ermüdungserscheinungen auftreten. Dann verstehen plötzlich alle, dass jeder seinen An-

teil an der Überforderung hat. Die Frage, die sich aus dieser Erfahrung ergibt lautet: Kann ich meine Handlung so einrichten, dass ich den Fähigkeiten meines Teams Rechnung trage?

Die Stimme

Der Einsatz der Stimme ist bei diesen Übungen die sensibelste Stelle. In keiner anderen Situation zeigt der/die TN soviel von sich. Bewährt hat sich hier chorisches Singen, aus dem dann der Sologesang heraus gearbeitet werden kann. In der kleinen Sommerakademie in Litauen z.B. setzten wir das chorische Singen zum Abschluss des Tages ein, um das Gruppengefühl noch einmal zu stärken.

Eine Leitungsübung

Eine Glocke z.B. eignet sich, die „Chefaufgabe“ zu übernehmen. Damit soll eine Teilnehmerin die Akzente eines bestimmten Rhythmus, den wir vorher geübt haben, alleine übernehmen. Wenn die Gruppe die erste Folge getrommelt hat, wechselt der Akzent, wurde er rechts gespielt, wanderte er nun in die linke Hand. Die „Chefin“ soll diesen Akzentwechsel nicht mitmachen, sondern ihren Schlag weiter durchhalten. Gelingt es ihr, in die dritte (s. o.) Ebene vorzustoßen, wird sie die Gruppe lenken, dirigieren können. Die „Chefin“ kann dann das Tempo bewusst steigern, verlangsamen.

Fragen können dies begleiten: Was kann ich der Gruppe zutrauen? Was muss ich machen, dass die Gruppe nicht aus dem Rhythmus fällt? Wie kann ich Übergänge schaffen? Welche innere Geste muss ich einnehmen, ähnlich einem Dirigenten, wenn eine so vielgestaltige Gruppe zusammen spielen soll?

Die Samba z.B. eignet sich dazu sehr, deren Basisrhythmus durch verschiedene Rhythmen und Instrumente ergänzt werden kann.

Die Xylophone für Paarübungen

Eine andere Gruppe der Übungen wird auf einem Xylophon oder Metallophon gespielt. Es handelt sich um Partnerübungen, die das empathische Gefühl bewusst machen. Dazu betreten die beiden Musizierenden die Mitte der Gruppe. Eine 1. Aufgabe sei hier beschrieben. Die 1. Person spielt ein kurzes Motiv, der Partner soll diese Geste auf einer anderen Tonhöhe wiederholen. Dies gelingt nur, wenn er sich zunächst ganz auf das Gegenüber eingestellt hat. Nun folgt sein eigenes Motiv, das er seinem Partner anbietet usw.

Durch die Übungen entstehen durchaus, im künstlerischen Sinne, schöne Melodien. Kommt ein wirklicher Spielfluss in Gang, kann es immer wieder passieren, dass das musizierende Duo kein Ende findet. Die Zuhörenden beginnen sich zu langweilen.

Aus dieser spontanen Empfindung angeregt, lassen sich verschieden Aspekte herausarbeiten. Hierbei geht es u.a. darum, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wie der TN sich in der Gruppe verständlich machen kann. Folgende Fragen können den Übungsprozess im Musikalischen anleiten: Wie lang muss eine Melodie sein, dass sie deutlich wird, ihren Charakter erhält und alles gesagt ist? Wie entwickelt sich das Ende?

Die Erfahrung zeigt, dass das Ende oft sehr plötzlich möglich wurde, es aber von den Musizierenden nur nach längerer Übung beachtet und umgesetzt werden konnte. Die Zuhörenden im Gegensatz dazu erkennen die möglichen Endpunkte sofort.

Ich übe also Geistesgegenwart.

Dies kann meines Erachtens nur auf der 3. Ebene geschehen. Haben die TN diese Stufe erklommen, ändere ich die Aufgabenstellung dahingehend, dass der Partner das vorangestellte Motiv nicht mehr wiederholen muss, sondern direkt den Faden weiter-spinnen darf. Dies gelingt wiederum nur, wenn ich das, was mein Partner ausdrücken wollte, aufgenommen und verstanden habe. Von hier aus gibt es wiederum eine Vielzahl von erweiternden Möglichkeiten.

Das Leitungstraining im Psychodrama mit Zeiten, mit Fokussierungen eines Themas und klaren Leitungsinterventionen und einem klaren Ende ist eine wichtige Übungsaufgabe in der Oberstufenausbildung. Mit dieser musikalischen Arbeit konnte die Oberstufe in Litauen genau das einüben, wie sich im weiteren Verlauf der Ausbildung herausstellte.

Sonderseminar in einer Grundstufe

Wir erprobten die Möglichkeiten der musikalischen Arbeit auch in einem Seminar einer Grundstufe.

Schon zu Beginn tauchten, durch die Musik angeregt, viele Erinnerungsbilder auf. Was hindert mich, einmal mit dem lautesten Schlaginstrument die Leitung der Gruppe zu übernehmen? Wer dirigiert das ganze LaiInnen-Orchester? Wer singt einfach mit Tönen ein Solo? Kann ich mich in die Kreismitte trauen, um am Xylophon mit einer anderen Person ein Klangspiel unter festgelegten Regeln vorzutragen? Zum Beispiel mit folgender Vorgabe: Hör' auf die musikalische Figur des Partners und bilde sie in der Geste nach, oder auch: Im Frage- und Antwortspiel sind nur jeweils fünf Töne zugelassen.

In dieser musikalischen Arbeit wird erfahren, dass es ein Wechsel-Spiel ist, sich einzulassen oder sich wegzubewegen. Wenn ich die vorgegebene Form verlasse, bekommt mein eigener Gestaltungswille eine hörbare Form. Das individuelle Gefühl im Verhältnis zur Gruppe kann stabilisierend oder einengend erlebt werden. Die Erfahrung kann alte Ängste freisetzen. Die Weiterarbeit daran kann positiv und aufbauend wirken oder die Ängste verstärken. Wo bildet sich das sonst so deutlich ab?

Auf eine musikalische Einheit folgten jeweils Gesprächsrunden, aus denen kleine Psychodramen (Vignetten) inszeniert wurden.

Aus dem Gemeinschaftsprotokoll dieses Sonderseminars zitieren wir einige Rückmeldungen zu Einzelübungen.

Zu Beginn hatten sich alle ein Instrument gesucht und losgespielt.

Erste Runde mit zwei Fragen:

- a) Wie stimmen die Plätze im „Orchester“ mit der Gruppendynamik überein? Oder hast Du etwas anderes entdeckt?
- b) Wie stimmt Dein Verhalten im „Orchester“ mit Deinem Verhalten im sonstigen Leben überein?

Einige Antworten:

- A) (w): Ich habe die ganz kleine Harfe gewählt, hatte auch immer eine kleine Stimme. Ich musste bei der Lautstärke vieler anderer Instrumente erst mal rausgehen, um meine eigene Stimme zu hören.
- B) (w): Ich hab mich – wie auch sonst im Leben – nicht getraut, rauszugehen mit meinem leiseren Instrument, sondern hab mich mit dem „Sog“ der Gruppe auseinandergesetzt, anstatt auf mich selbst zu hören.

- C) (w): Ich entdecke Parallelen zu meiner beruflichen Situation, zum Privatleben, zum Freundeskreis. Es ist wie ein Abbild.
- D) (w): Ich habe gemischte Gefühle. Schlechtes Gefühl, weil ich andere mit meiner Trommel dominiert und wohl auch gestört habe. Aus Angst zu dominieren, fahre ich auch sonst in der Gruppe nur auf „halber Kraft“. Die Trommel ist laut und die „Rhythmusstörungen“ fallen auf. Aber ich sage auch: Okay, du hast das Recht zu stolpern, trotzdem ist das schlechte Gewissen da – wie sonst auch.
- E) (m): Meine Position ist ein guter Bekannter. Wenn auf die Pauke gehauen wird, ist das nicht meins. Mich hat aggressiv gemacht, dominiert zu werden. Aber ich habe auch ein Gefühl der Gelassenheit: Meine Zeit kommt noch.
- F) (w): Es ist für mich eigentlich nicht typisch, aus einer Gruppe rauszugehen. Aber ich spüre die Notwendigkeit auch sonst, bei zu viel Nähe auch mal einen Gegenstand dazwischen zu tun, um wieder Abstand zu bekommen. Mir dauerte es auch viel zu lange, bis es zur Zusammenarbeit kam – ein Haufen kleiner Egoisten, aber keine Harmonie.
- G) (w): Ich wollte ein „wildes“ Instrument, weil ich das gut kann, in Gruppen den Ton angeben. Die anderen dürfen aber auch mal. Aber eigentlich fehlt mir das, auch mal leise in mich zu gehen und auf meine wirklichen Bedürfnisse zu achten.
- H) (m): Ich habe mal wieder von mir selber weggeguckt zu den anderen und mich gefragt: Wie geht es denen, z.B. der A, die draußen war? Ich hab mal wieder den Vermittler zu spielen versucht zwischen Leisen und Dominanten.
- I) (Leiterin): Mit der Flöte habe ich klar die Einzelposition innegehabt, die ich auch sonst habe, als Gruppenleiterin und alleinlebend.
- J) (w) Ich habe mich mit der Wahl des Instruments dahin gestellt, wo ich auch sonst in der Gruppe und im Leben gerne stehe: Etwas näher zum Rand, mit der Möglichkeit, mich einzubringen, wenn ich will, oder meinen eigenen Kram zu machen.

Schon die zweite Runde im „Orchester“ mit selbstgewählten Instrumenten ergab ein ganz neues Klangbild. Es wurde aufeinander gehört und miteinander gespielt. Dieses Mal ging die Frau aus dem Raum, die sich vorher nicht getraut hatte, während die andere drin blieb. Die Trommlerin nahm sich zurück und es entstand ein interessanter Klangkörper, aber nur so lange, bis wieder jemand dominierte und alle auf einen monotonen 4/4-Schlag einstimmte.

Das wurde eine eintönige Marschmusik, die die ganze Gruppe vereinnahmte.

Viele musikalische Durchgänge und gemeinsame Choruse, die jeweils auf die Rückmeldungen und die psychodramatischen Teile aufbauten, ergaben für diese Ausbildungsgruppe, die sich in der zweiten Hälfte ihrer Grundstufe befand, ein reichhaltiges Ergebnis. Hier einige Bemerkungen aus dem ersten Teil der Schlussrunde (im Protokoll als Fließtext ohne Namensangaben):

- Am Wochenende war der Chor das Gemeinsame, Entwickelnde
- die Rhythmik ist gruppenbildend
- der Rhythmus ist einschränkend und gruppenbildend
- der Ausdruck mit Musik macht Angst vor Kontrollverlust
- es ereignet sich etwas, über die Musik wird innerpsychisch geackert
- was im Kopf ist über mein Gefühl, bekommt auf der Bühne und in der Musik einen Ausdruck
- Musik ist der Herzschlag der Gruppe, mal schneller, mal langsamer
- in der Musik bildet sich ab, was an Dynamik in der Gruppe ist
- mit Musik wird das Gefühl zum Ausgangspunkt, zum Ansprechpunkt

– in der Musik bin ich da, wo ich in der Gruppe auch sonst bin

Im 2. Teil der Schlussrunde sollten Fragen zum Transfer in die Ausbildung, zum Umgang mit Disharmonie und Harmonie, zum Umgang in der Gruppe, zum eigenen Thema beantwortet werden:

- A) Ich bin nicht so harmoniebedürftig wie gedacht – seit meinem Paukenschlag.
- J) Das gemeinsame Erlebnis Chor, das hat schon was Befremdendes.
- K) „Richtig“ und „falsch“ hat keine Rolle gespielt, ich hätte immer einsteigen können in Musik und Spiel und mich auch zurücknehmen können.
- K) (m) Das Spiel mit den 2 Xylophonen kann ich in die Elternarbeit transferieren:
Meine Themen: Leitung wollen, übernehmen können, aber auch begleiten können.
- B) Das Seminar hatte für mich zwei Teile, das Einbringen und Mitmachen von Musik war gut. Dann klang die Musik nicht mehr in mir, hatte einen Knick nach dem Dirigentenspiel, habe mich am Samstag rausgezogen.
- E) Psychodrama war immer da, Musik war immer da: Der Chor war gut, sonst war es z. T. zu disharmonisch.
- L) (w) Ich war schwer an Themen dran, habe neue Töne gefunden und die neue Rolle: Dirigent. Es hätten noch viel mehr Vignetten kommen können.
- M) (w) Es war Musik, die ich sonst nicht kenne – es gibt Melodien in mir.
- I) Musik kann mich vitalisieren – ich muss weiter an meinen Themen arbeiten
- H) Ich war gut aufgehoben in der Musik.
- B) Panik und Schwitzen; ich stand unter Druck, ich müsste was zeigen vor der Gruppe. Der Höhepunkt war die Stimme zu erheben und der Paukenschlag.

Für die Ausbilderin und den Gastdozenten hatte es viele neue Einblicke in den Gruppenprozess sowie in den Stand der Entwicklung der Einzelnen gegeben, die die weitere Arbeit befruchtete.

Kleine Sommerakademie in Litauen

Drei herrliche Sommer hintereinander trafen sich zur Kleinen Internationalen Sommerakademie LitauerInnen mit Ehepartnern, Kindern, Freunden und Deutsche. Ein musikalischer Grundgedanke beflügelte uns zu dieser Arbeit: Im musikalischen Zusammenspiel können immer mehrere Menschen miteinander kommunizieren. Sie brauchen zunächst keine Sprache und trotzdem wird die Gemeinschaft gefördert, die Gruppendynamik präsentiert sich und wird beeinflusst, ja geändert. Da die Musik immer in der Zeit verläuft, erübe ich ein Bewusstsein für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ich kann erspüren, wie die drei Zeiten im Verhältnis zueinander stehen. Es entsteht Prozessbewusstsein. Die Sprachen spielen nicht „die erste Geige“, sondern treten hinter dem musikalischen Tun zurück. So konnten TN ohne Deutsch- oder Englischkenntnisse mit Deutschen kommunizieren, die weder Litauisch noch Russisch sprachen.

Es kamen jeweils ca. 20 Personen zusammen. Die Ausbildungsgruppe hatte Ehepartner, Verwandte und FreundInnen eingeladen. Die Deutschen kannten entweder Friedemanns Arbeit oder kamen aus dem Psychodrama.¹

¹ Sie alle reizte das noch kaum für Tourismus erschlossene Land mit seiner herrlichen Küste und der vorgelagerten Kurischen Nehrung. Die ein und andere Unbequemlichkeit musste man auf sich nehmen.

Wir schleppten die Trommeln, Klangstäbe, Klanghölzer, Rasseln und Xylophone mit. Das ging natürlich nur mit der Fähre von Kiel nach Klaipėda.

In den zahlreichen Kleingruppenarbeiten waren immer alle vier Sprachen vertreten. Es wurde ja zur Hälfte nonverbal kommuniziert. Das Verbale war durch nonverbale emotionale und kognitive Erfahrungen schon vorgestaltet. Auch hier ging es immer wieder um die Frage: Kann ich mich so eingliedern, dass die ganze Gruppe zu einem Klang- und Rhythmuskörper wird? Kann ich Führung übernehmen? Kann ich auf eine Tonfolge eine adäquate Antwort gestalten? Wie entsteht ein Schluss? Mehrere TN waren bisher nur verbal geschult. Sie kamen plötzlich mit dem Körper in Bewegung und trauten sich an „unbekannte Musikobjekte“. Ohne Instrumentalkenntnisse konnte man sich ausprobieren im Hören und Sehen. Auch die litauischen TN mögen keine „falschen“ Töne und meldeten wie die Deutschen zurück, viel über „Fehlerfreundlichkeit“ erfahren zu haben. Auch Macht und Unterwerfung wurde thematisiert, weil sie sich im Doppelspiel am Xylophon gezeigt habe. Und wenn der Körper nicht in Harmonie kommt, lässt sich beim rhythmischen Klatschen und Stampfen in der Großgruppe keine Harmonie herstellen. So konnte jeder TN den eigenen Harmoniebegriff hinterfragen.

Die Musik lässt die TN die eigenen Empfindungen nonverbal erleben. Mit den Mitteln des Soziodramas hoben wir sie ins Bewusstsein und konnten auf diese Weise den Entwicklungsprozess weiter anregen.

Das Soziodrama hat in der ersten Ausbildungsgruppe in Litauen einen festen Platz. Ganz selbstverständlich werden Kleingruppenergebnisse im Gruppenrollentausch für die ganze Gruppe erfahrbar gemacht, ehe dazu der verbale Austausch in der großen Runde erfolgt. Meist wird die Szene pantomimisch gestaltet. Nach intensivem Musizieren in diesem Projekt ist die Kleingruppe der Ort, wo im geschützten Rahmen die Versagensängste und andere alte „Bekannte“ benannt werden können. Daraus entsteht eine Pantomime, die im Gruppenrollentausch jede Kleingruppe erweitert und überhöht, wie es aus dem Playback Theater auf der Bühne für den Erzähler bekannt ist. Daraus entsteht jeweils eine Großgruppenerfahrung. Der Austausch darüber hat mindestens drei Ebenen:

- Was hat die jeweilige Kleingruppe gemeint?
- Was haben die anderen gesehen und ausgedrückt?
- Was ist aus unserem Kleingruppenthema geworden?

Während der gesamten Zeit arbeitete die ganze Gruppe gemeinsam, d.h., die Auszubildenden, die Ehepartner, Kinder, Freunde und Deutschen waren immer zusammen. Durch spätere Rückmeldungen wurden die Auswirkungen, die bis in das Familienleben raus ragten, erkennbar.

Deutliche Entwicklungsschritte hielten wir fest: Ganz leise Frauen lernten über das Musizieren, sich laut und deutlich zu äußern. Da wurden plötzlich Führungsqualitäten erprobt, die sich später in der Ausbildungsgruppe vertieften. Kreativität und Spontaneität lassen sich instrumental herrlich entwickeln und erweitern. Die Aufmerksamkeit wird gerichtet. Alle Sinne sind nötig, wenn mein Instrument eindeutig das wiedergibt, was ich fühle und denke. Der eigene Narzissmus wird kleiner durch das Musizieren. In der eigenen Beobachtung werden die einzelnen Seelenhaltungen bewusst, die mich befähigen, im sozialen Umfeld selbstverantwortlich zu handeln. So kann ich aus eigenem Handeln heraus diese Kräfte in den jeweiligen Situationen verbessert einsetzen. Ich gewinne mehr Freiheit und Selbstsicherheit in meinem Handeln.

Die litauischen Familienangehörigen, die Ehemänner, bekamen zwar wenig Einblick in unsere Psychodrama-Arbeit, sie konnten sich aber immer besser in den Prozess ein-

geben und erfuhren ihre Partnerschaft auf bisher unbekanntem Terrain. Sie kamen jedes Jahr wieder und profitierten nach eigenen Aussagen für ihre persönlichen Fragen in Familie und Beruf.

Nach drei von uns veranstalteten Sommerakademien haben wir die Verantwortung in die Hände des neu gegründeten Instituts der LitauerInnen gelegt und werden wieder kommen, wenn wir von dort eingeladen werden.

Literatur

zur künstlerischen Arbeit:

- Bos, Lex (1974). *Dissertation: Oordeelsforming in groepen, Wageningen*, (erhältlich bei Stichting Dialoog, deutsche Ausgabe: Urteilsbildung in Gruppen, iSPO GmbH, Saargemünder Str. 40, 66119 Saarbrücken, Fax: 0681-9850169, Email: ispo@ispo-institut.de).
- Gardner, Howard (1999). *Kreative Intelligenz*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Gardner, Howard (2/1998). *Abschied vom IQ*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, Daniel (13/2000). *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Harlan, Volker (4/1992). *Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys*. Stuttgart: Urachhaus.
- Hartkemeyer, M., J. F., Dhority, L. Freeman (1998). *Miteinander Denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Houten, Coenraad van (2/1996). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Husemann, Armin, J. (2/1989). *Der musikalische Bau des Menschen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Joseph Beuys Tagung 1.-4.5.1991. Volker Harlan, Dieter Koepelin, Rudolf Velhagen (Hrsg.). Wiese Verlag, Ch-4002 Basel
- Joseph Beuys Symposium 1995. „Museum Schloss Moyland e.V.“ (Hrsg.). Wiese Verlag, Ch-4002 Basel
- Jourdain, Robert (1998). *Das wohltemperierte Gehirn*. Heidelberg-Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kalwa, Michael (1997). *Begegnung mit Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Miller Chernoff, John (1999). *Rhythmen der Gemeinschaft*. Wuppertal: Edition Trickster im Peter Hammer Verlag.
- Pfrogner, Hermann (2/1981). *Lebendige Tonwelt*, Langen Müller.
- Riehm, P. M. (1989). *Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde*. In: Erziehen und Heilen durch Musik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Shakespeare, William. *Der Kaufmann von Venedig*, Shakespeares sämtliche dramatischen Werke in 12 Bänden, Carl Herrmann Otto & Co., Berlin.
- Simon, Artur (Hrsg.). *Musik in Afrika*. Veröffentlichungen des Museums für Völkerkunde, Berlin.
- Steiner, Rudolf
- (28/1968). Rudolf-Steiner-Nachlassverwalt. Die Geheimwissenschaft im Umriss. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
 - (1972). Rudolf-Steiner-Nachlassverwalt. Die Philosophie der Freiheit. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
 - (1975). Rudolf-Steiner-Nachlassverwalt. Allgemeine Menschenkunde. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
 - (6/1976). Rudolf-Steiner-Nachlassverwalt. Die Kernpunkte der sozialen Frage. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
 - (1981). GA 283, *Das Wesen des Musikalischen*. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
 - (1982). GA 10, *Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten*. Dornach/Schweiz: Steiner Verlag.
- Stockmeier, E.A. (1976). *R. Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*, herausgeg. von der Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.). Stuttgart.
- Wünsch, Wolfgang (1995). *Menschenbildung durch Musik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

zur psychodramatischen Arbeit

- Boal, Augusto (1989²). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fox, Jonathan (1996). *Renaissance einer alten Tradition Playback Theater*. Köln: InSenario.
- Geisler, Friedel (1999³). *Judentum und Psychodrama*. In: Buer, F. (Hrsg.) *Morenos therapeutische Philosophie. Die Grundideen von Psychodrama und Soziometrie*. Opladen: Leske + Budrich (S. 45-68).
- (1996). *Begegnung heilt*. In: Erlacher-Farkas, B.; Jorda, Chr. (Hrsg.) *Monodrama – Heilende Begegnung*. Wien: Springer-Verlag KG (S. 38-50).
 - (2000). *Zwischen Kulturen und Welten – Soziodrama nur ein Arrangement der psychodramatischen Bildungsarbeit?* In: Wittinger, Thomas (Hrsg.) *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Grünewald-Verlag (S. 205-224).
 - (2002). *Körpersprache: Umgang mit den eigenen Körpersignalen*. In: Obermann, Ch. (Hrsg.) *Trainingspraxis 20 erfolgreiche neue Seminare zu Kreativität, Persönlichkeit, Führung, Verkauf, Zusammenarbeit, Unternehmensentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag. (S. 101-114).
- Geisler, Friedel; Görmar, Frank (1997). *Rollentausch mit dem Feind*. In: Buer, F. (Hrsg.) *Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik*. Opladen: Leske + Budrich (S. 9-26).
- Hutter, Christoph (2000). *Psychodrama als experimentelle Theologie*. Münster: LIT Verlag
- Mädche, Flavia (1995). *Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire*. München: AG SPAK.
- Ottomeyer, Klaus (1992). *Die Haider-Faszination*. In: Franz Stimmer (Hrsg.) *Psychodrama Sozialpädagogik* 5 (1), S. 53-61.
- Salas, Jo (1998). *Playback – Theater*. Berlin: Alexander-Verlag.

Theoriebausteine

Friedel Geisler

Wider den egozentrischen Individualismus unserer Tage

Ein Programm gegen die zunehmende Vereinzelung in unserer Gesellschaft

Aspekte einer Gesellschaftsanalyse

Sicherlich können wir mehr Soziodrama gebrauchen. Das Soziodrama kann eine Hilfe sein gegen die heutige Vereinsamung, gegen den gesteuerten Meinungsterror gesellschaftlicher Gruppierungen.

Moderne Individualität erfordert Flexibilität ohne Rücksicht auf das soziale Atom des einzelnen Menschen. Familie, Partnerschaft, Besitz stellen nur eine jeweils überwindbare Hürde dar. Das ideale Individuum kann jederzeit „auch anders“. Es wechselt mit der Marktlage seinen Wohnort und verlässt alle seine sozialen Bezüge. Dafür bedarf es eines Denkens, das jede Wiederholung verabscheut (Gronemeyer 2000,78). Alles Erleben, Tun und Besitzen muss einzigartig sein, größer, toller, ausgefallener. Den Mitmenschen ist nur eine „dienende“ Rolle zgedacht.

Sind das nur befürchtete Auswüchse oder werden wir zu solchen Einzelmenschen? Wir befreien uns ja gerade von dem Jahrhunderte währenden Joch der Standesvorschriften (ebd.), nochmal geteilt in solche für Männer, viel unerbittlicher in den Rollenanforderungen für Frauen und Kinder (Gilligan). Auf dem Weg in den neuen Individualismus haben wir im letzten Jahrhundert viele Fesseln gesprengt. Wir haben fest vorgegebene Bindungen aufgelöst. Das Frauen-Wahlrecht ist eingeführt. Wir sind stolz auf unsere Errungenschaften.

Sind wir nun auf dem Weg zu der großen Freiheit, die uns alle Wahlmöglichkeiten versprochen hat?

Aber wo können wir noch wählen und wo bitte nur auswählen (ebd.)? Schleichend sind allenthalben neue Pflöcke eingerammt, die uns zu einer Klassengesellschaft geformt haben: Arme, Sozialhilfe-Empfänger, Arbeitslose, Mittelständische, Großverdiener; Junge, Alte, Behinderte, Alleinerziehende, Männer, Frauen, Jugendliche, Kinder... Die Werbung richtet sich auf einzelne Zielgruppen und versorgt sie mit Accessoires und uniformiert sie über Kleidung, Essen, Autos, Immobilien, Familiengründung, Kinderzahl, Schulbesuch.

Was von einzelnen Steuerungsgruppen nicht erwünscht ist, wird einfach verteuert oder dem Markt entzogen.

Gesetze, Verordnungen und Publikationen sorgen für Vorurteile mitten in unserer Gesellschaft bis zum Inkriminieren gegen Fremde, Ausländer mit schwarzen Haaren, mit anderer Hautfarbe, von Menschen mit einem fremden Akzent.

Die Spannungen zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen werden ebenfalls als Steuerung für die eigenen Vorteile benutzt: von den Parteien, von anderen Meinungsträgern, von Weltkonzernen.

Hier liegen die großen Felder für Soziodrama, wenn die Fraglichkeit dieser ganzen gesellschaftlichen Strömungen zum Thema gemacht wird. Das Soziodrama hilft Brücken bauen, hilft andere wahrnehmen und verstehen lernen, hilft Krisenherde erkennen und bearbeiten, hilft Unterschiede wahrnehmen und anerkennen, hilft Fremdheit überwinden. Mit Soziodrama werden Systeme in Bewegung gebracht.

Lasst uns die unentdeckten Schätze des Soziodramas heben

Es ist vermutlich wie zu allen Zeiten der Aufschrei einiger gesellschaftlicher Gruppierungen und weniger Intellektueller, die sich diesen Trends entgegenstellen. Mit Bürgerinitiativen, kritischer Literatur oder Theater, mit alternativen Zeitungen, Aktionen oder auch Nischen für kleine Zirkel holen wir uns die innere und kollektive Kraft zum Widerstand.

Die Frauenbewegung in ihren vielen Verzweigungen und Ausformungen über die letzten dreißig Jahre entdeckte an vielen Stellen die emanzipatorische Kraft des Psychodramas. Das Soziodrama bietet ihr noch mehr Handwerkszeug für Analysen gesellschaftlicher Strömungen und heilendes Handeln.

Freilich auch SchulpädagogInnen können das Soziodrama mit seinen vielen kreativen Möglichkeiten der Gruppenarbeit nutzen. Vielen von ihnen ist es zu verdanken, dass immer wieder junge Menschen angespornt aus ihren in der Schule erworbenen kritischen Kulturkonserven mit Kreativität und spontanem Handeln in kluger Einsicht in die Einförmigkeit des Mainstreams einbrechen. Alternatives Lernen von Schülern, die ihre Schulen nach 13 Jahren verlassen „wie Landsknechte eine aufgelöste Armee“ statt in „Vorfriede auf sich selbst“ (Schloterdijt in Kahl 2003) wurde auch nach der PISA-Studie und nach der Katastrophe in Erfurt 2002 vielfach für das System Schule eindrucksvoll vorgestellt (Kahl 2003). Hier reiht sich Soziodrama ein mit vielen kleinen Formen, die sich sofort in Unterricht umsetzen lassen.

Das Soziodrama bietet eine Fundgrube für Trainingsprogramme. Kann es doch wie die anderen Säulen des Psychodramas – Soziometrie und Psychodrama als Protagonistenspiel – eine Fülle von Varianten entwickeln, wie sie gerade „an diesem Ort und mit diesen Menschen“ (Geisler 2000) gebraucht werden.

Kleine Entwicklungsgeschichte des Soziodramas in Deutschland.

Das Soziodrama ist ca. 45 Jahre in Deutschland eher unbekannt geblieben, wenn man vom Zeitpunkt der ersten Besuche Morenos in Deutschland 1954 ausgeht (Petzold 1978,6).

Ab 1950 bereiste er regelmäßig europäische Länder. Über alle seine Schaffensperioden hinweg blieb sein Grundmotiv die gesellschaftliche Dimension. Hinter jeder Rolle sah er den gesellschaftlichen Kontext eines Themas. Hutter (2002²,299) zeigt uns eindrücklich die Linie von den Spielen mit den Kindern in den Augärten Wiens, die er als „Kreuzzug der Kinder“ in seinen Frühschriften literarisch verarbeitete, bis zu seinen

Arbeiten zum Mädchenheim Hudson, Sing Sing und seinen späteren Veröffentlichungen. Hutter nennt es „die permanente Präsenz der soziodramatischen Perspektive“. Bei Morenos Autobiographen Marineau finden wir unter dem Kapitel *The pilgrim*: „As he grew older, Moreno was looking for a solution to universal problems and gave more importance to sociodrama. He believed that through role reversal people could gain a perspective that would bring about understanding and peace and that by re-acting social or political conflicts, it would be possible to bring about a new social order.“ (Marineau 1989, 148-49) Trotzdem hat er uns nur wenige Beispiele der eigenen Anwendung gegeben.

In Deutschland wurde das Soziodrama in den ersten zwanzig Jahren nicht verbreitet. Die ehemaligen deutschen Schüler und Schülerinnen aus Beacon (USA), die von J. L. Moreno und seiner Frau Zerka T. zertifiziert worden waren und in den fünfziger Jahren das Verfahren nach Deutschland brachten, hatten das Protagonistenspiel als Gruppenpsychotherapie im Gepäck. Grete Leutz erwarb sich hier große Verdienste. Ihr Ziel war es, mit ihrer ersten Arbeit und den weiteren Veröffentlichungen den Weg in deutsche gruppentherapeutische Verfahren zu bahnen. Sie sorgte mit anderen für einen anerkannten Platz im Fachverband Deutscher Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG).

Leider ist das Psychodrama immer noch kein anerkanntes Heilverfahren in Deutschland, wahrscheinlich, weil es so ungemein effektiv ist gegenüber den meisten anderen gängigen Psychotherapien.

Das Soziodrama wurde allerdings kaum erwähnt, es spielte eine winzige Nebenrolle. Eher tauchte der Begriff „gruppenzentriertes Psychodrama“ auf (a.a.O., 368; Leutz 1974, 110). Grete Leutz beschreibt hier ein Soziodrama, das eine ganze Krankenstation mitsamt den PatientInnen umfasst. Dabei unterscheidet sie zwischen den Konflikten auf der Station und einem Geschlechterkonflikt. Nur den nennt sie Soziodrama (a.a.O., 111). Politische Ambitionen, etwa ein Aufarbeiten der Gräueltaten der zwölfjährigen Schreckensherrschaft der Nationalsozialisten, waren damals nicht im Trend, ja, sie wurden tunlichst vermieden.

Die meisten der ersten deutschsprachigen Veröffentlichungen haben denn auch eine Technik für ihre Klinikarbeit beschrieben (z.B. Leutz 1974; Zeintlinger-Hochreiter 1981/96; Leutz & Engelke 1987²) und sich dabei der Terminologie der Psychoanalyse bedient, „statt Begriffe (Morenos F.G.) aus ihrem Kontext aufzuladen zu gehaltvollen Bildern“, klagt in den 80-er Jahren Ferdinand Buer und beginnt nun damit (Buer 1989, 226). So blieb das Verfahren eingezwängt in den klinischen Formaten der psychosomatischen Kliniken und psychotherapeutischen Praxen¹. Der gesellschaftspolitische Anspruch Morenos wurde zwar wohl erwähnt, sein philosophisch/religiöser eher nicht. Nur Petzold hält an Morenos Vision fest, dass sein Ansatz von einer therapeutischen Philosophie in alle menschlichen Bereiche und Berufe Eingang finden kann. Er will das Verfahren Psychodrama angewandt wissen in Therapie, Pädagogik und Theater (1978). Darum finden sich dort auch Anwendungsmodelle für das Soziodrama.²

1 Ich folge hier den Definitionen, wie sie Ferdinand Buer (1999) in seinem Lehrbuch der Supervision vorgelegt hat.

2 Unter seinen zahlreichen Veröffentlichungen beschreibt Petzold nicht nur das Verfahren in Therapie, Pädagogik und Theater (Petzold u.a. 1977/78), sondern vergleicht auch mit anderen Verfahren. Ein Modell, das ausdrücklich Morenos kosmopolitische Visionen von mehr Gerechtigkeit und Frieden aufnimmt, fand ich nicht bei ihm.

Rollenspiel ist kein Soziodrama

Hilarion Petzold et al übernahmen Morenos Begriff des Rollenspiels.

In Petzold & Mathias (Hrsg.) *Rollenentwicklung und Identität* hat das Rollenspiel einen eindeutigen Platz. Es dient der Entwicklung des Kindes zur Annahme von Rollen und Rollenclustern, es ist der individuelle Part eines Menschen im gesellschaftlichen Kontext. Das Kind entwickelt vom ersten Tag an verschiedene Rollen, spielt sie, um sie zu lernen: ein Rollenspiel (Moreno 1982). Ulrike Mathias übernimmt 1982 seine Festlegung: „Ich verwende den Begriff Rollenspiel als allgemeinen übergeordneten Terminus des Spiels, als Verkörperung von Rollen im aktuellen Sinn“ (Mathias 1982, 240). Damit ist nicht ein Soziodrama gemeint, sondern das Einüben, Wechseln und Differenzieren von Alltagsrollen, mit denen schon das Kleinkind sein Verhaltensrepertoire aufbaut und in der Bildungsarbeit Rollen trainiert werden. Leider sind dieser Unterscheidung die späteren Psychodrama Autoren nicht gefolgt (Klein u.a.).

Auch der Begriff „Pädagogisches Rollenspiel“ (W. Mävers) ist m.E. nicht glücklich gewählt. Das pädagogische Rollenspiel grenzt sich nicht von den Spielen der Rollen ab, wie Moreno definiert hat, sondern beschreibt eine Form des Psychodramas, wie sie heute in der Bildungsarbeit allgemein üblich ist (Geisler 2000).

Der Begriff Psychodrama umfasst in Deutschland von je her das ganze Verfahren (Geisler 2000, 210). Folgt man den Veröffentlichungen in den periodischen Bänden der *PSYCHODRAMA Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel* (Klein [Hrsg.], seit 1988), so gewinnt das Soziodrama langsam aber stetig an Beachtung und Anwendung. Trotzdem blieb es in seiner Dornröschenrolle. Ulf Klein nennt es auch nicht in seinem Untertitel, sondern bevorzugt den von ihm nicht geklärten Begriff „Rollenspiel“ (a.a.O.).

1990 wird in der Zeitschrift erstmalig Soziodrama vorgestellt. Es finden sich zunächst zwei ausländische Beiträge: Katarina Kaila (Finnland) mit ihrem Beitrag „Soziodrama im Fernsehen“ (Juni, S. 130-133), sowie Paul Holms mit „Konsularische Beratung mit soziodramatischen Techniken in Einrichtungen der Jugendarbeit“ (Dezember S. 205-224).

Ganz selbstverständlich verwendet Kaila den Begriff Soziodrama. Es ist anzunehmen, dass er ihr so geläufig und selbstverständlich ist wie Psychodrama. Sie beschreibt eine Fernsehsendung zum Thema AIDS und gesellschaftlicher Umgang damit, ein typisches Thema für ein Soziodrama. Die Arbeit ist auch so angelegt, dass Gruppen die Rollen besetzen. Holms hingegen arbeitet mit einem Team an einem Fall. Er benutzt den Begriff Soziodrama für ein Geschehen, in dem ein Team miteinander eine Frage eines Mitgliedes klärt. Seine Definition ist interessant: „Der Schwerpunkt der Sitzung liegt ... auf der Themenstellung. Im Gegensatz dazu steht das Psychodrama, bei dem der Protagonist im Zentrum der Sitzung steht und vor allem die innere psychische Welt und die Lebenserfahrung untersucht wird (a.a.O. 207).“ Ein Teammitglied will sich mehr Klarheit über einen Jugendlichen verschaffen und spielt darum eine Szene nach, in der zwei Teammitglieder die Rollen des Jugendlichen und seines Kumpels besetzen, die anderen die eigenen Rollen. Dieses Arrangement kommt in meinen Fallsupervisionen immer wieder vor. Ich nenne es Psychodramabühne in der Supervision, weil hier mit einer Protagonistenarbeit eine Antwort auf eine supervisorische Frage erarbeitet wird. Der Protagonist ist hier der Teamer, der seine Frage auf die Bühne bringt.

Hier wird bereits deutlich: Das Soziodrama hat im europäischen Ausland eine andere Entwicklungsgeschichte als in Deutschland. Aber auch Francis Batten und Ron Wiener berichten erst 2001 in ihrem *Journal of Psychodrama and Sociodrama*: „Sociodrama

was often talked about, even taught, but it is really only relatively recently that we have a situation in which there is now a large number of practitioners world wide who are creating a body of practice in very diverse fields of application.“ (2001)

Wir haben für die Arrangements des Verfahrens Psychodrama bereits eine riesige Anzahl fester Begriffe, die sich zum Teil jeweils aus der Arbeit in den Formaten gebildet haben, eher zu viel als zu wenig (Buer und Hutter gegen Petzold und Zeintlinger-Hochreiter).

Einen ersten deutschen Beitrag von SOZIODRAMA fand ich in Heft 1/95: Maja Storch & Dieter Rösner: „Soziodrama und Moderation als Methode der Organisationsentwicklung“ (78-94). Es folgte „Rollentausch mit dem Feind“ (Geisler & Görmar 1996). Storch und Rösner hatten bei den Systemikern (Schiepke et al. 1993) unter dem Begriff „Systemspiel“ Morenos Soziodrama entdeckt, das für die Gruppenarbeit mit Systemen in der Organisationsentwicklung (OE) eingesetzt wird und verwiesen nun energisch auf seinen Ursprung. Neben den zahlreichen Formen der Soziometrie nimmt es in der OE, in der Teamsupervision und in der Bildungsarbeit inzwischen einen eigenen Platz ein (Geisler 2000).

Soziometrie und Soziodrama

Die Soziometrie hat seit vielen Jahren in Deutschland kompetente Vertreter in Theorie und Praxis. Dazu wurden seit Jahren zahlreiche Arrangements vorgelegt (Gellert et al).

Soziometrie ist die Messung von sozialen Strukturen. Moreno hat dazu ein kompliziertes wie effektives System entwickelt. Er begann schon in seiner Wiener Zeit diesen zentralen Schwerpunkt seines Schaffens zu gestalten und verfeinerte ihn in den USA durch seine Studien in dem Mädchenheim Hudson, mit seiner Arbeit an der Knabenschule in Riverdale, seinen Veröffentlichungen über Sing Sing und fachte in den vierziger Jahren eine rege theoretische Diskussion und Weiterentwicklung an (Hutter 2000, 266-299). Es ist sein großes Verdienst, das Geschehen zwischen den Untergruppen, Cliques und ihre Bedeutung in Gesamtsystemen überhaupt in den Blick zu bekommen. „Methodisch ist die Soziometrie dem empirischen Experiment und der mathematischen Darstellung quantitativer Darstellung verpflichtet“ (a.a.O.).

Die verschiedenen Arrangements mit ihren zahlreichen Techniken dieser Methode bringen Beziehungsstrukturen auf mehreren Ebenen in Gruppen hervor. Durch die gemeinsame Einsicht bzw. Veröffentlichung dieser Ergebnisse an die Betroffenen verändern sich bereits Emotionen innerhalb einer Gruppe, andere neue Konstellationen werden möglich.

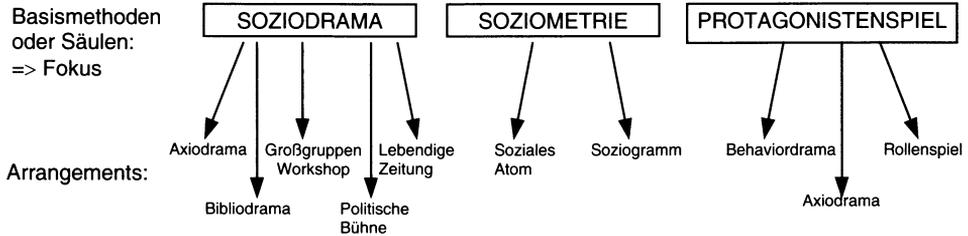
Soziometrische Messungen werden in der Psychodrama-Arbeit nur noch selten mit Papier und Bleistift als Soziogramme angelegt, wie Moreno es tat. Für gewöhnlich bewegt sich die Gruppe und konstellierte sich unter der Anleitung der Trainerin zu bzw. gegen einander zu dem vorgegebenen Thema: Soziometrie in Bewegung.

In einer kurzen Zeit von einer halben bis einer Stunde kann ein neues evtl. verbessertes Klima entstehen. Einzelthemen haben sich abgebildet.

Viele Konferenzen und Wochenendseminare beginnen mit soziometrischen Bewegungsabläufen und stellen erste soziale Nähe her. Hier leistet die Soziometrie ihren eigenen Beitrag. Ein anschließendes Soziodrama wäre nicht unbedingt die logische Folge.

Verfahren:

PSYCHODRAMA



Werkzeugkoffer:

Werkzeugkoffer:
=> reichliches Material
=> vielfach verwendbar
=> stets ergänzbar

Themen, Bühne, Personen, Fundus, Erwärmung,
doppeln, spiegeln, Rollenwechsel, Rollentausch
soziometrische Formen, psychodramatisches Gruppenspiel,
kulturelles Atom, Aktions-Soziometrie

Das Soziodrama

Das Soziodrama ist eine der drei Säulen des Psychodramas:

Soziodrama, Soziometrie und Psychodrama (siehe Grafik), wie es Moreno ursprünglich entworfen hat (Moreno 1974³, XXVI). Es ist anzunehmen, dass diese Begrifflichkeit in Deutschland umgestellt wurde in „soziometrisches Experiment, Gruppenpsychotherapie und Psychodrama (ebd. XXV).

Das Psychodrama als Basismethode meint jenes Protagonistenspiel, bei dem eine Person auf der Spiel-Bühne ihr persönliches Thema zur Verfügung stellt, es mit ihrem Alter-Ego und den Hilfs-Ichs bearbeitet.

Die soziometrischen Bewegungen einer (Groß-)Gruppe sind Messungen der Beziehungsstrukturen. Hier besteht die größte Nähe zum Soziodrama (siehe oben).

Soziodrama meint eine Methode, in der das aufgestellte Thema mit theatralischen Mitteln ausgespielt wird.

Zeitliche Begrenzung

Das Soziodrama hat wie andere Basismethoden viele Spielformen.

Als Arrangement innerhalb einer anderen Spieleinheit kann es als Erwärmung, als Klärungsinstrument für ein Unterthema, als Abschluss der ganzen Gruppe zu einer Einzelarbeit dienen.

Eine Vignette z.B. würde ein kurzes Blitzlicht einer Kleingruppe auf ein größeres Geschehen werfen. Damit kann Unmut oder „Langeweile“ einer Kleingruppe zu einem Baustein innerhalb der größeren Einheit werden, die gerade läuft.

Sollen für ein politisches oder kulturelles Problem Lösungsansätze gefunden werden, bedarf es einer größeren Zeiteinheit, mindestens vier Stunden (Geisler 2000, 220), eines Tages, eines Wochenendes, einer Trainingswoche. In einer kleineren Einheit können nicht alle Schritte wie Themenfindung, Einrichtung der Bühne, Spielszene, Gruppenrollentausch, Auswertungsschritte, Ergebnisse, untergebracht werden.

Die Rollen

Die einzelnen Teilnehmenden eines Soziodramas werden als RollenträgerInnen der Themen aufgefasst. Sie bringen mit ihren persönlichen Themen auch immer die gesellschaftlichen Entsprechungen ein. Spricht z.B. eine Frau von ihrer Gewalterfahrung, so ist es eine speziell weibliche, die auf Frauen allgemein übertragbar ist. Darum gibt es anders als im Protagonistenspiel im Soziodrama für gewöhnlich kein Hilfs-Ich.

Die raum-zeitliche Struktur

Das Soziodrama holt wie die anderen Methoden des Psychodramas alle Themen in die Gegenwart. Es will Begegnung der Menschen als leibhaftige VertreterInnen ihres Themas.

Der Ort ist die Bühne

Die Größe des Raumes ist wichtig. Während in kleineren Räumen die Bühne für ein Protagonistenspiel leicht ermöglicht wird, in dem durch Zusammenrücken der Teilnehmenden ein freier Platz geschaffen werden kann, benötigt das Soziodrama einen Raum, in dem mindestens drei evtl. auch vier oder fünf Kleingruppen soviel Platz haben müssen, dass sie sich ihren jeweiligen Ort abstecken können.

Protagonistin

Die Gruppe als ganze bewegt sich und handelt. Sie ist die Protagonistin. Sie agiert mit unterschiedlichen Organen zu einem einzigen Thema.

Das Thema

Die gegenläufigen Haltungen der im Raum befindlichen Personen oder die verschiedenen augenblicklichen Zugänge zu einem Thema können durch eine soziometrische Messung erhoben werden. Es sind Themen, die sich mit sozialen, ethischen, religiösen, (partei-)politischen, gruppendynamischen Ereignissen oder Meinungen befassen. Dazu gehören Minderheitenprobleme, Katastrophen, politische Ereignisse, Trends und einfach alle Themen, die in einem Raum wabern, wenn sich Menschen treffen. Sie treffen sich, um Antworten auf ihre dringenden Fragen zu bekommen, um ein gemeinsames Problem zu lösen.

Das Arrangement kann auch einem Thema Leben verleihen, wenn es im Schulunterricht eingesetzt wird, von Schülern und Schülerinnen gespielt wird.

Die Katharsis

Die Heilung ist das Grundanliegen Morenos. Sein Katharsis-Begriff meint immer ein interpersonales Geschehen. Die theatralische Auseinandersetzung mit einem fragmentarischen traumatischen Geschehen soll mit Hilfe der Mitspielenden „zu einem Zustand des Ganz- und Heilseins“ gelangen (Hutter 2002²,166). Während sich im Protagonisten-Spiel die Katharsis prozesshaft vom Bühnengeschehen auf die Zuschauer ausdehnen soll, sind im Soziodrama alle vom Anfang an handelnd beteiligt. Hier wie dort ist nicht einer plötzlichen Gefühlsaufwallung das Wort geredet, sondern gemeint sind alle Wandlungsbewegungen eines ganzen Prozesses. Es soll ein „wahres zweites Mal“ (Moreno) entstehen; das Soziodrama will ebenso ein Ort des Heilens sein wie das Protagonisten-Spiel.

Das Spiel

Aus den veröffentlichten Themen soll zunächst ein Spiel entstehen.

Stets ist die ganze Gruppe in Aktion, anders als bei der Bühnenarbeit mit einer Protagonistin. Somit wird auch der ganze Raum zur Bühne. Die einzelnen Teilnehmenden sind TrägerInnen des Themas, vielleicht weil sie Betroffene sind, vielleicht weil sie sich besonders für die Rolle interessieren, und alle Anwesenden sollen in Aktion treten. Dafür muss der Gegenstand aufgeschlüsselt werden in mindestens eine Gegenposition, in Gruppen/Institutionen, die damit befasst sind. Besetzt werden mindestens die Position und die Gegenposition. Jede Untergruppe bekommt einen fest umrissenen Ort, an dem sie sich einrichten kann. Dazu können Texte zur Verfügung gestellt werden, die ein lebendiges Bild von der Sache vermitteln.

Die Startbewegung

bestimmt der Trainer. Er kann aus seiner Randposition ermessen, welche Kleingruppe die Handlung in Gang setzen wird. Sie ist meist auf die Gruppe gerichtet, die die Gegenrolle (Komplementärrolle, Hutter 2002²,136) vertritt. Spontan steigen andere mit ein, bis sich das Spiel im ganzen Raum ausbreitet.

Der Trainer/Die Trainerin

Mit sorgfältigen Vorbereitungen zum Thema beginnt die Trainer-Arbeit. Dazu gehört umfangreiche Kenntnis des Stoffs. In der Vorbereitung müssen bereits die möglichen Rollen vorkonzipiert werden. Dazu eignen sich literarische Texte, Kärtchen mit Rollenvorgaben, Zeitungsmeldungen und Kommentare politischer oder gesellschaftlicher Ereignisse. Passende Utensilien aus dem Verkleidungsfundus erhöhen die Spielfreude (Geisler/Görmar 1997). Die Formulierung des Ziels ergibt sich aus der Ausschreibung

oder aus dem gemeinsamen Thema. Zur Erwärmung gehört eine genaue Spielanweisung ebenso, wie das Erproben des Klangsignals. Für Großgruppenveranstaltungen sollten eine Trainerin und ein Trainer eingesetzt werden.

Wenn die Spielphase einsetzt, gibt die Trainerin die Handlung an die Gruppe. Sie beobachtet das Geschehen vom Rand der Bühne aus. Sie hat hier die Aufgabe, die Dynamik und den Energiepegel des Spiels zu beobachten. Sie sorgt dafür, dass keinerlei physische Gewalt entsteht. Ein Gewaltthema kann durchaus Impulse von Gewalt auslösen (a.a.O.). Vom Rand aus greift sie mit den Mitteln Klangsignale (Gong/Klingel), Zeitlupe, Beschleunigung oder Stopp der ersten Szenenfolge oder auch weiterer Szenen in das Gruppengeschehen ein. Damit vertiefen sich einzelnen Abläufe, werden Schwerpunkte des Themas gesetzt, wird das Ziel angestrebt.

Auch der Gruppenrollentausch bedarf der genau formulierten Anleitung (siehe unten). Die Auswertungen haben ein festes Ritual (siehe unten). Die Erprobungsarbeit, mit der die Ziele in meist szenischen Formen geankert werden, bedürfen der Bereitstellung vielfältiger Kleinformen von Beispielen.

Generell ist anzumerken, dass die Leitungsarbeit im Soziodrama sehr viel mehr Vorarbeit und Struktur erfordert, als die Leitung eines Wochenendes mit Protagonistenbühnen.

Der Gruppenrollentausch

Ein wichtiges Kernelement ist der Tausch der Kleingruppen in jede der anderen Positionen. Das meint auch den Ortswechsel im Uhrzeigersinn. Jedes Mal entsteht eine neue Variante des Spiels. Erst so gewinnen alle Spielenden Einsichten in Handeln, Fühlen und Denken der anderen oder aus der jeweils anderen Position.

Der Gruppenrollentausch kann auch unabhängig von einem größeren Spiel angewandt werden, zum Beispiel als Erwärmung. Die Teilnehmenden entwickeln nach Aufteilung in Kleingruppen aus den mitgebrachten Themen eine Aktion. Jede Gruppe stellt ihre Idee an ihrem Ort vor. Im Uhrzeigersinn wechseln alle die Plätze und spielen das Gesehene und Vermutete. Am Ende hat sich die Gruppenbühne an allen Plätzen mit den Themen der Anwesenden gefüllt.

Rollenfeedback

Danach werden die Erfahrungen aus dem Spiel gemeinsam im Rollenfeedback am jeweiligen Ort im Raum zusammengetragen. Jeder Spielort gibt jeweils seine Erinnerungen frei, wenn wir ihn wieder betreten.

Bei einer größeren Arbeit empfiehlt sich eine Flipchart für jeden Ort um die frei assoziierten Äußerungen aufzunehmen. Sie sollten nach Themenschwerpunkten auf dem ganzen Bogen verteilt werden.

Perspektiven entwickeln

Aus den Ergebnissen werden Schritte entwickelt, die auf positive Veränderungen oder Aktionen hinzielen. Sie können wiederum auf einer Bühne ihre erste Realitätsprobe

durchlaufen. Die Surplus Reality des Spiels in die Zukunft, eine auf der Bühne vorweg genommene Aktion, bildet oft ziemlich genau ab, was geschehen wird und womit zu rechnen ist.

Das Soziodrama kann auf eine Aktion vorbereiten wie z.B. gewaltfreien Widerstand, Auseinandersetzungen mit extremen Gruppen, Zusammentreffen mit Ordnungskräften.

Es kann Minderheiten mit Aktionsformen ausstatten. Viele Zweige der Frauenbewegung finden im Soziodrama Arbeitsformen für ihre Auseinandersetzung mit ihrem Platz in der Gesellschaft.

Es kann aber auch als Aufwärmung für ein Wochenendseminar die Perspektiven aufzeigen.

Ein Arrangement für eine fortlaufenden Gruppe ...

... wenn es um Gruppendynamik geht

In einer fortlaufenden Selbsterfahrungsgruppe hindern unsichtbare oder heimliche Themen die Teilnehmenden, sich vertrauensvoll mit ihren schambehafteten Problemen auf die Bühne zu wagen. Die soziometrische Messung bringt Vorurteile gegeneinander ans Licht, die schon länger schwelen. Es werden verschiedenen Themen aufgedeckt, zum Beispiel:

- Hier sagt man besser nicht wirklich, was man denkt, man sollte sich nicht wirklich entblößen
- Die Trainerin bevorzugt einen Teilnehmer
- Es gibt eine Person, die zu allem ihren Senf gibt und damit die ganze Gruppe dominiert
- Zum Leiten werden immer nur die Stars gewählt, es haben hier nicht alle die gleiche Chance

In bis zu fünf Ecken versammeln sich jeweils die Untergruppen und evtl. eine, die „damit nichts zu tun“ hat. Jede Untergruppe übernimmt eine Zuschreibung und produziert daraus eine kleine Szene oder Skulptur, die sich die anderen ansehen. Im Gruppenrollentausch werden die Themen erfahren, überhöht oder gar verändert. An jedem Themenort wird das Rollenfeedback von der ganzen Gruppe eingeholt und festgehalten.

Ziel: Die Tiefenstrukturen der Gruppe und die daraus resultierenden Umgangsformen erkennen, Vorurteile oder Meinungsunterschiede erkennen, Konkurrenzen sichtbar machen.

Situationskomik und erkennendes Lachen haben eine große kathartische Wirkung. (Geisler & Görmar 1997). Das szenische Verstehen will klären und heilen (Hutter).

Lösungen können auf einer neuen Bühne von einzelnen Teilnehmergruppen erspielt werden.

Eine Soziodrama-Ausbildung

Die Universidad Evangélica Nicaraguense UENIC Martin Luther King in Managua hatte mich 1995 eingeladen.

Im April 1996 reisten Birgit Ullrich² und ich mit dem Auftrag, in einem 14-tägigen Vorkurs im neuen Studiengang des Fachbereichs „Sozialarbeit und Diakonie“ die Vorarbeiten für eine Postgraduierung zu treffen. Das Vorhaben nannten wir „Pädagogisches Psychodrama“.³

Das Gesicht der Hauptstadt Nicaraguas hatte sich nach dem endgültigen Ende der Revolution durch die Wahlniederlage der Sandinisten im April 1990 schon sehr verändert. Es gab wieder wie vor der Revolution viele Arbeitslose, Straßenkinder, jugendliche Diebe auf den Märkten, Bettlerinnen...

Aber das Geld aus den USA floss wieder, so dass auch elegante neue Villen, einige gute Straßen, und neue Institute die Hauptstadt des kleinen mittelamerikanischen Staates interessant machten. Die junge freikirchliche Privatuniversität UENIC hatte neue Postgraduierungen entwickelt. Sie trainierte vom Handwerker bis zur Ingenieurin der Landwirtschaft die Bürger und Bürgerinnen für die jetzigen Anforderungen des Landes und des Weltmarktes z.B. im Computer-Bereich oder im Umgang mit anderen Märkten und Währungen, mit anderen Betriebsformen als denen der Cooperationsformen der Sandinisten.

Die Universität befand sich mitten in der Stadt in einem weitläufigen Parkgelände mit einem imposanten Neubau und alten Holzbaracken mit Seminarräumen, sowie einzelnen Wohnkomplexen für das Lehrpersonal. Ein theologischer Seminarbetrieb der initiierenden Freikirche befand sich auf demselben Gelände. Der damalige Direktor der Universität, ein deutscher Wissenschaftler des Kirchlichen Entwicklungsdienstes DED, wollte auch eine Postgraduierung für die vielen arbeitslosen Gemeindeglieder der unterschiedlichen christlichen Denominationen. Sie sollten durch ein Studium des „Pädagogischen Psychodramas“ und Bibliodramas für soziale Arbeit in der politischen wie der kirchlichen Gemeinde besser qualifiziert werden und Anspruch auf eine kleine Vergütung bekommen. Es sollten Frauen und Männer daran teilnehmen, die in den zahlreichen Gremien und Cooperativen praktische Erfahrungen ohne vorzeigbaren Abschluss erworben hatten für den Einsatz als GemeindehelferIn bei Gruppenangeboten in der Nachbarschaft, Beratung in Krisenfällen des täglichen Lebens, Nachbarschaftshilfen. Die zahlreichen Cooperativen für alle Lebensbereiche waren ja mit dem Zusammenbruch der sandinistischen Ära und der neuen USA-gestützten neoliberalen Regierung aus den Gemeinden verschwunden. Die Kirchen und Freikirchen wollten gemeinsam in dieses Vakuum hinein ihre kirchliche Gemeindeglieder aufbauen. In Anerkennung jahrelanger Praxiserfahrung nannte die Uni auch dies eine Postgraduierung.

Zeit: Fünf Jahre nach Beendigung der Revolution. Das hieß und heißt bis heute: Dieser Teil der Welt interessiert nicht mehr. Die Mittel fließen nun in andere Krisengebiete. Viele ehemals vom Ausland finanzierte Projekte gab es nicht mehr.

Ort: Ein kleines Land, das zwischen den Großmächten erst dadurch Bedeutung gewann, dass es stolz sein Haupt erhob und sich seine Geschichte zurückgeholt hatte.

2 Birgit Ullrich, Jahrgang 58, Diplom-Romanistin/Psychodramatikerin/Legasthenietherapeutin. Arbeitet mit Psychodrama/Sprachpsychodrama (Spanisch, Französisch)/Playbacktheater in eigener Praxis bei Kassel. Diese sollten erweitert und vertieft werden.

3 Diese Bezeichnung ist allerdings nicht haltbar, weil damit eine ganze Wissenschaft unbrauchbar verkürzt an das Psychodrama gekoppelt wurde (Wittinger 2000).

Das wussten die USA zu zerstören, so dass schließlich der ganze Aufbruch von außen und nach innen zusammenbrach. Nun musste sich die Bevölkerung wieder mit all den Segnungen und Auswüchsen des Neo-Liberalismus in einem Entwicklungsland auseinandersetzen und einlassen.

Die Menschen: Der einzige Mann war auch der jüngste in diesem Vorkurs. Die Frauen hatten in den Jahren des sandinistischen Aufbaus viel gelernt und viel gelitten. Sie kamen aus der sandinistischen Bewegung. Die Verteidigung gegen die USA bedeutete für das kleine Land: In jeder Familie gibt es mindestens einen Toten zu beklagen, Männer, Frauen, Kinder. Jetzt galt es aufs Neue, die Situation zu verstehen und eigenes Handeln dafür zu erproben. Die früheren RevolutionärInnen waren alle ChristInnen. Sie gehörten unterschiedlichen Freikirchen wie Baptisten, Pfingstgemeinde, der Lutherischen und der Katholischen Kirche an. Sie hatten sich erstaunlicherweise noch den Schwung der Aufbruchstimmung und das Know-how aus den vergangenen 11 Jahren erhalten und setzten ihn nun ehrenamtlich um in Stadtteil- und Gemeindeprojekte. Sie lebten alle von kleinen Verdiensten wie Straßenverkäufen, Waschen oder dem, was sich sonst als „Ich-AG“ anbot.

Der Auftrag: Eine Postgraduierung entwickeln und ausführen.

Es sollte ein spezielles Verfahren für Groß- und Kleingruppenarbeit, für Bildungsangebote im Freizeitbereich in der Kommune ebenso wie in der kirchlichen Gemeinde gestaltet werden. Es sollten Fertigkeiten erlernt werden:

- Lehr- und Lerntechniken in Gruppen
- Situations-orientierter Umgang mit Themen
- Bibel-Texte in Bühnenarbeit umsetzen lernen
- Gruppendynamik erkennen
- Verschieden Formen von Bibliodrama erlernen;
- Praktische Anwendungen sollten supervisorisch begleitet werden.

Ein Selbsterfahrungsanteil gehörte dazu. Der mehrjähriger Kursus sollte mit einem Zertifikat abschließen.

Meine Arbeit über den ROLLENTAUSCH MIT DEM FEIND war schon im Druck (Geisler/Görmar 1997). Die dort vorgestellten Elemente waren Teil dieses Konzeptes. Es kam mir aber gar nicht in den Sinn, für diese große Ausbildung, die als Verfahren konzipiert war, einen anderen Begriff als „Pädagogisches Psychodrama“ zu wählen. Wir benutzten ihn weil wir hofften, einen positiven Bescheid für eine finanzielle Ausstattung vom Deutschen akademischen Austauschdienst DAAD zu erhalten.

Die NicaraguanerInnen fanden ihn eher befremdlich und abstoßend. Sie sprachen lieber von Bibliodrama. Zu ihren indigenen Wurzeln gehörte bis heute das unbedingte Miteinander von Religion und Kultur (Cardenal 1975⁴). Warum sollte das Bibliodrama nicht auch für Stadtteilarbeit gut sein? Auch in der Revolution kannte das Volk die Trennung zwischen heiligem und profanem Tun nicht. Heilig war alles, was sie taten. Viele waren MarxistInnen und praktizierende ChristInnen bis in die Regierung hinein (Cardenal 1985). In unserer Gruppe und bei unseren Gesprächspartnern damals fanden wir diese „Naivität“ aus der „Theologie der Befreiung“ wieder, die „Religion, Politik und Ästhetik“ integriert (Sölle 1985).

4 Ernesto Cardenal, ehemals Priester und Gründer der kleinen Indio-Gemeinde auf der Insel Man-carrón der Inselgruppe Solantiname im Nicaragua-See (Schulz 19775), arbeitete während der 11-jährigen Revolution als Minister der Kultur in Managua. Er blieb der Dichter und Poet der Liebe Gottes (1985).

Wir arbeiteten in Settings des Soziodramas und benutzten das Protagonistenspiel nur als Arrangement, wenn wir in kleinen Vignetten persönliche Fragestellungen auf die Bühne brachten. Das Bibliodrama, religiöse und biblische Themen im Kontext des eigenen Lebens, des jetzigen Daseins sollte ein wichtiger Schwerpunkt sein. Das erwartete auch die Teilnehmergruppe des Vortrainings. Das Lernziel hieß:

Ein schlüssiges Verfahren zur Arbeit mit Gruppen vermitteln und hier eben eine Erprobung desselben.

Es ist leider nichts aus dem Vorhaben geworden. Der DAAD hatte eine Finanzierung abgelehnt. Die meisten Gelder flossen eben zu der Zeit nach Osteuropa, wo neue Märkte winkten. Einen kleinen finanziellen Beitrag leistete damals der Präses der Evangelischen Kirche im Rheinland, Peter Beier, aus seinem persönlich verfügbaren Budget und gab uns damit eine moralische Stütze für unser Vorhaben. Leider konnten wir das große Projekt damit aber nicht bestreiten.

Für diesen Auftrag wäre das Soziodrama das Verfahren gewesen, das die anderen Basismethoden unter sich vereinigt. Einen gruppentherapeutischen Lehrauftrag im Sinne des Protagonistenspiels gab es nicht. Es war natürlich auch angedacht, die seit Jahren andauernde Pionierarbeit von Dr. Ursula Hauser aus der Schweiz in den Nachbarländern Costa Rica und El Salvador zu vernetzen. Sie arbeitete damals vor allem gruppentherapeutisch mit kriegstraumatisierten Frauen.

Bibliodrama an einem Beispiel in Managua

ein Soziodrama

Bibliodrama arbeitet mit Texten der Bibel und mit den religiösen Erfahrungen, mit Themen der religiösen Erziehung der Teilnehmenden. Bibliodrama ist nach meinem theologischen Verständnis eine kontextuelle szenische Auslegung der biblischen Geschichten. Das meint einen gleichberechtigten Umgang mit dem biblischen Text und den Erfahrungen der Teilnehmenden einer Gruppe (Geisler 1998). Die biblischen Geschichten sollten nicht dazu herhalten, daraus eine große Protagonistenarbeit zu entwickeln. Das Bibliodrama ist eine Gruppenarbeit (Martin 1995), ein Soziodrama. Bibliodrama knüpft an die Symbolsprache der Texte an, wenn Weg, Brot, Wasser, Sturm, Feuer o.a. personifiziert werden. Es greift Archetypen auf (Jung 1979⁹; Martin ebd.), wenn es z.B. Abraham, Isaak, Ismael, Sara und Hagar auf die Bühne holt.

Hier sehe ich mich in guter Gesellschaft, wenn ich die Definition von Gerhard Marcel Martin in seiner Einleitung lese: „Eigene Erfahrungen sollen in Kontakt kommen mit den Erfahrungen, die in den Geschichten, Situationen, Personen, aber auch in Gebets-, Meditations- und Lehrtexten der Bibel lebendig, möglicherweise auch verzerrt und verschüttet sind.“ (Martin 1995). Allerdings weicht er m.E. in seinem Textverständnis von der obigen Aussage ab. Er will das Bibliodrama mit Barthes (1976) als Aufschlüsselung des „Eigenleben(s), der „pluralen Botschaften“ des Textes (ebd.) verstanden wissen. Wenn er von „Textraum“ oder „Textfeld“ spricht, geht es ihm um eine Textauslegung, die „der Leib mit Kopf und Herz und all seinen Gliedern“ leisten soll. Aber wie kommt die „persönliche und psychosoziale gegenwärtige Wirklichkeit“ (ebd.) der Teilnehmenden ins Spiel? Es kann doch nicht um eine aus dem Alltag völlig losgelöste religiöse Erfahrung gehen, die keine Berührung mit dem sonstigen Leben der Teilnehmenden hat. Neben dem vorliegenden Text, der historisch-kritischen Exegese,

dazu von den Teilnehmenden erinnerte oder durch Studium erworbene Auslegungsformen, geraten über die gewählten Rollen auch Gefühlerinnerungen zurück ins Bewusstsein. Gerade sie sind die Edelsteine, über die sich ein neues Verständnis des vorliegenden Textes erschließt. Sie bilden eine Brücke von der Botschaft zum eigenen Dasein.

Der gleichberechtigte Umgang mit dem biblischen Text und den Erfahrungen der Teilnehmenden bedeutet aber auch ein bestimmtes Kommunikationsmuster. Hier gibt es keine Hierarchie zwischen Text, Auslegungstraditionen und den Menschen, die sich mit ihrem Verständnis und ihren Erlebnissen einbringen. Es gibt keine Hierarchie zwischen dem Theologen mit seiner Schriftkenntnis und den anderen Teilnehmenden mit ihren Erlebnissen und Einsichten. Alle sind VertreterInnen bestimmter Rollen. Das Bibliodrama lädt ein zur Kommunikation auf gleicher Augenhöhe. Es entsteht ein Verständigungsprozess, der heilende Kräfte freisetzt. Beate Großklaus nennt das in ihrer Dissertation mit dem bedeutungsvollen Titel *Erfahrungsraum, Gemeinde als Kommunikationsgeschehen* einen „subjektorientierte(n) Verständigungsprozess“, in dem Versöhnung möglich ist (2003), Versöhnung mit eigenen Schicksalsschlägen, Versöhnung mit Menschen aus meinem Leben, Versöhnung zu einer „Gemeinde der Befreiten“ (ebd.). In dieser Gemeinde stehen „die unterschiedlichen Sozialformen religiöser Kommunikation – wie Interaktion, Gruppe und Organisation ... gleichberechtigt nebeneinander (ebd. 225). Zwar bleibt sie in all ihren Brüchen nur unvollkommen. Aber in den vielen Bibliodramen, die ich auf diese Weise anleiten konnte, ereignete sich immer wieder „Gemeinde der Befreiten“.⁵

In Managua bereiteten wir das erste Bibliodrama vor.

Wir beiden Leiterinnen Birgit Ullrich und ich waren für diese Arbeit ein gut ausgestattetes Team. Sie, die Diplom-Romanistin, fitt im Spanischen, ich als theologisch Vorgebildete und wir zusammen als begeisterte Psychodramatikerinnen wollten die sprachlichen, die theologischen sowie die gruppendynamischen „Wackersteine“ bewegen. Für die kulturellen wollten wir uns gerne von Einheimischen beraten lassen. Aber da kam uns die kleine muntere und hochmotivierte Gruppe in Managua weit entgegen.

Da es sich um eine beginnende Ausbildung handelte, hatte hier auch ausdrücklich die Protagonistenbühne einen Platz. Das gilt nicht für Tagungen, in denen zu Bibliodrama eingeladen wird. Wenn dort einzelne Personen ihre religiösen Erfahrungen oder Anfragen zur Verfügung stellen, dann als Folie für einen gemeinsamen Gruppenprozess, in dem alle Anwesenden Rollen übernehmen.

Für ein Bibliodrama hatte die Gruppe sich die Vätergeschichte von der Opferung Isaaks ausgewählt (Gen. 22, 1-19). Vater Abraham wanderte mit gen Himmel gerichtetem Blick durch die Wüste, hinter ihm Isaak, der ergebene Sohn mit dem Holzbündel, wie es in zahlreichen Darstellungen zu sehen ist. Die Beinaheopferung verlief ohne große Emotionen. Aber als die Gruppe dann „abends am Feuer“ saß, schrie und weinte Sara plötzlich: „Was hast Du mit meinem Sohn gemacht? Wie sieht der aus? Du hast ihn gefoltert! Er wird einen großen Schaden für sein Leben davongetragen haben...“

Uns Leiterinnen fuhr der Schreck in die Glieder, mit welcher Gewalt sich hier das eigene Erleben Bahn gebrochen hatte. Die Spielerin der Sara vertrat die Erfahrungen der Frauen ihres Volkes während der vielen Jahre des aufgezwungenen Krieges. Abraham war plötzlich der gewalttätige Mann, Folterer und Krieger, der für ein Prinzip ein Verbrechen an seinem Kind begangen hatte (Gilligan 1999, 83ff.). Nur schwach konnte

5 Klaus-Werner Stangier (1997) bietet in seiner Arbeit die umfangreichste Auswahl von Modellen an. Auch dort finde ich den gleichberechtigten Umgang mit biblischer Tradition und den eigenen Geschichten bestätigt.

sich da Abraham wehren, er sei ja Gott nur gehorsam gewesen und der habe schließlich den Widder als Brandopfer gesandt. Über alle Teilnehmenden waren plötzlich ihre eigenen Folter- und Morderfahrungen hereingebrochen. Wir beschlossen, zunächst die kathartische Arbeit im bibliodramatischen Arrangement fortzusetzen. Beim Gruppenrollentausch veränderten sich die Emotionen, Täter-Opfer-Zusammenhänge wurden auf der Folie des Spielgeschehens spürbar. Im Gegensatz zu anderen Bibliodrama-Ansätzen, in denen das „Mächtigwerden verdrängter Szenen aus dem eigenen Leben“ (Warns 2002) als Bedrohung der Arbeit mit dem Text angesehen wird, arbeiteten wir bewusst mit den emotionalen und erinnerten persönlichen Themen, ohne sie in Protagonistenarbeit einmünden zu lassen.

Die SpielerInnen könnten Frau als AntagonistInnen des vorgegebenen Themas beschreiben; oder anders: Die ganze Gruppe ist die Protagonistin, sie spielt sich selber mit ihren verschiedenen Gliedern (siehe oben). Die theatralische Arbeit in den Szenen, wie sie auch in der Dramatherapie (Martens 1991⁶) beschrieben wird, hat den Vorrang. Wichtig ist der Tausch in jede Rolle. So hielten wir es auch in Managua. Selbst wenn das Grundanliegen jeweils bleiben musste, änderten sich die Gebärden, die Szenen wurden in Gestik, Bewegung und Text immer wieder umgestaltet, erweitert, vertieft (Geisler 2002). Die eruptionsartig ausgebrochenen persönlichen Erfahrungen blieben zunächst in die jeweilige Kleingruppe oder in der einzelnen Rolle eingebettet und dadurch in ihrer archetypischen (Keuter 1991) oder gesellschaftlichen Dimension.

Vor eine theologische Auswertung schalteten wir danach für den zweiten Teil dieses Tages einen Block mit Protagonisten-Arbeit. Wir wählten Vignetten, weil sie für jede und jeden ein Zeitbudget bereithielten. In dieser kurzen Form (30-50 Minuten) ließen sich alle traumatischen Erinnerungen in das Bewusstsein der einzelnen integrieren, soweit das an diesem Tag und im weiteren Verlauf des 14-tägigen Kurses zu sehen war. Ich bin ganz sicher: Der Gruppenrollentausch hat hier die meiste heilende Arbeit geleistet.⁷

Am nächsten Morgen gab es den Raum für die befreiungstheologischen Fragen und Auseinandersetzungen aus der jüdisch-christlichen Auslegungstradition, emotional und kognitiv. Hatte dieser alte Gott eine Forderung nach Menschenopfer gestellt? Aus welcher Tradition kam diese Gottesvorstellung? Wo waren in der alten Geschichte die Frauen? Unsere Teilnehmerinnen hatten stellvertretend ihren Raum belegt und waren gleichzeitig mit ihrer eigenen Lebensgeschichte präsent. Sie belebten die „Zwischenräume des Textes“, „...das weiße Feuer, das zwischen dem schwarzen Feuer der Buchstaben lodert“ (Pitzele in Pohl-Patalog 2001⁸). Und sie belebten ihre indigenen Wur-

6 Aus der Dramatherapie ist hier dieser Aspekt wichtig. Die intensive Arbeit an jeder einzelnen Rolle, wie sie Gitta Martens (1991) beschreibt, kommt in soziodramatischen Arbeiten nicht zum Tragen.

7 In anderen Bibliodrama-Arbeiten unterbreche ich die Arbeit am biblischen Text. Die Teilnehmenden kommen nach einer Inszenierung zurück in den Kreis. Sie schließen auf Anweisung die Augen und gehen in die Gefühle, die sie in ihrer persönlichen Rolle erlebt haben. Sie suchen Szenen über die Gefühlserinnerung aus dem eigenen Leben. In Kleingruppen wird daraus eine gemeinsame Szene entwickelt, die nun jede in der Großgruppe vorträgt. Im dritten Schritt geht es zurück zum biblischen Text. Er bekommt aus den Geschichten der Anwesenden eine kontextuelle Paraphrasierung und Deutung. Durch diesen als Zwischenschritt angelegten Umgang mit den persönlichen Befindlichkeiten bewahrt diese Arbeit das Anliegen des gemeinsamen Produktes (Martens 1991).

8 Peter Pitzele, ein US-amerikanischer Psychodramatiker, Jude, angeheirateter Sohn durch die Ehe seines Vaters mit der Witwe Zerka T. Moreno, entwickelte aus dem „Bibliodrama als Midrasch“ eine Form des Predigtgesprächs, das als „Bibliolog“ „die monologische Predigtsituation“ verlässt

zeln, die Untrennbarkeit von Alltag und Religion, die jetzige politische und gesellschaftliche Situation. Nun hatte sie sich in der Vätergeschichte der Alten Bibel gespiegelt. Die jüdische Erzähltradition und ihre Auslegungsgeschichte, in der immer wieder neu Toratext und Leben in Dialog gesetzt werden (Jonas & Klappheck 1999; Pitzele 2001; Plaut/Böckler 1999-2001 I-III), um auf Fragen des heutigen Lebens aus den Heiligen Schriften neue Sinnvolle Antworten zu finden, auch dieses Auslegungs-Verständnis klang an, wenn frau die induktiven Zugänge zur eigenen Geschichte und ihre Unmittelbarkeit des Glaubens dieser mittelamerikanischen Frauen und Männer betrachtet.

Immer wieder wird auf die Volksreligiosität und -kultur vor der Eroberung durch die Europäer hingewiesen, deren Wurzeln auch in der heutigen Frömmigkeitstradition aufzufinden sind. (Lenkersdorf 1991; 1999; Geisler 1981; 1992; 1994; 1995; 1996) Sie kennen keinen „Textraum“, der ein mysteriöser unabhängiger heiliger „Ort“ im Text sein soll (Warns 1994). Der Umgang mit der Bibel ist für diese Menschen auch keine „rituelle Begehung“, bei dem „das Ich und das Wir mit dem Text“ gehen (Martin 1989²). Ihr religiöser und profaner Raum ist der Lebensraum, in dem sie um ihr *tägliches* Brot jeden Morgen neu ringen müssen, in dem sie Gott in seiner erbärmlichen Niedrigkeit als verfolgtes Baby und gefolterter junger Mann am Kreuz, als Bruder und Mitleidenden erfahren, in dem sie mit Stammutter Sara um ihr gefoltertes Kind schreien, in dem es Rettung/Medizin gibt, wo sie niemand vermutet.

Die existenzielle Bedrohung und tägliche kleine und größere Rettungen bestimmen das Leben, das religiöse Leben dieser Menschen.

In unserem Umgang mit den Auslegungstraditionen erkannte die Gruppe begeistert die theologischen Ansätze der Befreiungstheologie, wie sie sie Jahre zuvor bei Gastvorlesungen von Dorothee Sölle und anderen befreiungstheologischen Vorlesungen gehört hatte. Sie fand bestätigt, dass sich biblische Texte durch die eigenen Erfahrungen erschließen lassen.

Die Frauen brachten den eigenen Umgang mit den Texten ein, der natürlich in einer Spannung stand zu der üblichen Auslegungstradition einer evangelikalen Freikirche die der junge Laienprediger kannte, der erst jetzt Lesen und Schreiben lernte. Die textkritische Frage nach dem Menschenopfer, im Spiel hervorgerufen durch die Reaktion der Sara-Frauen, brachte ihn auf eine ganz neue Spur von Textverständnis. Das Erleben des Bibliodramas war die Brücke.

Gelernt hatten sie alle viel in der Revolution. Reich waren sie nicht geworden. Immer lebten sie alle in großer Armut. Als SandinistInnen hatten sie ihre Würde wiedererlangt. Die war ihnen sechs Jahre später nicht wieder abhanden gekommen. Die Frauen standen fast alle morgens um 4 Uhr auf, buken kleine Küchlein, die die Kinder tagsüber auf Märkten und an Bushaltestellen zu verkaufen hatten, sorgten für Sauberkeit in der Hütte und machten sich dann per Bus aus irgend einem Winkel des Landes mit ca. 1 Stunde Busfahrt auf den Weg zum Kurs. Wenn es bei uns um zehn Uhr losging, war ein Tagewerk bereits getan. Der einzige Mann erweiterte nebenher die Kulturtechniken, er übte Lesen, Schreiben, Rechnen. Damals war er Laienprediger in einer Freikirche. Später hörten wir, er sei nun Bürgermeister in seinem Ort. Für 14 Tage kamen diszipliniert und voller Begeisterung sechs Frauen und ein Mann, darüber hinaus stets auch einige Kurzzeit-Teilnehmerinnen. Alle wollten in die Postgraduierung einsteigen. Aus Koordinations- und Geldmangel in diesem unruhigen Land und weil die europäischen GeldgeberInnen sich für Mittelamerika nicht mehr interessierten, kam sie nicht zustande.

und über Gespräche mit verteilten Rollen in der Ich-Form daraus eine gemeinsame Aktion der Gemeinde werden lässt (Pohl-Patalog 2001).

Meine Arbeitsschritte im soziodramatischen Bibliodrama

1. Erwärmung mit körperlichen Bewegungsabläufen, die auf Bewegungen und Begegnungen im biblischen Text hindeuten (Martin/Warns; Geisler 2002).
2. Der biblische Text wird aus der Erinnerung in Kleingruppen zusammengetragen (wenn er aus der Erzähltradition kommt), in Rollen und Szenen aufgeteilt und inszeniert. Oft sind Personen dabei mehrfach besetzt.
3. Im Gruppenrollentausch kommen weitere Varianten auf die Bühne.
4. Über Gefühlserinnerungen aus einzelnen Rollen kommen persönliche Erfahrungen ans Tageslicht. Sie werden in großer Runde kurz angesprochen, in Kleingruppen ausgetauscht und je eine Szene entwickelt (höchstens vier verschiedene) je nach Zeitbudget erfolgt Gruppenrollentausch.
5. Der Originaltext wird gelesen, erläutert, befragt.
6. Daraus entsteht oft eine neue Variante des Bibliodramas.
7. Ein Ritual aus Text und eigener Erfahrung wird in weiteren Kleingruppen erarbeitet, dann gemeinsam eins ausgewählt für den Abschluss der Gesamtarbeit.

Wie wollen wir mit dem Soziodrama verfahren

Wo ist sein Platz in der deutschen Psychodrama-Szene?

Natürlich hat es genügend Potential, um z.B. in Nicaragua als Postgraduierung mit dem Schwerpunkt auf Gruppenarbeit mit gesellschaftlichen Themen einen pointierten Platz zu bekommen. Vielleicht haben das auch jene Russen erkannt, die es nun unbedingt in ihrer Psychodrama-Ausbildung platzieren wollen, „weil wir lernen wollen, wie wir mit der ganzen Gruppe arbeiten. Das ist doch viel wichtiger für uns, als das Protagonistenspiel. Die ganze Gruppe muss bewegt werden. Und wir haben so viele ethnische Probleme. Zeig uns Dein Arrangement *Rollentausch mit dem Feind*.“ Das geschah 2003 in Rostow am Don und in Moskau. Weitere Treffen sollen folgen. Das Moskauer Moreno Institut von Roman Solotowitzki hat für seine Ausbildung ausdrücklich diesen Schwerpunkt gewählt.

In Deutschland ist bisher noch wenig Soziodrama als Schwerpunkt in der Ausbildung umgesetzt worden. Spezielle Trainings in „Sonderseminaren“ sind eher selten. Wie der Soziodrama-Kongress des Moreno-Institutes Stuttgart 2002 in Gelnhausen gezeigt hat, sind jedoch bereits viele Varianten in unterschiedlichen Formaten entwickelt worden. Das Soziodrama hat Profil gewonnen. Das sollte uns beflügeln, ihm mehr Gewicht zu geben, es an Fachhochschulen oder Fachbereichen der Universität mehr zu etablieren oder zu vertiefen. Es sollte immer mehr das werden, was Moreno damit im Sinn hatte: eine Methode für die Gruppenarbeit mit gesellschaftlichen Themen.

Das Psychodrama mit seinen drei „Säulen“ oder Basis-Methoden, ausgestattet mit seiner Grundidee des Heilens und des Gesundseins (Hutter 2002²) der Therapeutischen Philosophie (Buer at al) gibt uns den Unterbau zur fruchtbaren Kommunikation und Klarheit zu anderen Verfahren. Seine Philosophie impliziert Bereitschaft und Offenheit für weitere Einsichten und Erfahrungen. Viele Instrumente aus anderen Verfahren der Psychotherapie und Beratung lassen sich mühelos in den Psychodrama-Werkzeugkasten holen, ohne das Grundanliegen verfälschen zu müssen.

Literatur

- Batten, Francis and Wiener, Ron (2000). *Editorial Special Sociodrama and Action Methods Edition of the British Psychodrama Association Journal* January 2001, 1-3.
- Boal, Augusto (1989²). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Buer, Ferdinand (1989). *Epilog Morenos therapeutische Philosophie*. Ihre aktuelle Bedeutung für die Zukunftsgestaltung. In: Buer, F. (Hrsg.). *Morenos Therapeutische Philosophie*. Die Grundlagen von Psychodrama und Soziometrie. Opladen, 220-241.
- Buer, Ferdinand (1999³). *Morenos therapeutische Philosophie*. Ihre aktuelle Rezeption und Weiterentwicklung. In: Buer, F. (Hrsg.). *Morenos therapeutische Philosophie*. S. 228ff. Opladen.
- Burmeister, Jörg (1999). *Zwischen Kulturen und Welten*. Die erste Sommerakademie des DAGG in Granada (Hrsg.), Epilog. In: Matrix. Kassel.
- Cardenal, Ernesto (1975). *Die verlorenen Städte*. In: Almanach 9 für Literatur und Theologie, Die Stadt. Wuppertal: Peter Hammer.
- (1985). *In der Nacht leuchten die Wörter*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Geisler, Friedel (1981). *Stichwort: Tojolabales*. In: WORT IN DER WELT. Nr.3, 5-7. Hamburg.
- (1992). *Das Missionsverständnis muss neu geklärt werden*. In: TRANSPARENT Streitschrift für die kritische Masse der Rheinischen Kirche. Nr. 27. 7-10.
- (1994). *Das Ende der Einbahnstraße*. In: TRANSPARENT Streitschrift für die kritische Masse in der Rheinischen Kirche. Nr. 33. 15-28.
- (1995). *Wo die ökumenische Vielfalt blüht, ist die Theologie der Befreiung lebendig*. Die Rolle der Ökumene und ihrer Ausbildungszentren im postsandinistischen Nicaragua. Die Theologie der Befreiung zwischen Hoffen und Bangen. In: TRANSPARENT Zeitschrift für die kritische Masse der Rheinischen Kirche. Nr. 37. 16-20.
- (1996). *Kalte Dusche nach Weihnachten* (Predigt). Bethlehems Kindermord im Verständnis indigener Auslegung. In: TRANSPARENT Streitschrift für die kritische Masse in der Rheinischen Kirche. Nr. 41. 3-4.
- (1996). *Begegnung heilt*. In: Erlacher-Farkas, B.; Jorda, Chr. (Hrsg.). *Monodrama – Heilende Begegnung*. Wien: Springer-Verlag KG, 38-50.
- (1998). *Morenos Wurzeln in der jüdischen Tradition*. Schriftenreihe „Skripten zum Psychodrama“, Bd. 9. Moreno Institut für Psychotherapie und Sozialpädagogik (Hrsg.). Stuttgart.
- (1999³). *Judentum und Psychodrama*. Überarbeitung. In: Buer, F. *Morenos therapeutische Philosophie*. (1999³). Opladen: Leske + Budrich, 45-68.
- (2000). *Zwischen Kulturen und Welten – Soziodrama nur ein Arrangement der psychodramatischen Bildungsarbeit?* In: Wittinger, T. (Hrsg.). *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 205-224.
- (2002). *Körpersprache* Umgang mit den eigenen Körpersignalen. In: Obermann, Chr. (Hrsg.). *Trainingspraxis 20 erfolgreiche neue Seminare zu Kreativität · Persönlichkeit · Führung · Verkauf · Zusammenarbeit · Unternehmensentwicklung*. Stuttgart
- Görmar, Frank (1997). *Rollentausch mit dem Feind*. In: Buer, F. (Hrsg.). *Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik*. Opladen: Leske + Budrich, 9-26.
- Gellert, Manfred (1993). *Lebendige Soziometrie in Gruppen*. In: Bosselmann, R. u.a. (Hrsg.). *Variationen des Psychodramas*. Meezen: Verlag Christa Limmer.
- Gilligan, Carol (1999⁵). *Die andere Stimme*. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper.
- Gilligan, Carol; Brown, Lyn (1997). *Die verlorene Stimme*. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen. München: dtv.
- Gronemeyer, Marianne (2000). *Immer wieder neu und ewig das Gleiche*. Innovationsfieber und Wiederholungswahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Großklaus, Beate (2003). *Erfahrungsraum Gemeinde als Kommunikationsgeschehen*. Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie. Münster: LIT, 67-72.
- Holms, Paul (1990). *Konsularische Beratung mit soziodramatischen Techniken in Einrichtungen der Jugendarbeit*. In Klein, U. (Hrsg.). *Psychodrama Zeitschrift* 1/95. Köln, 205-224.
- Hutter, Christoph (2000). *Psychodrama als experimentelle Theologie*. Münster: LIT Verlag.
- Jonas, Regina & Klappheck, Elisabeth (1999). *Fräulein Rabbiner Jonas*. Kann die Frau das rabbinische Amt bekleiden? Teetz. Hentrich & Hentrich Verlag.

- Kaila, Katarina (1990). *Soziodrama im Fernsehen*. In Klein, U. (Hrsg.). *Psychodrama Zeitschrift* 1/90. S. 130-133. Köln.
- Kahl, Reinhard (2003). *Zwischen Erfurt und Pisa*. Fragen an das System Schule. In: *Archiv der Jugendkulturen* (Hg), Der Amoklauf von Erfurt. 19-45. Berlin.
- Keuter, Wolfgang St. (1991). *Schau-Spiel als WEG*. Das Forum Spiel mit dem Spiel e.V. In: Klein, U. (Hrsg.) *Psychodrama Zeitschrift* 1/1991, 57-63. Köln.
- Klein, Ulf (1994). *Psychodrama* 2/94, Soziometrie. Köln: inScenario Verlag, 161-162.
- Lenkersdorf, Carlos (1991). *Kultur; Volksreligiosität*. In: Goldstein, Horst (Hg), *Kleines Lexikon zur Theologie der Befreiung*. Patmos Düsseldorf. 118-122; 235-238.
- (1999). *Kulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz im Lichte der Kosmvision der Maya-Tojoabales*. In: Schreijäck, Thomas (Hg). *Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz*. Edition Exodus Luzern, 118-160.
- Leutz, Grete (1974). *Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno*. Berlin. Heidelberg. New York: Springer, 116-118.
- Leutz, Grete; Engelke, Ernst (1987²). *Psychodrama*. In: Corsini, R. J. (Hrsg.). *Handbuch der Psychotherapie*. Bd. 2. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1008-1031.
- Mathias, Ulrike (1982). *Die Entwicklungstheorie J. L. Morenos*. In: Petzold, H.; Mathias, U. (Hrsg.). *Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos*. Paderborn: Junfermann, 241-243.
- Marineau, René F. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974*. London and New York: Tavistock/Routledge.
- Martin, Gerhard Marcel (1989²). *Bibliodrama – ein Modell wird besichtigt*. In: *Bibliodrama*, Aufsatzband. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- (1995). *Sachbuch Bibliodrama*. Praxis und Theorie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 33-35.
- Moreno, Jacob L. (4/1973). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Moreno, Jacob L. (1974³). *Grundlagen der Soziometrie*. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moreno, Jacob L. (1978). *Die Psychiatrie des zwanzigsten Jahrhunderts als Funktion der Universalia Zeit, Raum, Realität und Kosmos*. In: Petzold, H. (Hrsg.). *Therapie, Pädagogik und Theater. Angewandtes Psychodrama*. Paderborn: Verlag Junfermann, 101-112.
- Moreno, Jacob L. (1982).
- *Rolle*. S. 259-266.
 - *Das Rollenkonzept, eine Brücke zwischen Psychiatrie und Soziologie*. S. 267-276.
 - *Definition der Rollen*. S. 277-286.
 - *Rollentheorie und das Entstehen des Selbst*. S. 288-291.
 - *Soziodrama*. S. 297-300.
- In: H. Petzold & U. Mathias (Hrsg.). *Rollenentwicklung und Identität*. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Verlag Junfermann.
- Ottomeyer, Klaus (1992). *Die Haider-Faszination*. In: *Psychodrama Themenheft „Sozialpädagogik“* 1/1992. Franz Stimmer (Hrsg.). Köln: inScenario, 53-61.
- Petzold, Hilarion (1978²). (Hrsg.) *Angewandtes Psychodrama*. Paderborn: Verlag Junfermann.
- Petzold, Hilarion (1982). *Zur Einordnung der Rollentheorie Morenos*. In Petzold, H.; Mathias, U. (Hrsg.). *Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollen-Theorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos*. Paderborn: Verlag Junfermann, 15-189.
- Petzold, Hilarion; Mathias, Ulrike (Hrsg.) (1982). *Rollenentwicklung und Identität*. Band 7 aus der Reihe Bibliotheca Psychodramatica. Paderborn: Verlag Junfermann.
- Pitzele, Peter (1998) zitiert bei Uta Pohl-Patalog: *Bibliolog*, 273.
- Plaut, W. Gunther (Hrsg.) (1981). *Die Tora in jüdischer Auslegung*. Autorisierte Übersetzung und Bearbeitung von Annette Böckler (1999, Bd.I; 2000 Bd.II; 2001 Bd.III). Chr. Kaiser Gütersloher Verlagshaus.
- Pohl-Patalog (2001). *Bibliolog*, Eine neue Predigtform in der homiletischen Diskussion. In: *Pastoraltheologie*. Vandenhoeck & Ruprecht 2001/7, 272-284.
- Schulz, Herrmann (1977). *Nachwort*. In: Ernesto Cardenal, *Das Buch von der Liebe*. Gütersloher Verlagshaus.

- Sölle, Dorothee (1985). *Vorwort an Ernesto*. In: Ernesto Cardenal, *In der Nacht leuchten die Wörter*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag .
- Stangier, Klaus-Werner (1997). *jetzt. Bibliodrama im Spannungsfeld von Psychodrama und Liturgie*. Köln: InScenario.
- Storch, Maja & Rösner, Dieter (1995). *Soziodrama und Moderation als Methoden der Organisationsentwicklung*. In Klein, U. (Hrsg.). *Psychodrama Themenheft „Organisationsentwicklung“ 1/95*. Köln: InScenario, 77-94.
- Wiener, Ron (2001). *Soziodrama praktisch. Soziale Kompetenz szenisch vermitteln*. München: InScenario Verlag.
- Warns, Else Natalie; Fallner, Heinrich (Hrsg.) (1994). *Bibliodrama als Prozess*. Bielefeld: Luther Verlag.
- (2002). *Biblische Resonanz auf theoretische theologische Texte*. In: Thierfelder, Ch. Eibach, D.H. (Hrsg.): *Resonanzen*. Stuttgart: Kohlhammer, 47-58.

Peter Felix Kellermann

Soziodrama¹

Dieser Artikel definiert Soziodrama als einen erlebnisorientierten Prozess zur Erforschung sozialer Vorgänge und zur Konfliktrtransformation innerhalb der Gruppe-als-Ganzes. Das Soziodrama als solches kann handlungsorientiertes und strukturiertes Gegenmodell zur Gruppenanalyse mit größeren Gruppen betrachtet werden. Nach einer kurzen Beschreibung seiner Geschichte, seiner Praxis und seiner Theorie, werden drei verschiedene Anwendungen des Soziodramas geschildert. Diese Anwendungen fokussieren alternierend entweder auf traumatische Ereignisse und soziale Krisen, auf politischen Wandel und soziale Disintegration oder auf soziale Vielfalt, die zu Konflikten zwischen Gruppen und zu Vorurteilen führen. Die verschiedenen Ziele des Soziodramas – gesellschaftliche Balance, Gleichheit und Toleranz – können den Weg bereiten für eine Lösung von Konflikten zwischen Gruppen und auch für Friedensförderung auf einer globaleren soziopolitischen Ebene.

Motiviert entweder durch nationale Ambitionen oder durch persönliche Triebe scheinen Menschen immer wieder ihrer Geschichte regelmäßig und wiederholt bereit zu sein, die Fackeln des Krieges zu entzünden – als kollektive Konsequenz ihrer Streitigkeiten. Ganze Gesellschaften entwickeln wieder und wieder tragische Szenarien von Hass und Rache. Diskriminierung gegen besondere Gruppen, Aufstände, Terrorismus und Krieg bestimmen die ständige Mischung täglicher Nachrichten aus aller Welt. Dieser Aufsatz versucht, die Möglichkeiten des Soziodramas bei der Untersuchung solcher Ereignisse zu erforschen.

„Feindliche Haltungen zwischen Gruppen, die manchmal zu Aggression führen, sind eines der ernsthaftesten Probleme der Welt. Die psychologische Forschung war bisher erfolgreich bei deren Erklärung, nicht aber bei deren Heilung.“ (Argyle, 1991, 23) Obwohl manche Menschen glauben, dass sich Gruppenpsychotherapeuten nicht in globale soziopolitische Fragen einmischen sollten, behaupten andere, dass es unmöglich sei, irgendeine Therapie durchzuführen, ohne dabei universelle Konflikte zwischen Gruppen bei der Betrachtung zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in Israel stimme ich dem letzteren Standpunkt zu, denn bei einer täglichen Beschäftigung der Sorgen auf den Stress des physischen Überlebens verlieren andere Anliegen natürlich viel von ihrer Dringlichkeit. An Orten, an denen Menschen täglich mit Konflikten zwischen Gruppen konfrontiert werden, wo es zu einer steigenden Polarisierung verschiedener gesellschaftlicher Untergruppen kommt, wird das Konfliktmanage-

¹ Erstveröffentlichung in *Group Analysis* (SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), Vol. 31 (1998), 179-195. Mit der Erlaubnis zur Übersetzung von M. Pines

ment zu einer mindestens genauso dringlichen Aufgabe wie die Hilfe für Überlebende, mit ihren Traumata fertig zu werden. Ob wir es mögen oder nicht: Konflikte werden zudem noch in jede Gruppe hineingetragen, wenn die Mitglieder ihre soziale Identität aufdecken und damit beginnen, anderen zu spiegeln und sich in anderen zu spiegeln lassen. Die Entwicklung der Beziehungen von Personen untereinander fördert natürlich auch die Neigung der Menschen, kulturelle Stereotypen und Feindseligkeiten der Gesellschaft, in der sie leben, zu wiederholen was das Suchen nach Sündenböcken, das Fight-Flight, sowie jede andere bekannte Manifestation von Gruppenkonflikten zur Folge haben kann, die die Gesellschaft als Ganzes reflektieren. Wie Powell (1989, 278) ausführte, „trägt die Kleingruppe in ihrer Gründungsmatrix das Schicksal der gesamten Menschheit in sich – mit den polaren Gegensätzen ‚Liebe‘ und ‚Hass‘, ‚Integration‘ und ‚Destruktion‘ sowie ‚Leben‘ und ‚Tod‘,.. Wenn wir als Gruppentherapeuten helfen könnten, solche unterschwelligten Konflikte, die Spannungen hervorrufen, zu verhindern oder zu lösen, dann könnte dies weniger Traumatisierung und – als Ergebnis – weniger Notwendigkeit für Kriseninterventionen bedeuten.

Therapeuten, die der Außenwelt gegenüber blind sind und gerne innerhalb eines sozialen Vakuums arbeiten, laufen dann Gefahr, ihren Patienten bei der Anpassung an eine destruktive Gesellschaft behilflich zu sein. Als ein Beispiel für diese Gefahr mag eine Geschichte O'Connors (1989) dienen, der von einer jungen Frau mit zahlreichen irrationalen Ängsten berichtet, die in Europa vor dem Zweiten Weltkrieg Frieda Fromm-Reichmann um Hilfe bat, kurz bevor diese in die USA floh. Im Verlauf der Psychoanalyse überwand die Patientin stufenweise ihre Ängste, so dass die Therapie nach drei Jahren erfolgreich beendet werden konnte. Ein paar Wochen später allerdings wurde diese junge Frau, die Jüdin war, von der Gestapo verhaftet und in ein Konzentrationslager gebracht.

Glücklicherweise sind die Gruppentherapeuten heutzutage allgemein stark engagiert in der soziopolitischen Realität ihrer Länder und unterstreichen unermüdlich den Einfluss externer Faktoren auf Gruppen (z.B. Hearst, 1993; Hopper, 1996). Anstatt Menschen nur in Beziehung zu sich selbst oder zu einigen wenigen anderen Menschen zu betrachten, nehmen Gruppentherapeuten häufig einen globalen Standpunkt ein, der Phänomene zwischen Gruppen und Phänomene der Gruppe-als-Ganze betrachtet, wobei das Verhältnis einer Gruppe von Menschen zu anderen ebenso untersucht wird wie deren Verhältnis zur Gesellschaft im allgemeinen. Eine höchst aussagekräftige, aber relativ unbekannt Methode für solche Erforschungen der Gruppe-als-Ganze der gesamten Gesellschaft ist das „Soziodrama“.

Soziodrama: Geschichte und Definition

Das Soziodrama ist ein erlebnisorientierter Prozess der Gruppe-als-Ganze zur sozialen Erkundung und der Konflikttransformation zwischen Gruppen. Es wurde während und nach dem Zweiten Weltkrieg von J. L. Moreno, dem Begründer des Psychodramas und der Soziometrie, entwickelt, um das empfindliche Gefüge der Koexistenz verschiedener Gruppen der Nachkriegsgesellschaft zu verbessern. Im Gegensatz zum Psychodrama, das sich auf individuelle Dynamik konzentriert, und der Soziometrie, der Methode zur Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen, wurde das Soziodrama als eine tiefgreifende Handlungsmethode zum Umgang mit Konflikten zwischen Gruppen und kollektiven Ideologien entwickelt (Moreno, 1943/1972). Moreno hoffte, dass durch das

darstellen sozialer und politischer Konflikte und durch den Rollentausch unter Vertretern verschiedener Gruppen die Menschen eine Perspektive gewinnen würden, die Verständnis, Frieden und eine neue soziale Ordnung mit sich brächte (Marineau, 1989). Schrittweise formulierte er eine große Vision von der Verbesserung interkultureller Beziehungen in der ganzen Welt mittels öffentlicher Soziodrama-Sitzungen, die aufgezeichnet und über Massenmedien zu Millionen Menschen ausgestrahlt werden könnten.

Moreno (1943/1972) berief sich dabei auf die Annahme, dass zwei unterschiedliche kulturelle Gruppen, die in physischer Nähe zueinander lebten und deren Mitglieder einen fortlaufenden Interaktionsprozess miteinander eingegangen waren, unweigerlich aneinander geraten würden. Viele solcher Zusammenstöße würden zu einer Art „Soziopathologie“ führen, die beispielsweise sich durch Arbeitslosigkeit, Sucht, Kriminalität, Armut oder politisches Chaos manifestieren würde. Im Einklang mit mehreren frühen Soziologen stellte Moreno sich die Gesellschaft als einen Organismus vor, der entweder krank oder gesund sein konnte, und entwarf eine Methode der „Soziatrie“², in welcher Sozialwissenschaftler (er nannte sie „Soziater“ bezüglich der Gesellschaft (society) als Paraphrase auf die „Psychiater“ bezüglich der Psychiatrie) für die Heilung mittels solcher Methoden wie Sozioanalyse, klinische Soziologie, Gruppenpsychotherapie oder Soziodrama verantwortlich wären. Diese biologische Analogie der Gesellschaft ist heute obsolet und solche Begriffe wie „Soziopathologie“ sind weitestgehend ersetzt worden durch z.B. soziale „Disintegration“, die nicht auf einem organischen Gesellschaftsmodell basiert.

Abgesehen von seinem ersten soziodramatischen Experiment in Wien 1921 und der „Living Newspaper“-Darstellung in den USA etwa zehn Jahre später benutzte Moreno das Soziodrama bei professionellen Begegnungen mit Zuschauermassen, um einige bedeutendere soziale Ereignisse zu erforschen – wie etwa den Eichmann-Prozess, die Ermordung John F. Kennedys und die Aufstände in Harlem, um nur einige zu nennen (Z. Moreno in Sternberg und Garcia, 1989). Das Soziodrama wurde später auf verschiedene Konflikte zwischen Gruppen angewandt – etwa solche in gemischtrassigen Gebieten, im Umgang mit Kriminalität und in der Erziehung (Haas, 1948).

Soziodrama – die Praxis

In ihrem Buch „Sociodrama: Who’s in Your Shoes“ beschreiben Sternberg und Garcia (1989) das Soziodrama als eine Palette von Anwendungen des Rollenspiels in der Erziehung, dem Geschäftsleben, der Therapie und dem Theater. Soweit ich es verstehe, sollten diese Aktivitäten als themen- oder gruppencentriertes Psychodrama gestaltet sein, nicht als Soziodrama, weil das ausdrückliche Ziel des Soziodramas die Erforschung sozialer Ereignisse und von Mustern von Gemeinschaften ist, die bestimmte Einzelpersonen überschreiten. Anders ausgedrückt ist das Soziodrama also durch die Betrachtung von Gruppen und Gesellschaften eine Form der „Sozio-Therapie“, nicht eine Form der „Psychotherapie“, die sich mit der Persönlichkeit einzelner Mitglieder und deren Rollen auseinandersetzt. Im Gegensatz zum Psychodramatiker, der sich mit

2 *Anm. des Herausgebers:* Soziatrie ist als Wissenschaft vom sozialen Heilen von kranken Gesellschaften zu verstehen. Ein Soziater ist demnach ein Therapeut, der sich mit der Heilung kranker Gesellschaften beschäftigt. (Siehe Moreno, Foundation of Sociatry, in *Sociatry*, Vol. 1, 1947.) Die Sozial-Psychiatrie beschäftigt sich dagegen mit den sozialen Einflüssen auf kranke Individuen.

den Reaktionen spezifischer Individuen auf verschiedene Situationen beschäftigt, versucht der Soziodramatiker, das soziale menschliche Verhalten im Allgemeinen zu verstehen und betrachtet die „Gruppe-als-Ganze“. Die „Gruppe-als-Ganze“ ist ein Grundpostulat im Soziodrama im Sinne Morenos (19463/1989, 52)

Die Gruppe als Ganzes muss, die auf die Bühne gebracht werden, damit sie ihr Problem herausarbeitet, weil die Gruppe im Soziodrama dem Individuum im Psychodrama entspricht.“

Bei Moreno bezeichnet die Gruppe im Soziodrama eine größere soziale Einheit als die Kleingruppe und daher kann entsprechend das Soziodrama auf einer Ebene der Mikrosoziologie durchgeführt werden, wobei Details bestimmter Interaktionen untersucht werden, wie sie sich im Alltag manifestieren, und/oder auf einer Ebene der Makrosoziologie, die sich mit breiteren Strukturen großer Organisationen beschäftigt, wie etwa jenen, die Städte, (Bundes-)Staaten, ganze Länder umfassen. Wenn Soziodramatiker das soziale System von Gruppen auf irgendeiner dieser Ebenen beschreiben, wenden sie Konzepte der individuellen Dynamik auf die jeweilige Gruppe an, als ob die Gruppe sich so verhält, so fühlt, so denkt wie ein Individuum. Daher versuchen sie die Geheimnisse des Kollektivs aufzudecken, des „co-unbewussten“ (Zuretti, 1994) Gruppengeistes, wie er in der „Matrix“ (Foulkes, 1964; Powell, 1989, 1994) der Gruppe-als-Ganze (Schermer und Pines, 1994) reflektiert wird, um zu verstehen, inwiefern dies eine Reflexion der Gesamtgesellschaft ist. Soziodrama als solches kann als handlungsorientiertes und strukturiertes Gegenstück zur Gruppenanalyse betrachtet werden (Hamer, 1990; Powell, 1986).

Von einem technischen Standpunkt aus gesehen lässt sich Soziodrama ideal in einer großen Halle mit beweglichen Stühlen, in einem offenen Amphitheater oder auf einem freien Platz in der Stadt mit entsprechender Akustik durchführen. Die Menschen sitzen um einen freien Raum in der Mitte, auf dem die Aktion unter der Leitung eines Soziodramatikers stattfindet, der versucht, die Gruppe aktiv einzubinden. Die Gruppe sollte so heterogen wie möglich sein, um die gesamte Bevölkerung repräsentieren zu können. Die Größe der Gruppe variiert zwischen einem Minimum von etwa 20 bis 40 Beteiligten bis zu 40 bis 80 oder zu großen Gruppen von hundert oder Hunderten oder gar zu sehr großen Gruppen von ungefähr eintausend Menschen bei manchen internationalen Kongressen. Natürlich hat die Größe einer Soziodramagruppe bedeutende Folgen für den Gruppenprozess und die besondere Großgruppendynamik sollte berücksichtigt werden, wenn man Soziodrama praktiziert.

Wie in der relevanten Literatur (Agazarian und Carter, 1993; de Mare u.a., 1991; Klein, 1993; Kreeger, 1975; Milgram und Toch, 1969) beschrieben, können große Gruppen beispielsweise durch verschiedene Projektionsprozesse, Depersonalisierung und Eingriffe in die Persönlichkeit, Anonymisierung und Generalisierung, Neid und „erzwungene“ Demokratisierung (Main, 1975) gekennzeichnet sein. Am stärksten ist das außergewöhnlich hohe interpersonelle Energie-Niveau der großen Gruppe, als ob die „Masse“ ein Eigenleben besäße, das in sich selbst ein einzigartiges Umfeld für die Untersuchung von Vorgängen zwischen Gruppen bildet.

Natürlich ist es keine leichte Aufgabe, eine große Anzahl von Menschen zu leiten, die mit sozialen Inter-Gruppen-Konflikten zu kämpfen haben. Es ist nicht nur schwierig, die Grenzen einzuhalten und alles zusammenzuhalten; der Soziodramatiker wird auch mit einigen dem Prozess innewohnenden Fallen konfrontiert, die besondere Aufmerksamkeit verlangen, um psychologische Schäden zu verhindern. Erstens können

Untergruppen, falls Feindseligkeiten zu Tage treten, zu nicht zu bändigenden Herden werden, die sich gegenseitig und/oder dem Soziodramatiker Schaden zufügen. Zweitens können charismatische und machthungrige Führer die große Gruppe zur Befriedigung ihrer eigenen narzisstischen Bedürfnisse ausnutzen statt andere zu befähigen, wodurch eine autoritäre „Massen-Marathon-Psychologie-Organisation“ (Cushman, 1989) entstehen könnte, die einen repressiven Einfluss auf Menschen hat. Drittens können intensive und unkontrollierte Gefühle hervorgerufen werden, ohne dass eine ausreichende Unterstützung durch ein Netzwerk von Kleingruppen vorhanden wäre, so dass Menschen einsam und verletzt zurückbleiben. Schließlich kann das Soziodrama auch zu simpel, zu oberflächlich, zu sentimental oder zu optimistisch bezüglich der Möglichkeit friedlicher Koexistenz (Sabelli, 1990) erscheinen, falls es auf eine unrealistische und naive Art praktiziert wird. Daher müssen Soziodramatiker auch – abgesehen vom notwendigen Wissen und den handwerklichen Fähigkeiten – eine Menge Mut, Ansehen und Erfahrung besitzen, um effektiv arbeiten zu können.

Soziodrama – die Theorie

Obwohl Moreno (1953) in seinem Buch „Who Shall Survive? The Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama“ einige mögliche Vorbedingungen für eine friedlichere Koexistenz dargelegt hat, können seine Theorien nicht als ausreichende Basis für das Soziodrama betrachtet werden, weil sie weder die Entwicklung sozialer Konflikte in konsequenter Form erklären noch klare Prinzipien zur Anleitung für den Praktizierenden bei dem Versuch der Lösung von Konflikten formulieren, die über die Empfehlung hinausgehen, Menschen zu trennen, die sich in soziometrischen Tests nicht gegenseitig auswählen, oder dass Menschen durch Rollentausch „ihren Nächsten lieben“ sollten (Moreno und Moreno, 1969: 17).

Andererseits ist die Literatur über Konflikte zwischen Gruppen in der Soziologie, Sozialpsychologie und Anthropologie reichhaltig genug, um das Soziodrama mit einem starken theoretischen Fundament auszustatten. Konflikt etwa ist ein zentraler Erklärungsbegriff, die von solchen Denkern wie Emile Durkheim, Karl Marx, Max Scheler, Georg Simmel und Max Weber und später auch von Sozialwissenschaftlern wie Deutsch (1973), Festinger (1954), Frank (1967), Goffman (1963), Lewin (1948), Parsons (1967) und Sherif und Sherif (1969) benutzt wird, um nur einige zu nennen. Sie beschreiben verschiedene Aspekte der Sozialpsychologie der Konflikte zwischen Gruppen – darunter auch die sechs wichtigsten, die von Taylor und Moghaddam (1987) zusammengefasst wurden:

- (1) realistischer Konflikt, (2) soziale Identität; (3) Gerechtigkeit; (4) relative Entbehrung; (5) Elite und (6) das Fünf-Ebenen-Modell, wobei alle die Ursache des Konflikts unterschiedlich erklären. Darüber hinaus ist die spezialisierte Literatur über Konfliktlösungen voller Modelle und Strategien dazu, wie ein Konflikt in Kooperation zu verwandeln sei und wie sich Frieden in Beziehungen aller Art tragen ließe, wenn beide Gegner nur täten, was man ihnen vorschlägt. (Bisno, 1988; Cornelius und Faire, 1989; Crum, 1976; Donahue und Kolt, 1993; Filley, 1975; Fisher und Brown, 1988; Fisher und Dry, 1981, Mindell, 1995; Pruitt und Rubin, 1986; Rosenberg, 1983; Rothman, 1992; Slaikeu, 1996; Walters, 1981, Walton, 1969).

Einige dieser interdisziplinären Fachleute waren an verschiedenen Versuchen beteiligt, den neuen Beruf eines anwendungsorientierten Sozialwissenschaftlers zu entwickeln, der nationale politische Entscheidungsträger bei Konfliktlösungen und der Verhinderung von Kriegen beraten sollte. In den frühen 50er Jahren beispielsweise versuchte eine Gruppe von Fachleuten eine allgemeine Theorie menschlicher Konflikte auf der Grundlage der Spieltheorie (Axelrod, 1984), der Entscheidungstheorie und statistischer Modelle zu entwickeln. Diese Versuche waren allerdings Harty und Modell (1991) zufolge nur wenig erfolgreich.

Dennoch appellierte etwa zehn Jahre später der Psychologe Carl Rogers (1965) in ähnlicher Weise an Fachleute für geistige Gesundheit, die Prinzipien für Encountergruppen zu nutzen, um Konflikte auf einer globalen Ebene zu lösen, ganz gleich, ob diese zwischen Einzelpersonen, in der Ehe, zwischen Rassen, zwischen Gruppen oder auf internationaler Ebene bestünden. Während der Zeit der Friedensbewegung in den 60er Jahren folgte eine Gruppe humanistischer Psychologen dem Beispiel Rogers', die auch daran glaubten, dass Therapiegruppen als ganzheitlich-politisches Instrument benutzt werden könnten, um Frieden zwischen den USA und der damaligen UdSSR und brüderliche Verbindung zwischen allen Menschen herzustellen. In diesem Sinne schlug Maslow (1977:16) vor:

Jede Methode ist gut, die Kommunikation, Verständnis, Intimität, Vertrauen, Offenheit, Ehrlichkeit, Selbstaufdeckung, Feedback, Aufmerksamkeit, Mitgefühl, Toleranz, Akzeptanz, Freundlichkeit, Liebe fördert und die Verdacht, paranoide Erwartungen, Angst, das Gefühl, anders zu sein, Feindschaft, defensives Verhalten, Neid, Verachtung, Beleidigung, Herablassung, Polarisierung, Spaltung, Entfremdung und Trennung mindert.

Brüderliche Liebe ist allerdings ein bisschen viel verlangt von Menschen, die sich in einem feindseligen Disput befinden. Obwohl Moreno, Rogers, Maslow und andere von einem psychologischen Standpunkt aus gesehen Recht haben mögen, sind Konflikte zwischen Gruppen gewiss komplexer und der Veränderung gegenüber widerstandsfähiger, als sie angenommen hatten. Sie haben nicht nur übersehen, dass manche Spannungen auf tatsächlichen und erheblichen Disputen basieren, sondern haben auch nicht die emotionalen, intrapsychischen, zwischenmenschlichen Ursachen der Konflikte sowie jene der gesamten Gruppe abgesondert, die einen integrativen Ansatz des Konfliktmanagements (Kellermann, 1996) verlangen anstelle eines einseitigen Begegnungsansatzes. Am offensichtlichsten war ihre Weigerung, jede primäre feindliche oder böse menschliche Neigung als Ursache des Konflikts (Adams, 1989) anzuerkennen und ihre nahezu leidenschaftliche Ablehnung von Freuds (1930) Behauptung, dass Aggression eher im Instinkt begründet liege als eine Antwort auf Frustration zu sein (Okey, 1992). Als Folge dieser Einstellung ergab sich in ihren Ansätzen zur Konfliktlösung oft ein Fehlen einer realistischen Würdigung einer möglichen Multideterminierung der menschlichen Aggression, die den Instinkt, den Trieb, das genetische Make-Up, die Provokation durch die Umwelt und die soziale Situation (Bandura, 1973) mit einschloss, und die damit einhergehende Notwendigkeit, mit Konflikten auf eine Vielzahl von Arten umzugehen.

Im Gegensatz zu den oben angeführten humanistischen Psychologen scheint mir, dass jeder vernünftige Ansatz zum Konfliktmanagement – einschließlich des Soziodramas – die Möglichkeit berücksichtigen muss, dass Freud Recht hatte mit seiner Kritik des „Nächstenliebe-Prinzips“, denn:

die Menschen sind keine sanften Kreaturen, die geliebt werden wollen ... Sie sind – im Gegenteil – Geschöpfe, unter deren Beigaben des Instinkts sich ein mächtiger Anteil an Aggressivität befindet. Daraus folgt, dass ihr Nächster jemand ist, ... dem man Schmerz bereitet, den man foltert und tötet. ... Wer, im Angesicht all seiner Lebens- und Geschichtserfahrung, hätte den Mut, dieser Behauptung zu widersprechen? (1930:111.12)

Bezüglich der Konflikte zwischen Gruppen fährt Freud fort:

„Es ist immer möglich eine beträchtliche Anzahl von Menschen in Liebe zueinander zu verbinden, solange es andere Menschen gibt, die die Manifestationen ihrer Aggressivität erhalten. (1930:114)

Obwohl der Rahmen keine eingehendere Diskussion der Theorien Freuds über das Primat menschlicher Aggression gestattet, glaube ich doch, dass es von Bedeutung ist, einen festen Standpunkt zu diesem Thema einzunehmen, wenn man mit dem Soziodrama arbeitet.

Von einem soziologischen Standpunkt aus betrachtet, glaube ich ferner, dass das Soziodrama fest in einer Theorie des sozialen Konflikts und/oder in einer Theorie des Konsenses verankert sein sollte. Einerseits ist den funktionalistischen Theorien von Parsons (1967) und Merton (1968) zufolge das soziale Gleichgewicht (und Liebe) eine Idealtugend. Andererseits sind soziale Uneinigkeit (und Hass) natürliche Bestandteile der Konflikttheorien von Karl Marx. Darüber hinaus existieren Lensky (1966) zufolge Kooperation und Konflikt (Liebe und Hass) nebeneinander in der Gesellschaft, so dass manche Konflikte höchst erwünscht sein mögen, ein Lebensgewürz, das einen Ansporn gibt, persönliche Ziele und solche einer Gruppe zu erreichen. Die Unterschiede zwischen Menschen werden daher als wertvolle Ressourcen der Gruppe-als-Ganzer anerkannt. Im Gegensatz dazu basieren destruktive Konflikte auf dem wettbewerbsgesteuerten Weltbild, nach dem nur einer gewinnen kann, während die anderen verlieren müssen. (Deutsch, 1973). Mein Hauptpunkt ist jedenfalls, dass jeder Versuch, der zu einer realisierbaren Strategie der Konfliktlösung strebt, solche grundlegenden Standpunkte der Menschen und der Gesellschaft sowie Kooperation und Wettbewerb berücksichtigen muss.

Anwendungen des Soziodramas

Während in der Vergangenheit die Schaffung des Friedens höchst reduktionistisch verstanden wurde, wird jetzt ein integrativerer Ansatz von Konfliktmanagement vorgeschlagen (Kellermann, 1996). Drei verschiedene Anwendungen des Soziodramas können in verschiedenen Phasen der Untersuchung von Konflikten zwischen Gruppen eingesetzt werden. Sie beziehen sich – alternativ oder in Folge – auf (1) tatsächliche traumatische Ereignisse und soziale Krisen, (2) politischen Wandel und soziale Disintegration und (3) soziale Vielfalt, die zu Konflikten zwischen Gruppen führt, und Vorurteile. Diese Anwendungen des Soziodramas mit ihren unterschiedlichen sozialen Bezugspunkten, sozialen Theorien und sozialen Idealen werden in Tabelle 1 zusammengefasst und im Fortgang eingehender diskutiert.

Tabelle 1

Anwendungen des Soziodramas	Sozialer Bezugspunkt	Soziale Theorie	Soziales Ideal
Krise	Trauma	Anpassung	Homeostasis
Politik	Disintegration	Konflikt	Gleichheit
Vielfalt	Vorurteile	Konformität	Toleranz

Krisen-Soziodrama

Die erste Anwendung des „Krisen“-Soziodramas beschäftigt sich mit den Antworten von Individuen und Gruppen auf tatsächliche, katastrophale Ereignisse von nationaler Bedeutung. Das Wort „Krise“ bezeichnet einen Wendepunkt und zeigt einen Zustand an, in dem ein entscheidender sozialer Wandel bevorsteht, der das gesamte Gleichgewicht der Gesellschaft erschüttert. Klassische Beispiele solch bedeutender Ereignisse sind u.a. die Ermordung von Präsident Kennedy in den USA, der Premierminister Palme in Schweden und Rabin in Israel, die alle einen nachhaltigen Einfluss auf die Bürger der jeweiligen Länder hatten. Größere Verbrechen, terroristische Bombenanschläge, Erdbeben, Aufstände und Kriege sind weitere Beispiele für Ereignisse, die ganze Nationen in einen Ausnahmezustand versetzen, der ganz oder teilweise mittels des Soziodramas untersucht werden kann.

Das Krisen-Soziodrama kann sich aber auch mit Situationen beschäftigen, die weniger plötzlich oder vorhersehbar sind, mit Krisen, die über längere Zeit anhaltend Stress erzeugen, wie etwa ökonomische Krisen, die zu Arbeitslosigkeit führen, oder mit vollständigen sozialen Veränderungen wie jene in der früheren UdSSR. Die gemeinsame Durcharbeitung kollektiver traumatischer Ereignisse (Davidson, 1987) – wie in der individuellen Krisenintervention – kann der Gruppe-als-Ganzer helfen, besser mit psychologischen Stresssituationen fertig zu werden und sich an einen neuen Zustand eines sozialen Gleichgewichts anzupassen. Solche Untersuchungen bedeutender Themen innerhalb einer großen, heterogenen Bevölkerung vergrößert nachhaltig das Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit. Um dieses Ziel zu erreichen und den Sinn für emotionale Beteiligung zu stärken, beinhalten Sitzungen des Krisen-Soziodramas gewöhnlich Elemente der Darstellung und der Nachstellung des traumatischen Ereignisses durch die Beteiligten, die sich möglicherweise freiwillig bereit erklären, die Rollen im Drama zu übernehmen. Die persönlichen Rekapitulationen ergeben zusammen vielfältige Bilder der Bewältigung durch die Gemeinschaft und der Reorganisation. Die Sitzungen enden immer mit einem ausführlichen *Sharing* der Beteiligten auf einer tief emotionalen Ebene und führen oft zu einem Gefühl der Zugehörigkeit und der Universalität, die den Menschen hilft, die Bedrohung, den Verlust, das Unglück oder die Herausforderung besser zu bewältigen, die alle miteinander verbindet.

Das Krisen-Soziodrama wird nicht empfohlen während oder unmittelbar nach der Katastrophe, wenn die Menschen noch von Sorge und Angst überwältigt sind und die soziale Struktur noch chaotisch ist. Bustos (1990) zufolge benötigt das Soziodrama etwas Abstand vom „realen“ Drama, das so viel umfassender ist. Zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Menschen mehr Kontrolle gewonnen haben, kann das Soziodrama helfen, sich mit Gefühlen der Verleugnung, der Entfremdung und der Isolation auseinanderzusetzen und diese zu verarbeiten.

Verschiedene Formen des Krisen-Soziodramas sind auf viele größere internationale Katastrophen angewandt worden (Knepler, 1970) – wie etwa den Schmerz der Menschen in Argentinien zu Zeiten der Militärjunta und später während des Falkland-

Krieges (Bustos, 1990, 1994); Ken Sprague und Marcia Karp haben in England mit Menschen auf der anderen Seite dieses Konflikts gearbeitet. Einige Beispiele aus Monica Zurettis Arbeit mit dem Psycho-Soziodrama in verschiedenen Gegenden der Welt sollten auch erwähnt werden – ebenso wie die Nachstellung der Wahl rechter Extremisten in Deutschland durch Ella-Mae Shearon 1989 (Feldhendler, 1994) und die Erfahrungen in Paraguay (Carvalho und Otero, 1994). Verschiedene Beispiele für die Anwendung des Soziodramas in englischsprachigen Ländern werden in dem Buch von Sternberg und Garcia (1989) beschrieben, incl. der Arbeit von Anne Hale. Berichte über einige Soziodramen in Osteuropa während der großen Veränderungen werden in der deutschen Zeitschrift „Psychodrama“ beschrieben – z.B. Lobeck, 1990; Zichy, 1990; Stein u.a. (1995) beschreiben ein Soziodrama, das während des Golf-Krieges durchgeführt wurde. Untersuchungen des jüdisch-arabischen Konflikts in Israel wurden schließlich auf der Internationalen Psychodrama-Konferenz in Jerusalem 1996 durchgeführt – incl. der Nachstellung eines terroristischen Bombenangriffs.

Politisches Soziodrama

Während die Anwendung des Krisen-Soziodramas auf dem Modell einer Gesellschaft basiert, die nach Gleichgewicht und Übereinkunft strebt und sozialen Konflikt als störend empfindet, basiert das politische Soziodrama auf einem Modell, das die Gesellschaft als in einem andauernden Krisenzustand befindlich begreift, in dem Konflikt normal, gar wünschenswert ist für jeden sozialen Wandel, jede soziale Entwicklung. Konsequenterweise ist das zentrale Thema des politischen Soziodramas die soziale Disintegration, die Bildung gesellschaftlicher Schichten und die Ungleichheit als Manifestation sozio-ökonomischer Konflikte.

Das politische Soziodrama ist nicht identisch mit dem politischen Theater, aber beide basieren auf ähnlichen Prinzipien. Wie in Boals (1979, 1992) „Theater der Unterdrückten“ (Feldhendler, 1994) etwa kämpfen Soziodramatiker, die sich mit dem sozialistischen Lager identifizieren auch für die Belange von Minderheiten, für die Schwächsten und am meisten Vernachlässigten in der sozialen Hierarchie, die Opfer andauernder Ungerechtigkeiten sind und wenig oder keinerlei eigene politische Macht besitzen. Außerdem stimuliert das politische Soziodrama nicht die persönliche Identifikation und Katharsis durch Suggestion – den Prinzipien von Brecht (1963) zufolge und mit der Absicht, die Gesellschaft zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit zu bringen -, ermutigt die Beteiligten aber auch, sich von der emotionalen Betroffenheit zu distanzieren und rational und kritisch darüber nachzudenken, wie ihre Situation verändert werden kann.

Das politische Soziodrama kann bei verschiedenen Problemstellungen innerhalb von Gewerkschaften, Bürgerrechtsgruppen, Nachbarschaftskomitees, politischen Parteien, Erziehungsinstitutionen, feministischen Gruppen oder anderer sozial engagierter Gruppen angewandt werden.

Die Analyse der sozialen Klassen etwa, wie sie von Monica Westberg und ihren Mitarbeitern in Schweden durchgeführt wurde, untersuchte die Spannungen zwischen der Arbeiterklasse, der Bourgeoisie und der Oberschicht. Die Untersuchungen konzentrieren sich gewöhnlich auf zentrale politische Wertkonflikte wie beispielsweise die Ideale von Wahrheit und Unwahrheit, Recht und Unrecht, fairem und unfairem Verhalten, Respekt und Verachtung, Gleichheit und Ungleichheit, Altruismus und Egois-

mus, Autoritarismus und Demokratie, sozialistischen und kapitalistischen politischen Systemen.

Globaler betrachtet kann das Soziodrama auch solch allgemeine Themen ansprechen wie „Entfremdung“ und „Passivität“, wie sie sich in den sozialen Strukturen manifestieren, die von Etzioni (1968) beschrieben wurden. Die Erfahrung, Probleme der Gemeinschaft im Soziodrama miteinander zu teilen, steigert nicht nur das Bewusstsein und die Betroffenheit der Menschen bezüglich sozialer Probleme in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft, sondern kann auch kommunaler Organisationen neuen Auftrieb verleihen mittels Interessengruppen, die versuchen, die Entscheidungsträger bezüglich der Verteilung von Mitteln und der Gemeindeplanung zu beeinflussen.

Das politische Soziodrama basiert mehr oder weniger auf der marxistisch-sozialistischen Konflikttheorie, hat daher eine klare Ideologie und Absicht und wird gewöhnlich für soziale Proteste und zur Agitation genutzt (Buer, 1991; Petzold und Mathias, 1982: 60). Es schließt eine Nachstellung der vorliegenden sozialen Situation mit ein und ermutigt die Menschen, ihre politischen Ansichten und Ideologien zum Ausdruck zu bringen. Dadurch können die Teilnehmer in Gruppen eingeteilt – hartnäckig gegen empfindsam, konservativ gegen radikal, faschistisch gegen liberal und/oder kommunistisch gegen demokratisch (Bales, 1970; Eysenck, 1954) – und darum gebeten werden, ihre Entscheidung für eine dieser Positionen zu begründen. Allerdings ist es offensichtlich, dass noch viel getan werden muss, um diese Arbeit in der Praxis zu dokumentieren.

Soziodrama der Vielfalt

Die dritte Form der Anwendung, das Soziodrama der „Andersartigkeit“, beschäftigt sich mit Konflikten, die auf Stereotypen, Vorurteilen, Rassismus, Intoleranz, Stigmatisierung und/oder negativer Voreingenommenheit gegenüber Menschen ihrer Andersartigkeit wegen basieren.

Klassische Beispiele solcher Konflikte zwischen Gruppen sind etwa solche zwischen Schwarzen und Weißen, Einwanderern und Einheimischen, Juden und Nicht-Juden, Reichen und Armen, Männern und Frauen, Jugend und Alter und zwischen politisch Links- und Rechtsstehenden. Die Literatur über soziale Konflikte belegt, dass Spannungen zwischen Gruppen bei allen Gruppen von Menschen zu entstehen scheinen, die sich voneinander unterscheiden. In allen heterogenen Bevölkerungen wird es Spannungen geben, die z.B. auf Unterschieden basieren bezüglich des Alters, des Geschlechts, des ehelichen Status, des Wohlstands, des Berufs, der Rasse, der Nationalität, des Herkunftslandes, des sozioökonomischen Status, der sexuellen Orientierung, der Kultur, der Religion, der politischen Zugehörigkeit und vieler anderer Variablen einschließlich physischer Merkmale wie Größe, Gewicht, Behinderung und allgemeine äußere Erscheinung.

Die Absicht des Soziodramas der Vielfalt ist es, die folgenden Probleme zu lösen, die von Maslow (1977,15) formuliert wurden:

Wie können wir die Grenzen überschreiten, die zur Zeit die Menschheit in sich gegenseitig abschließende, isolierte Gruppen unterteilt, die nichts miteinander zu tun haben? Wie können wir Kontakt herstellen über die Mauern hinweg, die die Klassen, Religionen, Geschlechter, Rassen, Nationalitäten, Stämme, Berufsgruppen und IQ-Gruppen voneinander trennen?

Maslow (1977, 20) fährt fort:

Es ist für zwei Menschen schwierig zusammen zu leben, geschweige denn für 200 Millionen. Weil wir uns voneinander unterscheiden und nicht gelernt haben, diese Unterschiede zu akzeptieren, wird es schwierig sein, eine Gesellschaft zu konstruieren, die unsere Autonomie und unsere Wahlfreiheit bewahrt und uns gestattet, uns zum vollen Menschsein hin zu entwickeln. Eine Einigung auf den bestmöglichen Kompromiss unter diesen Bedingungen wird niemals einen vollkommen zufriedenstellenden Kompromiss ergeben.

Indem sich das Soziodrama ausdrücklich auf die Menschen im Allgemeinen bezieht, nicht auf jede Person im Besonderen, versucht es, verschiedene universelle Prozesse der Wahrnehmung von Menschen nachzustellen und zu untersuchen – einschließlich deren Einordnung in Stereotypen und der Zuweisung von Eigenschaften.

Das kann zu dem Ergebnis führen, dass Generalisierungen eine geringe oder gar keine Basis in der äußeren Realität besitzen, was eine Veränderung der persönlichen Einstellung begünstigen könnte. Falls jedoch die Verschiedenheiten sich als real erweisen, so können die Teilnehmer am Soziodrama diesen Unterschieden gegenüber toleranter werden. Diese Toleranz entspringt aus der Erkenntnis, dass nicht jeder, der anders aussieht, klingt oder denkt als wir, auch böse oder gefährlich ist, dass auch andere Menschen ihre eigenen Rechte und Bedürfnisse haben und dass wir lernen müssen, sie so zu respektieren, wie sie sind.

Schlussfolgerung

Die sozialen Ziele des Soziodramas lassen sich aus globaler Perspektive zu Recht als ehrgeizig bezeichnen. Offensichtlich kann eine dauerhafte Abschaffung von Konflikten nicht das letztendliche Ziel des Soziodramas sein, da es immer wieder zu Spannungen kommen wird, solange Menschen zusammen sein werden. Darüber hinaus ist es zumindest utopisch, ein soziales Gleichgewicht als Ergebnis des „Krisen“-Soziodramas, soziale Gleichheit als Ergebnis des „politischen“ Soziodramas und/oder soziale Toleranz als Ergebnis des Soziodramas der „Vielfalt“ zu erreichen.

Trotz aller gut durchgeführten und mitreißenden Soziodrama-Sitzungen werden soziale Traumatisierung, Disintegration und Vorurteile auch weiterhin einen schädlichen Einfluss auf die Gesellschaft ausüben. Andere Strategien der Friedensförderung wie etwa direkte Verhandlungen zwischen den streitenden Parteien, Präventivdiplomatie, Mediation durch Dritte, Schlichtungsverfahren und verschiedene friedliche Einigungen von Auseinandersetzungen (Boutros-Ghali, 1992) sind gewiss leichter anwendbar in der internationalen Konfliktbewältigung als das Soziodrama.

Anstelle also seine Ziele in solch übertriebenen Begriffen wie „menschliches Überleben“ (Moreno, 1953) zu fassen, kann das Soziodrama realistischere eher als eine von vielen Aktivitäten geschätzt werden, die zur Lösung von Konflikten vorbereiten (Kaufman, 1996; Rothman, 1992). In diesem Sinne kann es ein einzigartiges Potential darstellen, große Gruppen verschiedener Menschen zusammenzubringen und neue Kanäle der Kommunikation unter ihnen zu eröffnen.

Literatur

- Adams, D. (1989). 'The Seville Statement on Violence and Why it is Important', *Journal of Humanistic Psychology* 29: 328-37.
- Agazarian, Y.M. and Carter, F.B. (1993). 'Discussions on the Large Group', *Group* 17: 210-34.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The Basis of Sociability*. London: Routledge.
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Bales, R.F. (1970). *Personality and Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bisno, H. (1988). *Managing Conflict*. Newbury Park and London: Sage.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. New York: Urizen.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Boutros-Ghali, B. (1992). *An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping*. New York: United Nations.
- Brecht, B. (1963). *Schriften zum Theater*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Buer, F. (1991). 'Editorial', *Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis und Gesellschaftspolitik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bustos, D. (1990). 'Wenn das Land in der Krise ist, kann man nicht in der Praxis sitzen bleiben' [When the Country is in Crisis One Cannot Remain Seated in Clinical Practice], *Psychodrama* 3: 30-48.
- Bustos, D. (1994). 'Locus, Matrix, Status Nascendi and the Concept of Clusters: Wings and Roots'. In: P. Holmes, M. Karp and M. Watson (eds) *Psychodrama Since Moreno*. London: Routledge.
- Carvalho, E.R and Otero, H.E. (1994). 'Sociodrama as a Social Diagnostic Tool: Our Experience in Paraguay', *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 46, 143-9.
- Cornelius, H. and Faire, S. (1989). *Everyone Can Win: How to Resolve Conflict*. Melbourne: Simon and Schuster.
- Crum, T.A. (1976). *The Magic of Conflict*. New York: Hart.
- Cushman, P. (1989). 'Iron Fists-Velvet Gloves: A Study of a Mass Marathon Psychology Training', *Psychotherapy* 26: 23-39.
- Davidson, S. (1987). 'Trauma in the Life of the Individual and the Collective Consciousness in Relation to War and Persecution'. In: H. Dasberg, S. Davidson, G.L. Durlacher, B.C. Filet and E. de Wind (eds) *Society and Trauma of War*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- De Mare, R, Piper, R. and Thompson, S. (1991). *Koinonia: From Hate, through Dialogue to Culture in the Large Group*. London: Karnac.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donahue, W.A. and Kolt, R (1993). *Managing Interpersonal Conflict*. London: Sage.
- Etzioni, A. (1968). *The Active Society*. Glencoe: The Free Press.
- Eysenck, H.I. (1954). *The Psychology of Politics*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Feldhendler, D. (1994). 'Augusto Boal and Jacob Moreno: Theatre and Therapy'. In: M. Schutzman and J. Cohen-Cruz (eds) *Playing Boal*. London and New York: Routledge.
- Festinger, L. (1954). 'A Theory of Social Comparison Processes', *Human Relations* 7: 117-40.
- Filley, A.C. (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Fisher, R. and Brown, S. (1988). *Getting Together: Building a Relationship that Gets to YES*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Fisher, R. and Ury, W. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Foulkes, S.H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: George Allen. Reprinted London: Karnac, 1984.
- Frank, J.D. (1967). *Sanity and Survival: Psychological Aspects of War and Peace*. New York: Random House.
- Freud, S. (1930). *Civilization and Its Discontents*. Standard Edition Vol. 21, London: Hogarth.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Haas, R.B. (1948). *Psychodrama and Sociodrama in American Education*. New York: Beacon House.

- Hamer, N. (1990). 'Group-Analytic Psychodrama', *Group Analysis* 23: 245-54.
- Harty, M. and Modell, J. (1991). 'The First Conflict Resolution Movement 1956-1971', *Journal of Conflict Resolution* 35: 720-59.
- Hearst, L. (1993). 'Our Historical and Cultural Cargo and Its Vicissitudes in Group Analysis', *Group Analysis* 26: 389-405.
- Hopper, E. (1996). 'The Social Unconscious in Clinical Work', *Group* 20: 7-42.
- Kaufman, E. (1996). *Innovative Problem Solving: A Model Program Workshop [???]*, University of Maryland, Monograph No. 7. Center for International Development and Conflict Management.
- Kellermann, P.F. (1996). 'Interpersonal Conflict Management in Group Psychotherapy: An Integrative Perspective', *Group Analysis* 29: 257-75.
- Klein, E.B. (1993). 'Large Groups in Treatment and Training Settings', *Group* 17: 198-209.
- Knepler, A.E. (1970). 'Sociodrama in Public Affairs', *Group Psychotherapy and Psychodrama* 13: 127-34.
- Kreeger, L. (ed.) (1975). *The Large Group: Dynamics and Therapy*. Itasca, IL: Peacock.
- Lemert, E. (1951). *Social Pathology*. New York: McGraw-Hill.
- Lensky, G. (1966). *Power and Privilege*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.
- Lobeck, G. (1990). 'Psychodramaausbildung in der DDR: Erlebnisbericht über eine deutsch-deutsch Begegnung' [Psychodrama in the GDR – Some Experiences of a German-German Encounter], *Psychodrama* 3: 23-9.
- Main, T. (1975). 'Some Psychodynamics of Large Groups', in L. Kreeger (ed.) *The Large Group: Dynamics and Therapy*, pp. 57-86. Itasca, IL: Peacock.
- Marineau, R.F. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974*. International Library of Group Psychotherapy and Group Process. London and New York: Tavistock/ Routledge.
- Maslow, A.H. (1977). 'Politics 3', *Journal of Humanistic Psychology* 17: 5-20.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Milgram, S. and Toch, H. (1969). 'Collective Behavior: Crowds and Social Movements', in *The Handbook of Social Psychology*, 2nd edn, Vol. 4, pp. 507-610. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mindell, A. (1995). *Sitting in the Fire: Large Group Transformation Using Conflict and Diversity*. Portland, OR: Lao Tse Press.
- Moreno, J.L. (1943). 'The Concept of Sociodrama: A New Approach to the Problem of Inter-cultural Relations', *Sociometry* 6: 434-49. (Also in J.L. Moreno, *Psychodrama*, Vol. 1, New York: Beacon House, 1972, pp. 315-83.) Moreno, J.L. (1953). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.
- Moreno, J.L. and Moreno, Z.T. (1969). *Psychodrama*, Vol. 3. New York: Beacon House.
- O'Connor, T. (1989). 'Therapy for a Dying Planet: We are the Cause, We are the Cure', reprinted in *The Evolving Therapist: The Family Therapy Network*, pp. 295-8. Washington and New York: Guilford.
- Okey, J.L. (1992). 'Human Aggression: The Etiology of Individual Differences', *Humanistic Psychology* 32: 51-64.
- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. New York: Free Press.
- Petzold, G.H. and Mathias, U. (1982) *Rollenentwicklung und Identität* [Role Development Identity]. Paderborn: Junfermann. (Gennan)
- Powell, A. (1986). 'A Conference Success: Psychodrama and Group Analysis are Compatible', *Group Analysis* 19: 63-5.
- Powell, A. (1989). 'The Nature of the Matrix', *Group Analysis* 22: 271-81.
- Powell, A. (1994). 'Toward a Unifying Concept of the Group Matrix', in D. Brown and L. Linkin (eds) *The Psyche and the Social World*, pp. 12-13. London: Routledge.
- Pruitt, D. and Rubin, J. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Random House.
- Rogers, C.R. (1965). 'Dealing with Psychological Tensions', *Journal of Applied Behavioral Science* 1: 6-24.
- Rosenberg, M. (1983). *Model for Nonviolent Communication*. New York: New Society Press.
- Rothman, J. (1992). *From Confrontation to Cooperation: Resolving Ethnic and Regional Conflict*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sabelli, H. (1990). *Process Theory of Peace*. Chicago: Society for the Advancement of Clinical Philosophy.

- Schenner, V.L. and Pines, M. (eds) (1994). *Ring of Fire: Primitive Affect and Object Relations in Group Psychotherapy*. London: Routledge.
- Sherif, M. and Sherif C. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper.
- Siaikeu, K.A. (1996). *When Push Comes to Shove: A Practical Guide to Mediating Disputes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stein, S.A., Ingersoll, R.E. and Treadwell, T.W. (1995). 'Sociodrama and Professional/Ethical Conflicts', *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 48: 31-41.
- Sternberg, P. and Garcia, A. (1989). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?* New York: Praeger.
- Taylor, D.M. and Moghaddam, F.M. (1987). *Theories of Intergroup Relations: International Social Psychological Perspectives*. New York: Praeger.
- Walters, R.P. (1981). *Anger: Yours, Mine and What to do About It*. Grand Rapids, MI: Zondervan.
- Walton, R.E. (1969). *Interpersonal Peacemaking: Confrontations and Third Party Consultation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Zichy, L. (1990). 'Psychodrama in der Perestroika: Ungarn Wandel' [Psychodrama in the Process of perestroika – Hungary in Changes], *Psychodrama* 3: 3-21.
- Zuretti, M. (1994). 'The Co-Unconscious', in P. Holmes, M. Karp and M. Watson (eds) *Psychodrama Since Moreno*. London: Routledge.

Ron Wiener

Der innere und der äussere Arbeitsprozess eines Soziodramatikers

Einführung/Einleitung

Wo könnte man einen Soziodramatiker in Aktion erleben? Vielleicht bei einer Betreuungs- oder Ausbildungssitzung im öffentlichen, ehrenamtlichen oder privaten Sektor? Oder dabei einer Gruppe von Menschen zu helfen, ihre zwischenmenschliche Dynamik zu klären oder eine lokale, nationale oder internationale Situation besser zu verstehen? Dieses kurze Kapitel wird sich – nach einer Betrachtung der Soziodrama-Ausbildung in England – mit den Fähigkeiten befassen, die ein Soziodramatiker benötigt, um in diesen verschiedenen Situationen arbeiten zu können.

Die englische Situation und der MPV/SAM- Kurs

Die Anzahl der Menschen, die in England offiziell als Soziodramatiker zugelassen sind, lässt sich buchstäblich an einer Hand abzählen. Es gibt allerdings zahlreiche Vermittler, die Moreno-Techniken in unterschiedlichen Zusammenhängen benutzen und deren Praxis oft nur wenig verschieden ist von jenen, die den formalen Titel eines „Soziodramatikers“ tragen. Die Situation reflektiert die klinische Voreingenommenheit, die dem Psychodrama hier historisch anhaftet. Sie unterscheidet sich von den Entwicklungen in Australasien und Südamerika.

Die MPV/SAM (Multi-Purpose Vehicle/Sociodrama and Action Methods) Schule in Sheffield bietet die einzige Soziodrama-Ausbildung an, die von der British Psychodrama Association anerkannt wird. Sie führt einen einjährigen Kurs mit Abschlusszertifikat durch (obwohl die meisten zwei Jahre bis zum Abschluss benötigen) sowie einen vierjährigen Kurs mit Diplom, wobei ein Jahr an einer Psychodrama-Schule zu absolvieren ist. Zur Zeit sind dort 16 Studenten eingeschrieben. Der Kurs startet mit einem Einführungswochenende und beginnt am Donnerstag jeden Monats. Die Studenten sind auch Mitglied eines „ACTION LEARNING SET“, das sich monatlich trifft.

Der Lehrplan beinhaltet: soziodramatische Theorie und Praxis, Soziometrie, Organisationstheorie, Systemtheorie und Systemanalyse, Rollentheorie, Rollentraining, Gruppendynamik, Aktionsmethoden, Spontaneitätstraining, berufliche Identität und aktuelle soziale Fragen. Kürzlich war beispielsweise ein Soziodrama zum Irak-Krieg Bestandteil eines Ausbildungstages.

Ein typischer Tag enthält: ein Warm-Up, einige theoretische Beiträge und die kritische Betrachtung der Arbeit eines Studenten. Ein Teil des Tages wird in einer großen Gruppe verbracht, ein anderer in kleinen Gruppen, wobei die Teilnehmer die Möglich-

keit haben, verschiedene Rollen einzunehmen – Regisseur, Protagonist, Helfer, etc. – und Techniken erproben können.

Die Mehrheit der Studenten arbeitet als Trainer und kommt aus verschiedenen Bereichen, z.B. Psychodrama, Theater, Kommunalverwaltung, Dramatherapie, Polizei, Organisationsberatung, Erziehung, kommunale Entwicklung und Gewerkschaften.

Die Fähigkeiten, die ein Soziodramatiker braucht

Wie sollte nun also ein fertiger Student aussehen? Der Student mit Abschlusszertifikat wird ein paar weitere Werkzeuge seiner Sammlung von Fähigkeiten hinzugefügt und ein Verständnis für ihre Herkunft und ihre sichere und kreative Anwendung gewonnen haben.

Der Absolvent mit Diplom sollte *erstens* in der Lage sein, zuerst eine Situation zu analysieren und dann eine angemessene Antwort darauf zu entwickeln. So betrachteten wir z.B. an einem der letzten Ausbildungstage die Bitte einer Akutstation einer Psychiatrie an einem Krankenhaus bezüglich des Aufbaus eines Teams, da die Station gerade eine schwierige Zeit durchlebte.

Welche Fragen sollte der Soziodramatiker sich selbst stellen vor dem Hintergrund, dass die meisten Interventionen unterhalb der Ebene stattfinden, auf der sie tatsächlich benötigt werden?

Woher kommt die Anfrage? Von welcher Ebene einer Organisation? Warum wurde ich gebeten, diese Arbeit zu übernehmen? Wer sonst ist in der Organisation über diese Entscheidung noch konsultiert worden? Der Soziodramatiker muss im Auge behalten, dass es bei einem Eingriff im Auftrag des Managements wahrscheinlich ist, dass er Gefahr läuft, Partei zu ergreifen – gleich welche Fragen das Team betreffen mögen.

Was ist das Ziel der Sitzung? Ist es Stress-Management, kritische Befragung eines Falles, besseres Funktionieren des Teams, das Erreichen von Zielen des Managements?

Welches Gefühl erzeugt die Bitte im Innern des Soziodramatikers? Was wird auf den Soziodramatiker projiziert? Welche Hinweise darauf, was das Team durchlebt und was vom Soziodramatiker im Auftrag des Teams erwartet wird, können darin enthalten sein? Im Sinne möglicher Gegen-Übertragungen, woher kommen die Gefühle des Soziodramatikers bezogen auf seine/ihre eigene Vergangenheit? (Dies ist übrigens der Grund, warum wir in S AM darauf bestehen, dass alle Diplomstudenten sich in irgendeiner Form therapieren lassen.)

Wie könnte man vorgehen? Besteht die Notwendigkeit eines Vorabgesprächs – und wer sollte in diesem Falle anwesend sein? Besteht die Notwendigkeit von Arbeit Einzelarbeit vor oder parallel zu den Team-Interventionen? Vielleicht ist nichts weiter nötig als ein Coaching mit dem Leiter der Station?

Sollte das höhere Management dem Teamtag beiwohnen – und wie könnte der Soziodramatiker in einem solchen Fall den Tag sicher genug für alle Anwesenden gestalten, um über die Belange des einzelnen frei sprechen zu können?

Dann sind da noch die vertraglichen Fragen des „wann?“, „wo?“, „wieviel?“, „wie oft?“, etc.

Welche ersten Gedanken gibt es bezüglich der Planung der Sitzung? Sind Warm-Ups oder soziometrische Übungen notwendig und/oder angemessen? Besteht eine Notwendigkeit für Grundregeln? Was ist deren Ziel? Sollten Aspekte berücksichtigt werden wie Vertraulichkeit, anti-diskriminatorische Praxis, Umgang mit Vielfalt der Haltungen etc.?

Wäre eine Analyse der wesentlichen Teilnehmer oder vielleicht eine Skulptur davon, wie sie sich selbst als Team sehen, ein guter Ausgangspunkt?

Der zertifizierte Soziodramatiker sollte *zweitens* eine ganze Palette von Techniken zur Verfügung haben, bei deren Benutzung er sich wohl fühlt. Bei einem kürzlich gehaltenen Workshop zum Thema „Visionen der Menschen“ begann ich damit, die Möbel im Raum so umzustellen, dass ein Hindernisparcours für die Teilnehmer beim Betreten des Raumes entstand. Dies war eine Metapher für den Kampf bei der Suche nach einer Vision. Danach arbeiteten wir paarweise als Warming-Up für eine Gruppenaktion, in der eine Vision in einem Teil des Raumes entstand. Einige der Hindernisse auf dem Weg zu dieser Vision wurden mit Möbelstücken geformt. Im Anschluss daran fand einige Interaktion zwischen den Hindernissen statt – wenn es angemessen war mittels Rollentausch und Doppeln der Rollen, während die Beteiligten ihre Blockaden der Vorwärtsbewegung gegenüber erkundeten. Daran schloss sich eine geführte Phantasiereise an, die die Teilnehmer an ihre eigenen individuellen Visionen heranführte. Den Abschluss der Sitzung bildete eine weitere Paarübung, in der die Teilnehmer im Wechsel die Rollen des Regisseurs und des Protagonisten einnahmen, um dem anderen dabei zu helfen, sich auf seine Vision zuzubewegen. Der Regisseur hatte die Aufgabe, die Leute in ihre jeweiligen Rollen einzuführen. Am Schluss stand dann noch ein *Sharing*. In dieser Sitzung also musste der Soziodramatiker vertraut sein mit den Stadien einer Soziodrama-Sitzung, dem Gebrauch von Metaphern, Techniken wie Rollentausch und Doppeln der Rollen sowie dem Rhythmus einer solchen Sitzung.

Drittens muss der Soziodramatiker in der Lage sein, ein System zu analysieren und die entscheidenden Beteiligten zu identifizieren. In einem Workshop mit Angestellten des Gesundheitswesens, die sich um jungen Familien kümmern, führten wir zwei Analysen durch. Zuerst identifizierten wir die entscheidenden Institutionen und Individuen, die die Arbeit beeinflussten. Zu diesen gehörten die Gesundheitsbehörde, die örtliche Verwaltung, Schulen, die kommunale Gruppe, die Gesundheits- und Finanzminister der Regierung und das ungeborene Kind, das im Zentrum ihrer Arbeit stand. Als nächstes zergliederten und modellierten wir das Umfeld, in dem sie arbeiten. Zu den verschiedenen identifizierten Rollen gehörten alleinerziehende Mütter, unbeteiligte Väter, Arbeitslose, Großeltern, Drogendealer und -abhängige, Raucher, schwangere Mütter, Kinder, alte Menschen, Flüchtlinge und ethnische Minderheiten.

In beiden Beispielen hatten die Mitglieder der Gruppe verschiedene Rollen inne. Sie hatten sich näher an oder weiter entfernt von dem Stuhl platziert, der die Organisation repräsentierte, aus der die Arbeiter kamen, je nach ihrer Bedeutung oder ihrem Einfluss in der Organisation. Der Regisseur interviewte daraufhin jeden Rollenträger, um sich einen Eindruck zu verschaffen, wie und warum sie mit der Organisation in Beziehung standen.

Viertens muss der Soziodramatiker mit einer Vision arbeiten – „das einzige, das zur Zeit fehlt, ist das Fehlen einer Imagination. Es gibt kein verrücktes Träumen mehr. Die Welt hat sich fortentwickelt, wenn Menschen es wagten, verrückte Ideen zu haben.“ (Belli 2002)

Moreno selbst sagte: „Ein wahrhaft therapeutische Methode darf nichts weniger zum Objekt haben als die gesamte Menschheit.“ (1934, S. 3). Um dem Soziodramatiker zu einer solchen Vision zu verhelfen, sprach Moreno über die Notwendigkeit, „Spontaneität“ und „Kreativität“ zu entwickeln. Mein erster Soziodrama-Ausbilder, Ken Sprague, erzählte eine gute Geschichte, wie er einmal als junger Mann in Spanien in die Stierkampfarena sprang in dem missglückten Versuch, den Stierkampf zu stoppen – viel

Spontaneität, wenig Kreativität. Spontaneität verlangt eine Struktur, um kreativ zu sein. Jackson Pollock¹ hat auch nicht einfach Farbe auf die Leinwand geklatscht.

Zur Zeit arbeite ich an einem Plan einer Volksoper für die Stadt Bradford. Die Stadt erlebte in der Vergangenheit Rassenunruhen und als einer der Gründe wurde die begrenzte Zahl von Eingriffen dagegen ausgemacht, die schließlich ganze Stadtteile gegeneinander aufbrachten. Die Idee der Oper war die von etwas Gemeinsamem – etwas, zu dem alle Gruppen/Gemeinden in der Stadt beitragen können. Der Plan beinhaltet die Anstellung von 30 oder 40 Teilzeit-Theateregisseuren, um mit den verschiedenen Gruppen zu arbeiten – je nach ethnischer Herkunft, Alter, Geschlecht, Religion, etc. -, um in musikalischer Form ihre Geschichte zu erzählen – wie sie in die Stadt kamen und wie sie miteinander umgehen. Die Absicht ist es, eine Besetzung von Hunderten Beteiligten zu haben, die ein Stück vor Tausenden im großen Fußballstadion aufführt.

Soziodramatiker müssen also ermuntert werden, in großen Kategorien zu denken – „Euer Herunterspielen dient der Welt nicht. Es liegt nichts Aufklärerisches im Schrumpfen, damit andere Menschen sich in eurer Gegenwart nicht unsicher fühlten.“ (Mandela 1994) Ihr Training muss Spontaneität, Kreativität und Risikobereitschaft fördern. „Wenn du dich nicht am Rand befindest, nimmst du zuviel Raum ein.“ (Tim Smit 2002) Dies ist oft eine unterentwickelte Rollenkonstellation.

Soziodramatiker müssen sich der für sie angemessensten Rolle bewusst sein, wenn sie Regie führen. Sind sie ein weiser oder ein konfrontierender Elternteil? Ratgeber oder forschender Analytiker? Erfahrener Führer oder kreativer Spaßvermittler? Formeller oder informeller Lehrer? Untersuchender Forscher oder aufmerksamer Vermittler? Sie müssen sich bewusst sein, dass jede Rolle eine Gegenrolle erzeugt. Daher wird ein strenger Lehrer wahrscheinlich einen aufsässigen oder mürrischen Schüler hervorbringen. Entscheidend ist, dass ein Soziodramatiker über eine breite Palette von Rollen verfügt, damit er sich für die in seiner jeweiligen Situation wichtigste Rolle entscheiden kann.

Als *nächstes* müssen Soziodramatiker in der Lage sein, das Thema der Gruppe zu finden. Soziodrama – im Gegensatz zu Psychodrama – beinhaltet Arbeit im Interesse der Gruppe, nicht des Einzelnen. Daher ist ein anderes Warming-Up erforderlich – oft sind dies Übungen, die von den Gruppenmitgliedern verlangen, direkt miteinander zu reden oder durch Symbole (wie z.B. Fotos) oder Aktion zu kommunizieren. Als ich im Jahre 2002 auf der Konferenz in Gelnhausen arbeitete, traten zwei Themen in den Vordergrund – die Oderflut kurz zuvor, die Realitäten der politischen Landschaft darauf. Ich ging den Weg der soziometrischen Wahl, indem ich die Gruppe bat, sich mit der Geschichte zu bewegen, die für sie die meiste Energie enthielt. Es entstanden zwei etwa gleich große Gruppen, die beide starke Unterstützung fanden. Ich entschied mich dafür, mit beiden Geschichten zu arbeiten, um zu sehen, ob es möglich wäre, eine Verbindung zwischen beiden zu finden. Da ich den Fehler beging, eine Übersetzung misszuverstehen, schaffte es die Darstellung der politischen Geschichte nicht, die Erzählung der Hochwassergeschichte miteinzubeziehen, die die erste Gruppe präsentiert hatte. Allerdings wiesen Teilnehmer im *Sharing* daraufhin, dass exakt das in der Realität geschehen war – ein Beispiel paralleler Prozesse!

Der Soziodramatiker muss in unterschiedlichen Situationen arbeiten können – gleich, ob in einer Organisation, in einer Kommune, mit Berufstätigen, mit Therapiebedürftigen, etc. Eine unserer SAM-Studentinnen etwa arbeitet in einem Gemeinde-Projekt für Gesundheit und Sicherheit in einem früheren Bergarbeiterdorf. Ihre Aufgabe

1 ein amerikanischer Maler

beinhaltet die Herstellung von Beziehungen mit der lokalen Gemeindeorganisation und mit einem Querschnitt der Einwohner, die Entwicklung von Aufträgen und den Kontakt mit wesentlichen Fachleuten und offiziellen Vertretern mit einem Interesse an dieser Gegend. Ihre Rollenrepertoire besteht unter anderem aus der nörgelnden Mutter, der naiven Fragerin, der eifrigren Ermittlerin, der dickköpfigen Unterhändlerin, der engagierten Vermittlerin, der präzisen Berichtschreiberin und der Jongleuse von Beruf und Haushalt. Ein Teil jedes Trainings muss es daher sein, Leute bei der Erweiterung ihrer unterentwickelten Rollen zu helfen (Clayton 1992), so dass sie mit einer Mischung potentieller Arbeitsszenarien umgehen können.

Der Soziodramatiker muss auf vielen Ebenen arbeiten können – „betrachte Kunst als einen Weg der Erfahrung einer Fusion von ‚Vergnügen und Einsicht‘. Erreiche dies durch Vermischung oder Vervielfachung der Ebenen, nicht durch Reduktion.“ (Fahlstrom 1966) Der Soziodramatiker muss auch für den kreativen Einsatz seiner Umgebung offen sein. Ich erinnere mich daran, dass Ken Sprague von einem Studenten erzählte, der scheiterte, weil er nicht Gebrauch von einem Sonnenstrahl machte, der an einem entscheidenden Moment den Raum durchflutete, in dem der Student sein Praktikum durchführte. Bei einer Ausbildungsveranstaltung arbeitete ich kürzlich mit Museums- und Bibliothekspädagogen am Thema der sozialen Integration. In einer Sitzung führten die Studenten in kleinen Gruppen eine Befragung darüber durch, inwieweit das Museum, in dem wir arbeiteten, unserem Thema gerecht wurde. Sie betrachteten Bereiche wie Zugänglichkeit, kulturelles Bewusstsein, Essensauswahl in der Cafeteria, Kosten, etc. Bei einer ähnlichen Übung in einem Cricket-Club auf dem Lande mit dem Ziel der Untersuchung von Fragen kultureller Unterschiede begannen wir damit, die Unangemessenheit von Veranstaltungen in einer Bar zu untersuchen, die wir als Trainingsraum benutzten.

Der Soziodramatiker muss seine Spontaneität entwickelt haben. Dies war ein wesentlicher Bestandteil der Lehre Morenos und eine Definition von Spontaneität ist die als neue Antwort auf eine alte Situation oder als angemessene Antwort auf eine neue Situation. In unserem Soziodrama-Kurs gab es eine Übung, die Francis Batten gebrauchte, um die Spontaneität der Studenten zu entwickeln. Bei der Paararbeit erzählte eine Person eine Geschichte, während die andere Wörter einwarf, die der Erzähler in seine Geschichte einarbeiten musste. Das Ziel des Worteeinwerfers war es zu sehen, ob er Worte finden konnte, die der Erzähler nicht verarbeiten konnte. Was die Teilnehmer herausfanden war, dass die eingeworfenen Wörter schnell sich dem Thema der Erzählung anpassten, so dass es für den Erzähler zunehmend einfacher wurde. Dies spiegelt eine Alltagssituation wider, in der der Berater, sollte er unvorsichtig sein, die Welt nur noch mit den Augen seines Klienten wahrnimmt anstatt in der Lage zu sein, einen frischen Einblick in das Problem zu liefern.

Der Soziodramatiker muss auch Lehrer sein – nicht nur für sein Fach, sondern auch, wenn es in der Ausbildung nötig sein sollte, Informationen zu vermitteln. Brechts Wort – „Sag nicht zu oft, du hättest recht, Lehrer. Lass es die Schüler merken.“ (1976) – ist ein Ruf nach dem Gebrauch von Handlungsmethoden. Dem chinesischen Philosophen Lao Tse werden die Worte zugeschrieben:

Wenn Du mir etwas erzählst, werde ich zuhören.

Wenn Du mir etwas zeigst, werde ich sehen.

Wenn Du mich Erfahrungen machen lässt, werde ich lernen.

Anstatt also Leuten zu erzählen, dass es beispielsweise fünf verschiedene Theorien zur Erklärung von Kindesmissbrauch gibt, kann man die Gruppe bitten, in kleinen Gruppen

eine Theorie zu finden und sie durch ein Standbild zu erklären. Diese Herangehensweise basiert auf der Anwendung des Paretoeffekts im Trainingsraum. Der Schlüssel zu Pareto ist das Verhältnis von 80 zu 20 bezogen auf das Zeitmanagement, um zu sagen, dass 20% der eigenen Handlungen 80% der Ergebnisse hervorbringt. Der Schlüssel ist es, die 20% zu identifizieren. Im Training bedeutet das, dass jede Gruppe von Zuhörern bereits 80% von dem weiß, was man ihnen beibringen möchte. Das Geschick des Trainers ist es, die Gruppe dazu zu bringen, diese 80% zu zeigen, die sie schon kennen – es gibt nichts Langweiligeres als etwas erzählt zu bekommen, das man schon kennt – und die 20% zu identifizieren, die er noch selbst beisteuern muss.

Der Soziodramatiker muss als Teil eines Teams und/oder als Co-Trainer arbeiten können. Eine nützliche Übung, um Fragen des gemeinsamen Arbeitens zu erkunden, ist es, ein Paar zu bitten, den „perfekten Körper“ zu zeichnen. Sie tun dies auf einem großen Bogen Papier mit einem gemeinsam geführten Filzstift. Es handelt sich hierbei um eine Übung ohne Sprache mit dem von beiden gehaltenen Filzstift als einzigem Mittel der Kommunikation. Nach Beendigung der Zeichnung bietet die Analyse dieses Prozesses eine nützliche Grundlage zu beurteilen, wie gut das Paar zusammen arbeiten könnte. Dabei sollten unter anderem die folgenden Fragestellungen berücksichtigt werden:

Werte, Stärken und Schwächen, Trainingsmethoden, Ansätze zum Umgang mit Diskriminierung und die Behandlung schwieriger Vorkommnisse oder Teilnehmer.

Die Zeichnungen selbst können auch in verschiedener Weise benutzt werden. Gewöhnlich stellen sie z.B. weiße, gesunde, junge Menschen dar – dies kann zu einer nützlichen Diskussion kultureller Unterschiede (oder deren Mangel) führen. Oft fehlen den Zeichnungen explizite Genitalien, was Diskussionen über Sexualität und die Schwierigkeit, darüber zu reden, einleiten kann.

Der Soziodramatiker muss politisch wachsam sein. Ein Konflikt zweier Menschen einer Belegschaft könnte durchaus zentrale Positionen der größeren Organisation reflektieren, die selbst nur verstanden werden können, wenn man die Position der Organisation in ihrer Welt kennt. Daher kann der Konflikt zwischen einem Chefarzt und einem Geschäftsführer eines Krankenhauses den Versuch des Arztes reflektieren, mehr Eigenständigkeit in der Klinik zu erlangen, während der Geschäftsführer darum kämpft, Ziele zu erreichen, die ihm von der Regierung vorgegeben werden. Es ist daher immer notwendig, die größeren politischen, sozialen und wirtschaftlichen Systeme zu begreifen, innerhalb deren die Zielgruppe sich bewegt.

Wo erscheinen die eigenen politischen Ansichten des Soziodramatikers in der Gleichung? Sie werden natürlich reflektiert durch die Art der Organisationen oder Gruppen, mit denen er arbeitet. Das Dilemma der Psychiaterin in der Fernsehserie „The Sopranos“² lautet: darf ich einen Paten der Mafia therapieren oder nicht? Ist es in Ordnung mit einer internationalen Firma zu arbeiten, die kaum Arbeiter der Dritten Welt beschäftigt? Viele Techniken – wie etwa das „Forum Theater“ –, die ursprünglich dafür gedacht waren, den Unterdrückten zu helfen, können ebenso zur Unterstützung der Unterdrückten benutzt werden. An irgendeinem Punkt ihrer Ausbildung müssen Soziodramatiker also sich ihrer eigenen Wertebasis bewusst werden.

Ein etwas anderer Aspekt ist die Frage, ob ein Soziodramatiker einen Workshop von einem bestimmten politischen Standpunkt aus leiten darf. Soweit alle Entscheidungen auf einer bestimmten Ebene politisch sind – jede Einmischung oder Nicht-Einmischung impliziert eine Entscheidung und favorisiert daher einen Standpunkt einem anderen gegenüber –, sind alle Handlungen politisch. Ich bin Soziodramatikern begegnet, die eine

2 Amerikanische TV-Serie im Mafia-Milieu.

starke sozialistische Perspektive vertraten und gelegentlich das Drama beeinflussten, um zu zeigen, dass „vereinte Arbeiter nicht besiegt werden können“. Ein gutes Beispiel ist es auch, wenn ein Teilnehmer an einer Trainingssitzung einen politisch inkorrekten Begriff benutzt. Sollte man die Sitzung unterbrechen, es bemerken und später kommentieren oder die Bemerkung ignorieren, weil es nicht Bestandteil des Ziels der Sitzung ist? Wenn man die Sitzung unterbricht, verleiht man sowohl diesem Übergriff als auch der Person, die diesen begangen hat, Bedeutung – wenn erkannt wird, dass man den Vorfall ignoriert, so könnte das als Machtmissbrauch von jenen ausgelegt werden, die von der Bemerkung negativ berührt wurden. Wenn niemand sich durch den Begriff getroffen fühlt, besteht dann trotzdem eine Notwendigkeit, darauf hinzuweisen?

Es ist auch nötig, immer wieder neu zu denken. Moreno entwickelte das Soziodrama vor der Erfindung des Fernsehens und des Internets. Wie würde er diese Medien eingesetzt haben? Ich habe ein Bild von ihm, wie er in einem Fernsehstudio sitzt und Menschen mit äußerst unterschiedlichen Standpunkten in einem Konflikt dazu bringt, direkt miteinander zu reden. Wie können wir das Netz nutzen, um Dialoge in Gang zu setzen? Es ist möglich sich die Welten als eine Internet-Bühne vorzustellen und die Menschen in Kontakt miteinander zu bringen auf eine Art, die ausgeschlossen wäre, wenn sie sich alle in demselben physischen Raum gleichzeitig aufhalten müssten.

Damit dies geschehen kann, braucht ein Soziodramatiker eine gute Supervision als Teil seiner beständig andauernden beruflichen Entwicklung. In der British Psychodrama Association müssen alle praktisch tätigen Mitglieder 120 Stunden professioneller Fortbildung innerhalb von drei Jahren nachweisen. Dies kann die Teilnahme an Workshops, Forschung und Lehre, Teilnahme an Konferenzen, etc. beinhalten. Die Supervision muss persönliche Fragen, eine Analyse der unternommenen Arbeit, Ausbildungsaspekte, zukünftige Entwicklungen sowie soziales und politisches Bewusstsein berücksichtigen. Da dies in allen Facetten von der Arbeit unter vier Augen bis hin zur Darstellung in größerem Rahmen geschehen kann, ist es für einen Soziodramatiker nicht ungewöhnlich, mehr als einen Supervisor zu haben, um sicherzustellen, dass qualifizierte Beratung in allen erdenklichen Aspekten der Arbeit zur Verfügung steht.

Also: Willkommen in der Welt des Soziodramas!

Literatur

- Belli, Gioconda (2002). *The Country under my skin: A Memoir of Love and War*: Alfred A. Knoph. USA.
- Brecht, Bertolt: ‚Listen while you speak‘ in Bertolt Brecht’s Poems 1919-1956 ed. By J.Willett & R.Manheim, Methuen 1976 London.
- Max Clayton (1992). *Enhancing Life & Relationships*. ICA Press. Australia.
- Fahlstrom, Oyvind (1966/75). ‚Take Care of the World‘. Manifesto.
- Mandela, Nelson (1994). ‚Inaugural Speech‘.
- Moreno, J.L. (1993). *Who shall Survive?* ASGPP/McLean 1993.
- Smit, Tim (2002). Eden Corgi Books.

Autorenverzeichnis

Bosselmann, Rainer, Jahrgang 1943, Dr. med., Arzt für Kinder- und Jugendmedizin, Psychotherapeut, Psychodramatiker DFP/DAGG, Supervisor DGSv, Familien- und Organisationsberater; Großgruppenkonferenzen und Soziodrama in verschiedenen Feldern. Mitarbeiter von CONCEPTA und SZENEN Institut für Psychodrama Bonn.
E-mail: rainer.bosselmann@t-online.de

Dudler, Agnes, Psychologische Psychotherapeutin. Psychotherapie und Beratung in freier Praxis in Bonn, Fort- und Weiterbildung sowie Supervision u.a. mit Schwerpunkt Drogenhilfe, Genderfragen; Institutionsberatung und Coaching von Fach- und Führungskräften, Großgruppenarbeit. Fortbildungen in körperorientierten Verfahren (Atemtherapie, Bioenergetik und Yoga), Meditation, in Psychoanalyse und Gestalttherapie.

Engelbertz, Georg, ManagementCoaching, SuperVision, FührungsTraining, TeamBeratung, OrganisationsEntwicklung. Schadowiesenweg 9, 72655 Altdorf. Fon: 07127/23482 Fax: 07127/18240, E-mail: Georg.Engelbertz@t-online.de

Geisler, Friedel, Pastorin, Dipl. Rel.-Päd., Sozialtherapeutin, Psychodramatikerin (DAGG/DFP, IAGP), Lehrsupervisorin (DGSv), Ausbilderin (PifE), Leiterin der Arbeitsgemeinschaft ganzheitliche Psychotherapie und Zukunftswerkstatt. Veröffentlichungen in deutsch, ungarisch, litauisch und russisch.
Anschrift: Konrad-Adenauer-Straße 21, 42651 Solingen. Telefon und Fax: 0212/273478, E-mail: friedel.geisler@t-online.de

Geisler, Friedemann, Musiker, Lehrer an der Waldorfschule in Haan-Gruiten, Trainer, Partner von Trialog-Entwicklung als Kunst, priv.: Nümmener Str.14a, 42653 Solingen.
E-mail: friedemann.geisler@netic.de

Groterath, Angelika, geb. 1954, Diplom-Psychologin (Marburg 1979), Psychologische Psychotherapeutin und promovierte Sozialwissenschaftlerin (dessen 1986). Sie hat ihre Psychodrama-Ausbildung in den 70er Jahren in Deutschland gemacht und in den 80er Jahren in verschiedenen Ländern, bei Zerka Moreno u.a. fortgesetzt. Sie lebt seit 1990 in Rom. Sie war zunächst in der Psychodrama-Fortbildung tätig, hat aber im Verlauf der 90er Jahre ihren Schwerpunkt immer mehr auf internationale Tätigkeit (in verschiedenen Ländern Europas, Südamerikas und Südasiens) gelegt. Sie arbeitet heute als International Consultant für verschiedene internationale Organisationen (UN, EU etc.) und Nicht-Regierungs-Organisationen. Ihr Spezialgebiet sind seit den späten 90er Jahren die arabischen Länder.

Jancovius, Winfried, Jahrgang 1950, Diplom-Psychologe, Diplom-Supervisor, Psychodramatiker (DFP/DAGG). Leitung des Moreno Institutes in Stuttgart; freier Mitarbeiter des DGB-Bildungswerkes (Trainings zur sozialen Kompetenz, Teamentwicklungsprozesse), Lehrsupervisor für diverse Supervisionsweiterbildungsinstitute in der DGSv; Beratung, Supervision und Teamentwicklung in unterschiedlichen Bereichen; Stuttgart und Wedemark/Hannover.

Anschrift: c/o Moreno Institut, Gebelsbergstraße 9, 70199 Stuttgart. Fon: 0711/606707, E-mail: W.Jancovius@SupervisionUndMehr.de

Kellermann, Peter, klinischer Psychologe und Psychodramatiker. Anschrift: Burla Str. 23/4, 93714 Jerusalem, Israel. E-mail: natank@netmedia.net.il

Krahl, Uschi, Jahrgang 1947, Lehramt, Supervisor, Personalentwicklung, Arbeit in freier Praxis.

Kuchenbecker, Manuela, Psychodramaleiterin DAGG/DFP, Supervisorin DGSV, langjährige Weiterbildungsleiterin und Supervisorin am Moreno Institut Stuttgart, Leiterin der Abteilung Organisationsberatung & Personalentwicklung Moreno Institut. Entwickelte gemeinsam mit Georg Engelbertz die Fortbildungsreihe „Rollenspiel und Soziodrama mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen“; langjährige Erfahrungen in der geschlechtspezifischen Arbeit mit Jugendlichen; E-mail: kuchenbecker1@aol.com und Kuchenbecker@morenoinstitut.de

Voigt, Rolf, Diplompädagoge, Psychodramaleiter und Familientherapeut, Leiter des Zentrums für Kurzzeittherapie „Four Steps“ in Lorch-Waldhausen, Weiterbildungsleiter und Supervisor am Moreno-Institut Stuttgart.

Wagenhals, Dr. Klaus, Diplom-Soziologe und Diplom-Psychologe, Psychodramaleiter, arbeitet seit 1998 als Berater mit Schwerpunkt in der Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen, Training im Bereich PM, Coaching von Führungskräften und Teams, Konfliktberatung; Offenbach, www.drwagenhals.de

Weiß, Kersti, Dipl. Psych., approbierte Psychotherapeutin, Gesprächspsychotherapeutin (GWG), Psychodramatherapeutin (DFP/DAGG) Supervisorin (DGSv), Lehrsupervision für Supervision, Psychodrama und Organisationsentwicklung, Fortbildungsdozentin. Vielfältige qualifizierende und beratende Tätigkeit von Menschen und Organisationen im Sozial- Wirtschafts- und Politikbereich.

Sei 2001 Studienleiterin für Supervision im Zentrum für Organisationsentwicklung und Supervision in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.

Wiener, Ron, Psychologe und Soziodrama – Ausbilder. Er ist Co-Direktor des „MPV/SAM Sociodrama Training Institute and International Summer School“. Er arbeitet sowohl als Betriebspsychologe als auch als Kreativdesigner großer Projekte. Er ist der Autor von „Creative Training“ und von „Community Action: The Belfast Experience“ und hat bereits zahlreiche Artikel in verschiedenen Publikationen veröffentlicht.

E-mail: ronwiener@27gledhow.freeserve.co.uk

Wittinger, Thomas, Pfarrer der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und Religionslehrer an zwei Gymnasien in Hessen, Psychodramaleiter (DFP/DAGG), nebenberufliche Tätigkeit in der Fort- und Weiterbildung, Herausgeber „Psychodrama in der Bildungsarbeit“.

Register

- Ablaufplan 32
- Abstoßung 116
- Adoleszenz 66
- Aggression 99
- Aktionsforschung im freien Spiel 30
 - aktionssoziometrisch 83
- Ambivalenz 85, 129
- Ambivalenzen 125
- Analyse 181, 189
- Analyse, systemische 113
- analysieren 188, 189
- Angst 60
- Angst bewältigen 26
- Anpassungsstörung 97
- Anwärmung 17, 29, 55, 74, 83, 90
- Anziehung 116
- Arbeitsaufgaben 91
- Aspekte, methodische 29
- Atom, soziales 43
- Aufgabe 118, 144, 176, 190
- Aufgaben 126
- Aufgaben in der Leitungsrolle 27
- Aufgabenstellung 135
- Aufstellungsarbeit, systemische 113
- Auswertung 31, 80, 92, 117, 134
- Axiodrama 41

- Befreiungsmoment 26
- Begegnung 83
- Berufsrolle 52
- Beteiligung 111
- Betriebs- und Personalräte 83
- Beziehungen 52
- Bibliodrama 163f.
- Bibliodrama, soziodramatisches 169

- Chaoskompetenz 90

- Clique 70
- Diagnose 42
- Diagnosephase 87
- Dimension, kulturelle 42
- Dimension, spirituelle 42
- Dynamik 133, 134
- Dynamik sozialer Systeme 113

- Entscheidung 84
- Erklärungsansätze, tiefenpsychologische 28
- Erwärmung 139
- Erwartungsdruck 55
- Experiment 88
- Experimentierbühne 69

- Familiendynamik 26
- Familienskulpturen 20
- Feuerleindreieck 125ff.
- Film 21
- Filmen 69
- formen 58
- Forschungsinstrument 29
- Forschungssubjekte 39
- Funktionen soziodramatischer
 - Großgruppenarbeit 24

- Gemeinschaftsproduktion 92
- Gesamtgruppe 69, 72, 126
- Geschichtsforschung 17
- Geschichtsforschung, soziodramatische 22
- Gesellschaft 95, 153, 174, 175, 180
- Gesellschaft, patriarchale 28
- Gesellschaften 173, 175
- Gesellschaftsanalyse 153
- „Große Mutter“ 28
- Großgruppe 17ff., 25, 99, 128ff.

- Großgruppenarbeit 101
 Großgruppendedynamik 176
 Großgruppen-Verfahren 33
 Gründungsmatrix 174
 Gruppe 95, 103, 104, 136, 143, 173, 175, 176, 190
 Gruppe als Ganze 167, 169, 174, 180
 Gruppe, kleine 191
 Gruppe, kulturelle 175
 Gruppenanfänge 53
 Gruppenarbeit 140
 Gruppendynamik 143, 162
 Gruppengröße 31, 90, 176
 Gruppenpsychotherapie 124, 155
 Gruppenrollentausch 161, 162, 167
- Haltung verschiedener Schamanen 35
 Handlungsforschung 39
 Harvard-Ansatz 84
 Hierarchie 51, 59, 115, 166
- Identität, politische 21
 Indikationsspektrum 34
 Institutionen 189
 Interessen 84, 87
 Inter-Gruppen-Konflikte 176
 Interkulturtrainings 96
 Interpretationsfolie 124, 127, 130
 Interview zur Seite 79
- Kennenlernen 84, 99
 Kleingruppe 17, 69, 70, 100, 105, 161
 Kleingruppenarbeit 148
 Kleingruppenbildung 100, 107
 Kleingruppenwahl 69
 Kommunikation, interkulturelle 49
 Kompetenz, soziale 83
 Konflikt 173f., 193
 Konflikt, sozialer 179
 Konflikte auf einer globalen Ebene 178
 Konflikte zwischen Gruppen 177, 179, 182
 Konfliktmanagement 178, 179
 Konflikttheorie 182
 Kontrakt 53, 85
 Kreativität 39, 48, 116
 Krisen-Soziodrama 180
 Kultur 59
 Kultur einer Organisation 121
- Lehrer 191
 Leiter 34, 102, 116, 160
- Leiterin 116
 Leitung 32, 72, 115, 116, 144
 Leitung, methodische 88
 Leitung, Vorbereitung der Arbeit 67
- Markt 44
 Methoden 36
 Modell einer Gesellschaft 181
 Musik von vorn 84
 Muster 111
- Neonazis 77
 Netzwerkanalyse 43
 Netzwerkanalyse, soziale 46
 Netzwerke 44, 83
 Netzwerke, soziale 42
- OE 112, 114
 OE-Prozess 121
 Öffnung, perspektivische 31
 Ökonomie 48
- Peers 70
 Persönlichkeitsbildung 51
 Persönlichkeitsentwicklung 51
 Perspektivenwechsel 42, 92
 Planspiel 92
 politisch 192
 Positionen 84
 Positionierung 124
 Prägung, kulturelle 106
 Probehandeln 62
 Protagonist 103, 123
 Protagonisten, interkulturelle 107
 Protagonistenarbeit 97
 Protagonistin 119, 159, 167
 Psychodrama-Experimental 20
 Psychodrama-Weiterbildung 65
 Psychotherapie 97, 123
- Raum der Kleingruppe, mütterlicher 29
 Rechtsradikalismus 67
 Reduktionswünsche 41
 Regie 138
 Regie, flexible 32
 Regieprinzipien 34
 Regisseur 189
 Resonanzraum 25
 Rolle 115, 128, 132, 159
 Rolle als Lehrerin oder Lehrer 51

- Rolle, gesellschaftliche 46
Rolle, kulturelle 50
Rolle, soziale 50
Rollenerwartungen 86
Rolleninterview 77, 128
Rollenkarte 71, 75f.
Rollenklärung 116
Rollenkonserven, Kreativität 47
Rollenkonserven, Spontaneität 47
Rollenkonstellation 190
Rollenspiel 66, 71, 156
Rollentausch 46, 56, 57, 92, 96, 104
Rollentausch, kollektiver 61, 79
Rollentausch, soziodramatischer 54
Rollen­theorie 97
Rollenträger 115, 119, 189
Rollenübernahme 29, 129
Rollenwechsel 46, 56, 57, 59, 68, 92
roter Faden, der 31
- Schutz 90, 131, 132
Schutz für Jugendliche 75
Selbstbestimmung 68
Sharing 180
Skulptur 61
Sozialpsychologie 177
Soziodrama 65, 158
Soziodrama der Vielfalt 182
Soziodrama, interkulturelles 98
Soziodrama, politisches 181
Soziodrama-Ausbildung 163, 187
Soziodramagruppe 97f.
Soziodramatiker 188
Soziologie 177
Soziometrie 29, 39, 68, 114, 136, 157, 174
Sozio-Therapie 175
Spannungsfeld 86
Spiel, Darstellendes 75
Spontaneität 39, 116, 191
Stadtteile 190
starke Frau in den Rücken 28
Stegreif 76
Stegreifspiele 30
Struktur 91, 130
Strukturen 114
Strukturen, gesellschaftliche 42
Strukturen, soziale 157
Strukturen, süchtige 130
Sucht 125
Supervision 193
Supervisionskontrakt 53
System 51, 189
System von Gruppen, soziales 176
- Tele 142
Thema der Gruppe 190
Trainer 188
Training 190
- Überlegungen, suchttherapeutische 134
Übertreibung 55
Umgang, experimenteller 36
Umwelt 48
- Veränderung 47, 120, 123
Verfahren, erlebnisaktivierende 93
Verortung im sozialen Raum 44
Vision 189
Vorgehen, methodisches 46, 47, 88
Vorurteile 99
Vorurteilstheater 100
- Wahl, soziometrische 68, 107, 190
Wahlprinzip „unähnlich“ 91
Warming-Up 58, 115, 118, 189
Wechsel von Groß- und Kleingruppe 23
Wechsel von Groß- und Kleingruppen,
rhythmischer 26
Weigerung 178
Wertkonflikt 181
Who is who 54
Win-Win-Lösung 93
Wirkfaktoren in der Supervision 40
- Zeitmanagement 192
Zeitperspektive 91
Zeitraffer 133
Zukunft 47, 88
Zukunftsprobe 48
Zusammenarbeit 60

Pädagogik

Detlef Horster / Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Pädagogik und Ethik

2005. 344 S. Br. EUR 39,90
ISBN 3-8100-3976-4

Mit Beginn der frühen Neuzeit ist eine Unterscheidung zwischen Pädagogik und Ethik entstanden. Heute haben wir es mit differenzierten Fragestellungen auf diesem Gebiet zu tun, die letztlich immer in der Frage münden, wie Moral oder ethisches Handeln vermittelt wird. Die Autoren gehen der historischen Entwicklung nach und diskutieren methodisch-didaktische Zugänge zu Vermittlung von Ethik im Unterricht.

Hans-Uwe Otto /
Thomas Rauschenbach (Hrsg.)

Die andere Seite der Bildung

Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen
2004. 255 S. Br. EUR 24,90
ISBN 3-531-14369-7

In Deutschland ist eine neue Bildungsdebatte entbrannt. Gefordert wird eine grundlegende Veränderung des Bildungs- und Erziehungswesens. Dabei konzentriert sich die Debatte, wie nicht anders zu erwarten, schwerpunktmäßig auf die Schule. Vergleichsweise unklar ist bislang geblieben, welche Rolle die nichtschulischen Bildungsorte, die informellen Lernprozesse und die außerunterrichtlichen Akteure wie etwa die Kinder- und Jugend-

hilfe einnehmen. Diese andere Seite der Bildung steht im Mittelpunkt der Veröffentlichung. Es geht in diesem Zusammenhang sowohl um die Klärung einer bildungsbezogenen Selbstverortung der Kinder- und Jugendhilfe als auch um ein neues pragmatisches Verhältnis zur Bildungsinstanz Schule. Erst mit der Klärung dieser offenen Probleme eröffnen sich erweiterte Perspektiven für eine moderne Bildungspolitik.

Jens Weidner / Rainer Kilb (Hrsg.)

Konfrontative Pädagogik

Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung
2004. 224 S. Br. EUR 24,90
ISBN 3-8100-3986-1

Konfrontative Pädagogik ist ein hoffnungsvoller, neuer Trend in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft und er stellt eine Ergänzung zur akzeptierenden Toleranz der 68er-Pädagogik dar. Die konfrontative Pädagogik soll in der Arbeit mit mehrfach auffälligen jungen Menschen helfen.

Erhältlich im Buchhandel oder beim Verlag.
Änderungen vorbehalten. Stand: Januar 2005.

www.vs-verlag.de



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Abraham-Lincoln-Straße 46
65189 Wiesbaden
Tel. 0611.7878-722
Fax 0611.7878-400