

Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 1970

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

## *Hilarion G. Petzold, Johanna Sieper (1970/1972): Psychodrama in der Erwachsenenbildung* \*

Erschienen in: *Petzold, H. G., Sieper, J. (1970): Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, Zeitschrift f. prakt. Psychol. 8, 392-447; repr. in: Petzold, H. G. (1972a): Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik, Theater und Wirtschaft, Paderborn: Junfermann, 284-302 und in: Petzold, H. G. (1973c): Kreativität & Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit mit Erwachsenen, Paderborn: Junfermann.*

In diesem Internet-Archiv werden wichtige Texte von Hilarion G. Petzold und MitarbeiterInnen in chronologischer Folge nach Jahrgängen und in der Folge der Jahrgangssiglen geordnet zur Verfügung gestellt. Es werden hier auch ältere Texte eingestellt, um ihre Zugänglichkeit zu verbessern. Zitiert wird diese Quelle dann wie folgt:

**Textarchiv H. G. Petzold et al.**

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

---

\* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Mail: [forschung@integrativ.eag-fpi.de](mailto:forschung@integrativ.eag-fpi.de), oder: [info@eag-fpi.de](mailto:info@eag-fpi.de), Information: <http://www.eag-fpi.com> .

Die Erwachsenenbildung erhält in unserer Zeit eine immer größere Bedeutung, wie an dem ständigen Ausbau der Umschulungs- und Fortbildungsprogramme der Arbeitsämter und Industrie- und Handelskammern, den Schulungskursen in Wirtschaft und industriellen Großbetrieben und an der vermehrten Einrichtung von neuen Volkshochschulen bzw. Erweiterung bestehender Erwachsenenbildungszentren ersichtlich wird.

#### I. Die Stellung psychologischer Gruppenarbeit im Rahmen andragogischer Zielsetzungen und Aufgaben

Überlegungen zum Einsatz gruppenspezifischer und gruppentherapeutischer Maßnahmen in diesem weitgesteckten Bereich, d. h. also auch zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, müssen von den Aufgaben und Zielsetzungen andragogischen Bemühens ausgehen. Für die Aufgaben der Information, des Lehrens, der Wissensvermittlung im Rahmen der Erwachsenenbildung ist die Bedeutung, ja die Notwendigkeit der Applikation gruppenspezifischer Methoden und Prinzipien verschiedentlich ausführlich dargestellt worden (KNOWLES 1963; TIETGENS 1967; BROCHER 1967). Der Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung aber ist weiter gesteckt. Er geht über die Tätigkeit des Lehrens und Lernens hinaus, und das nicht nur aufgrund bildungs- und sozialpolitischer Objektivität, sondern auch aufgrund der Ansprüche, die der Erwachsene heute an die Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellt: die Vermittlung von Wissen einerseits und die Erweiterung des allgemeinen Horizontes, die *Bildung* des Verständnisses für die Welt, für „die Anderen“ und für sich selbst andererseits<sup>1</sup>. Hinter diesen reflektierten Forderungen stehen teilweise unbewußte Motivationen, die den Erwachsenen dazu bestimmen, an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilzunehmen: das Informationsbedürfnis, das Kommunikationsbedürfnis und das Kompensationsbedürfnis. Diesem letzten Motivationskomplex ist auch der *Spieltrieb* (WEDEL 1963) zuzuordnen.

Aus diesen bewußten Ansprüchen und aus den zum Teil unbewußten Motivationen leiten sich für die Erwachsenenbildung primär zwei Aufgaben ab: die der Sachbildung und die der Affektbildung.

Wenn auch die Forderung „das Sachlernen mit dem Ziel der Affektbildung zu verknüpfen“ (A. MITSCHERLICH 1961) verschiedentlich mit Nachdruck erhoben wurde und als Optimalvorstellung der Andragogik anzusehen ist, so muß man doch feststellen, daß die in diese Richtung zielenden Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung verschwindend gering sind. Das Fehlen an geschulten Trainern und gruppenspezifischen Ausbildungsmöglichkeiten für die ca. 34 000 Do-

zenten und Mitarbeiter an den deutschen Volkshochschulen ist hier als wesentlichstes Hindernis zu nennen. Die Aufgabe der Affektbildung in der Erwachsenenbildung aber darf nicht allein in der Verbindung mit der Sachbildung gesehen werden, sondern stellt sich als eigengewichtiges, autonomes Erfordernis dar, und dies um so mehr, solange die Affektbildung im Rahmen der Sachbildung so gut wie nicht wahrgenommen werden kann. Die Bildung der affektiven und emotionalen Ansprüche und Fähigkeiten des Menschen muß daher als eigener, wesentlicher Tätigkeitsbereich, der die sachlich-informativen Aufgaben der Andragogik komplettiert, in der Erwachsenenbildung verstärkt entwickelt werden. Die sozialpsychologische Begründung hierfür ist 1961 von ALEXANDER MITSCHERLICH in seinem programmatischen Referat auf dem Deutschen Volkshochschultag (22.—25. November) gegeben worden, indem er die Revision der Vorurteile als die bedeutendste Aufgabe der Erwachsenenbildung gekennzeichnet hat. In der Tat ist die Kanalisierung der Triebwünsche, der Aggressions- und Destruktionstendenzen die zentrale Aufgabe aller erzieherischen Bemühungen, ein Anliegen, das im Prozeß der Selbsterziehung jeder Mensch während seines ganzen Lebens zu verwirklichen hat, und das, wo es der elterlichen und schulischen Pädagogik nicht gelungen ist, diesen Prozeß durch *Erziehung zur Selbsterziehung* einzuleiten, von der Andragogik in verstärktem Maße wahrgenommen werden muß.

Die Erwachsenenbildung hat sich damit wesentlich als „Instrument seelischer Hygiene“ (BROCHER 1967) zu verstehen und muß versuchen, diesem Anspruch, den sie sich von den Grundprinzipien der Andragogik her selbst stellen muß und den das Individuum und die Gesellschaft an sie stellt, gerecht zu werden.

In einer Zeit, die von der fortschreitenden Labilisierung der Persönlichkeit, dem Problem der wachsenden Ich-Schwäche gekennzeichnet ist, wird bloße Wissensvermittlung ohne „affektive Kommunikation“ (ZULLIGER 1954), ohne Festigung und Entwicklung des Persönlichkeitsgefüges, ohne Hilfestellung bei den ständigen Verzichtleistungen, die das Leben tagtäglich fordert, in ihrer Effektivität und ihrem Sinn fragwürdig.

Wir berühren damit den allgemein als Grundkriterium der Erwachsenenbildung hingestellten Begriff der „Lebenshilfe“ (SILBERMANN 1933; WERNER 1959, 39; 1960, 25, 48; SCHICK 1968 u. a.<sup>2</sup>), der aber so unbestimmt und amorph ist, daß er in fast jedem Kontext schon Anwendung gefunden hat. „Der wichtigste unter den Schwerpunkten zeitgerechter Volkshochschularbeit wird mehr und mehr der Bereich der Lebenshilfe. Das Wort ist nicht schön und hat lange Zeit als Begründung für Erwachsenenbildung überhaupt gedient und als Dogma, unter das alle Sachbereiche der Erwachsenenbildung subsumiert wurden<sup>3</sup>“, formuliert MEISSNER und gibt damit einem verbreiteten Unbehagen Ausdruck. Der Begriff der Lebenshilfe in der Erwachsenenbildung muß daher spezifiziert werden, und auch die Definition von SCHICK (1968, 39): „Lebenshilfe ist Hilfe für die Bewältigung von Lebensproblemen“ scheint uns – zumindest für unseren Kontext – zu global gehalten. Wir sehen die Aufgabe der Lebenshilfe in der Erwachsenenbildung wesentlich in einer „Hilfestellung bei der Auseinandersetzung des Ichs mit den Triebansprüchen“, d. h. aber einer Hilfe bei dem Bemühen des Individuums um Entwicklung und Strukturierung seiner Persönlichkeit<sup>4</sup>. Nur auf der

Grundlage einer derartigen Lebenshilfe wird andragogisches Bemühen sinnvoll, denn allein ein Mensch, der bewußt in den Prozeß der Selbstverwirklichung eingetreten ist, kann in die Erweiterung des Wissens- und Bildungsstandes, also in zentrale Anliegen der Erwachsenenbildung, optimal integriert werden. Damit wird die Lebenshilfe, so wie wir sie definiert haben, für jegliches andragogische Bemühen geradezu axiomatisch. Verfeinerung der Selbstwahrnehmung, Entwicklung der Bewußtheit und Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung, des Gespürs für soziale Strebungen, für „den Anderen“, erfordern ein spezifisches Instrumentarium, das uns mit den verschiedenen gruppenspezifischen und gruppentherapeutischen Techniken an die Hand gegeben wird (PETZOLD 1971).

Die Möglichkeiten gruppenspezifischer Prinzipien haben bisher in die allgemeine Unterrichtspraxis der Erwachsenenbildung trotz der verschiedenen Bemühungen der einzelnen VHS-Landesverbände<sup>5</sup> so gut wie keinen Eingang gefunden. Die größten städtischen Volkshochschulen bieten zuweilen in ihrem Programm Trainingsgruppen oder veranstalten Wochenendseminare mit Selbsterfahrungsgruppen.

Weiter verbreitet sind Kurse mit dem autogenen Training, die aber in der Regel über die Unterstufe kaum hinauskommen und fast ausschließlich auf die Behebung und Linderung nervöser Alltagsleiden gerichtet sind, so daß mit einer gezielten Bearbeitung affektiver Prozesse im Sinne einer Persönlichkeitsentfaltung nicht gerechnet werden kann. Immerhin lägen hier, besonders im Hinblick auf den regen Zuspruch, den diese Kurse zu verzeichnen haben, Möglichkeiten, die ausgebaut werden könnten.

## II. Kommunikation als Aufgabe der Erwachsenenbildung

„Die Aufgaben der Erwachsenenbildung ergeben sich aus unseren gegenwärtigen und künftigen Lebensbedingungen. Diese beanspruchen in immer stärkerem Maße unsere rationalen Gestaltungskräfte, die aber nur zur vollen Entfaltung gelangen, wenn auch den emotionalen Bedürfnissen Geltung verschafft wird. Erwachsenenbildung steht damit unter dem doppelten Anspruch des Sachgerechten und des Dialogischen.“ Diese Formulierung aus der programmatischen Schrift „Stellung und Aufgaben der Volkshochschulen“ (1966)<sup>6</sup> stellt die enge Verbindung zwischen intellektueller Leistungsfähigkeit und den emotionalen Prozessen heraus, deren Bedeutung für den Vorgang des Aufnehmens, Verarbeitens und Behaltens, den Vorgang des Lernens also, gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Wenn Kommunikations- und Kompensationsbedürfnisse, die in der Regel in der Erwachsenenbildung mit der Motivation des Informationsbedürfnisses eng verbunden sind, nicht aufgegriffen oder gar frustriert werden, so hat dies für den individuellen und kollektiven Lernprozeß nachteilige Folgen, so etwa eine unzureichende Ausnutzung der Lern- und Leistungskapazitäten, eine Beeinträchtigung der Unterrichtsdynamik, Spannungen zwischen den Teilnehmern eines Kurses oder Differenzen mit dem Dozenten, schließlich Verminderung oder Verlust der Teilnahmeantriebe, die dann oft zum Abgang aus dem Kurs führen. Wenn man in großstädtischen Volkshochschulen auf das Gesamtvolumen der Kurssteilnehmer bezogen Schwundquoten zwischen 30 und 40 % pro Trimester

als durchaus übliche Werte vorfindet, so ist das nicht nur auf Fehler der Lehrkräfte, die zunehmende Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes, die heterogene Zusammensetzung der Kurse — womit eine Reihe der wesentlichsten Gründe genannt seien — zurückzuführen, sondern auch zu einem bedeutsamen Teil auf die Frustration der Motivationsansprüche. Dies wird besonders deutlich an der Tatsache, daß die Zahl der Abgänge in Anfängerkursen, d. h. in neu zusammengetretenen Gruppen, signifikant erhöht ist. In den Kursen, die Kommunikationsmöglichkeiten nicht gerade fördern, etwa in den reinen Lernkursen, sind Schwundquoten von 50 % für Anfängerklassen nicht ungewöhnlich. In Kursen und Arbeitsgemeinschaften hingegen, die von ihrer Anlage her *kommunikationsdicht* sind, also Gesprächs- und Diskussionskreisen, finden sich die geringsten Ausfälle. Die Zahlen, die das Kommunikationsbedürfnis als Motivation für die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung angeben, schwanken zwischen 4 und 30 % (GÖTTE, VOSSLER u. a.) und geben kein objektives oder nur annähernd zutreffendes Bild, da mit Fragebögen, die den „Wunsch nach Geselligkeit“ in der Rubrik zur Exploration der Motivationen aufzuführen, die oft unbewußten oder zumindest verdeckten Kontaktwünsche nicht erfaßt werden. Wir haben im Laufe von 18 Monaten in drei Volkshochschulen 700 Personen über die Motivationen ihrer Teilnahme an VHS-Veranstaltungen befragt. Dabei ergaben sich folgende Resultate:

	%
Erweiterung der Allgemeinbildung	42
Berufsfortbildung	16
Pflege besonderer Interessen	12
Kontakte	18
Sinnvolle Freizeitgestaltung	12
	<hr style="width: 50px; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 100

Durch drei Zusatzfragen, die spezifisch auf die Exploration von Kontaktwünschen abgestimmt waren, ergab sich, daß 88 % der Befragten die Gemeinschaft mit anderen Menschen als Erwartung mit ihrer Teilnahme in VHS-Kursen und -Veranstaltungen verbanden.

Es ist sinnvoll, in diesem Zusammenhang von *bestimmenden* und *begleitenden* Motiven zu sprechen, ohne daß damit eine Bewertung etwa des Primären oder Sekundären impliziert werden sollte, da die Prioritäten innerhalb der Motivationskomplexe variabel sind. Eine Veränderung der Motivationsstruktur ist in der Regel mit Eintritt in den Kursus und Einbeziehung in die ablaufenden gruppendynamischen Prozesse zu erwarten, da bisher in ihrem bestimmenden Einfluß zurückgetretene Kommunikationsbedürfnisse angeregt, ja nicht selten provoziert werden, durch die Verflechtung mit Wünschen nach Beachtung, Geltung, Dominanz.

Bei 100 Befragten, die erstmalig an VHS-Kursen teilnahmen, konnten wir folgende Motivationsstruktur feststellen:

Motivfolge:	1	2	3	4	5	%
1. Erweiterung der Allgemeinbildung	40	46	8	6	—	100

2. Berufsbildung	22	12	16	7	9	66
3. Pflege besonderer Interessen	8	4	12	2	—	26
4. Kontakte	16	20	28	16	4	86
5. Sinnvolle Freizeitgestaltung	14	18	36	21	5	94
	%	100	100	100	54	18

Diese Befragung fand vor Teilnahme bzw. bis zur zweiten Teilnahmestunde statt. Nach der zehnten Teilnahmestunde ergab eine Wiederholung der Befragung folgende Motivationsstruktur:

Motivfolge:	1	2	3	4	5	%
1. Erweiterung der Allgemeinbildung	41	40	10	8	—	99
2. Berufsbildung	21	10	17	12	9	69
3. Pflege besonderer Interessen	7	5	13	—	—	25
4. Kontakte	20	25	32	12	—	89
5. Sinnvolle Freizeitgestaltung	11	20	28	25	4	88
	%	100	100	100	57	13

Insgesamt ist bezeichnend, daß in der ersten Wahl bei beiden Befragungen das Bildungsbedürfnis die *bestimmende* Motivation ist, der sich die Wünsche nach sinnvoller Freizeitgestaltung und nach Kontakten als *begleitende* Motivationen an die Seite stellen. Die Bedeutung dieser begleitenden Komponenten für die Motivationsstruktur wird aus der hohen Zahl der gesamten Wahlen und aus der Folge der Wahlen ersichtlich. Hier nun ist interessant, daß bei der Nachbefragung Motivation 4 (Kontakte) sowohl hinsichtlich der Gesamtzahl der Wahlen als auch in der Wahlfolge eine signifikante Erhöhung erfahren hat. Das Erlebnis der Gemeinschaft in den Kursen und Arbeitskreisen hat Kontaktwünsche geweckt oder verstärkt. Es wird hier die Bedeutung des kommunikativen Elements in der Erwachsenenbildung klar ersichtlich, das in seiner Wichtigkeit gerade im Hinblick auf die Lernprozesse von der neueren Forschung (LEWIN 1953; R. TAUSCH 1963; STENDENBACH 1963; BROCHER 1966; 1967, 106) immer wieder betont wurde. TIETGENS (1967, 241) formuliert: „Wenn sich der Lehrende demnach fragt, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise das Lernen, also die Veränderung des Wissens, Denkens, Könnens und Verhaltens vor sich geht, dann wird er gerade auch in der Erwachsenenbildung die zwischenmenschlichen Faktoren, die die Affektbildung formieren, zu beachten haben, weil diese mit den Interaktionen auch das Lernverhalten konditionieren bzw. das Verstehen blockieren.“

Die Möglichkeit zur Kommunikation zu bieten und die Fähigkeit zur Kommunikation zu entwickeln stellt sich damit als ein Grunderfordernis zeitgemäßer Erwachsenenbildung dar.

### III. Persönlichkeitsentfaltung als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Neben Informations- und Kommunikationsbedürfnis und mit diesen unlösbar verflochten findet sich der Wunsch nach Entwicklung der Persönlichkeit in der Motivationsstruktur. Dieser Wunsch richtet sich einerseits auf den Gewinn und

den Ausbau von intellektuellen Möglichkeiten, von Wissen und Kenntnissen (durch *Information*) und andererseits auf Entwicklung der Fähigkeit des Umgangs mit Menschen (*Kommunikation*), schließlich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, die Erfahrung des eigenen Wesens, die Erweiterung des (Selbst)bewußtseins (*Kompensation*). SCHULENBERG kommt bei seinen Untersuchungen hinsichtlich der Motivationsstruktur für die Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu dem Ergebnis, daß man bereit ist, die „Anstrengungen“ von Bildungsveranstaltungen auf sich zu nehmen: „für eine konkret erlebbare Steigerung der individuellen geistigen Potenz, für eine unmittelbar spürbare Erhöhung der persönlichen geistigen Sicherheit, für eine einsichtige und aktualisierbare Ausweitung des persönlichen Geltungsbereichs (im wörtlichen Sinne). Immer wieder zeigt sich in den Diskussionen das Streben nach einem solchen Bildungszuwachs, der sich konkret und für seinen Träger unmittelbar erfahrbar als eine Steigerung seiner Möglichkeiten und persönlichen Sicherheit im Umgang mit Menschen und Dingen erweist, einen Zuwachs, über den der Einzelne alsdann verfügen kann und der ihm zugleich weitere Zusammenhänge verfügbar macht.“

Hinter diesen an die Erwachsenenbildung in bewußtem Anspruch herangetragenen Motivationen steht die Erkenntnis, daß ohne vertiefte Selbstschau, ohne „Stärkung der Persönlichkeit“ (MEISSNER 1964, 23), ohne „umfassende Existenz- und Bewußtseinserhellung in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Umwelt“ (SCHICK 1968, 32) keine echten Leistungen mehr möglich sind. „Ohne Weltverständnis kann heute die einfachste wie die differenzierteste Arbeit nicht mehr richtig vollzogen werden. Ohne Weltverständnis kann der Mensch weder seinen Platz in seiner täglichen Umgebung richtig finden, noch die Lebensangst des modernen Menschen überwinden. Dabei ist auch dieses Weltverständnis nur möglich, wenn es getragen ist vom Selbstverständnis des Menschen.“ (BECKER 1961, 26)

„Bewußtseinsbildung“ (HENNINGSEN 1959), „Weckung des Lebens- und Weltverständnisses“ (MEISSNER 1966) aber vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit den Triebansprüchen, in der Aufarbeitung von Konflikten, in der Verarbeitung der Vergangenheit, in der Kompensation des „*konfliktträchtigen*“ (LÜCKERT 1957, 6) Trieb- und Vergangenheitsdruckes.

Die Bedeutung derartiger Kompensationsvorgänge in der Erwachsenenbildung und insbesondere für den Lernprozeß ist verschiedentlich betont worden. „Der Erwachsene ist seiner Vergangenheit verhaftet... Sie behindert die Kommunikationsfähigkeit“, stellt TIETGENS fest (1967, 24) und fordert, daß die Erwachsenenbildung „Verarbeitungshilfen geben müsse, um den emotionalen Druck der Vergangenheit in Einsicht umzusetzen.“ Der „Auseinandersetzungskarakter“ (SPIESS), der für das Lernen der Erwachsenen im Unterschied zum rezeptiven, assimilierenden Lernen des Kindes kennzeichnend ist, geht über die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff hinaus und reicht in den affektiven Bereich. Er schließt die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, mit der eigenen Vergangenheit und Gegenwart und den Menschen ein. Erwachsenenbildung vollzieht sich deshalb zwischen Auseinandersetzung und Orientierung, Infrage-

stellung des Vergangenen und Geöffnetheit dem Neuen gegenüber, zwischen der Disziplinierung der eigenen Triebansprüche und der Zuwendung zur Gemeinschaft, zum anderen Menschen. Bildung stellt sich damit als „Suchbewegung“ dar, als „Vorgang, Täuschungen über die Welt, über die Anderen und vor allem über sich selbst zu entgehen“ (A. MITSCHERLICH, 1961, 94).

IV. Zur spezifischen Applikation des Psychodramas in der Erwachsenenbildung  
Die Ansprüche der Affektbildung, Erweiterung der Persönlichkeit, der Kommunikation und Kompensation, die sich der Erwachsenenbildung stellen, können und müssen in vielfältiger Weise angegangen und beantwortet werden. Der Einsatz gruppendynamischer Prinzipien, psychologischer Gruppenarbeit, die Bereitstellung individueller Beratungsmöglichkeiten (TIETGENS 1968; SCHROERS 1953), durch die die aufgezeigten Erfordernisse in Angriff genommen werden, die aber auch Hilfe in Ehe- und Erziehungsschwierigkeiten bieten<sup>8</sup>, stellt sich den verschiedenen Einrichtungen, den Volkshochschulen, Gewerkschafts- und Industrieseminaren, den konfessionellen Bildungsstätten als dringliche Aufgabe.

Innerhalb des vielfältigen Instrumentariums psychologischer Gruppenarbeit bieten sich für den spezifischen Einsatz in der Erwachsenenbildung gruppendynamisches Training, das *sensitivity training* und insbesondere das *Psychodrama* bzw. *Soziodrama* an (STURM 1967).

Das Psychodrama ist gegenüber anderen Methoden psychologischer Gruppenarbeit von einer ausgesprochenen Vielseitigkeit der Techniken gekennzeichnet und bietet überdies die Möglichkeit des verschiedenen methodologischen Ansatzes: der analytischen Ausrichtung oder der verhaltensmodifizierenden Orientierung, der direktiven oder non-direktiven, der verbalen und non-verbalen (Pantomimetechnik, Gestik) Handhabung oder der Kombination dieser verschiedenen Verfahrensweisen. In Bezug auf die vielfältigen Ansprüche, die – wie im Vorstehenden aufgezeigt wurde – innerhalb der Erwachsenenbildung an die psychologische Gruppenarbeit gestellt werden, und im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der Gruppen und das damit weitgesteckte Feld von Problemen, Konflikten, Schwierigkeiten oder rein sachlicher Fragestellungen wird ein Instrumentarium notwendig, das aufgrund seiner Variabilität und seiner Vielzahl von Möglichkeiten in der Lage ist, jeweils situationsspezifisch, problemadäquat, gruppen oder personenzentriert eingesetzt zu werden. Die Arbeit mit dem Psychodrama innerhalb von Erwachsenen Gruppen an Volkshochschulen oder in Fortbildungskursen gestaltet sich dementsprechend vielseitig. Dennoch lassen sich bestimmte Problemkreise herausarbeiten, die als typisch anzusprechen sind, und ergeben sich methodische Erfahrungswerte, die für das Psychodrama im Rahmen der Erwachsenenbildung kennzeichnend sind.

#### a) Dauer, Zielbestimmung und Zusammensetzung

Das Psychodrama im Rahmen von Einrichtungen und Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ist in seiner äußeren Organisation vom Charakter und der Arbeitsweise dieser Institutionen bestimmt. Unsere Erfahrungen stützen sich auf psychodramatische Arbeit mit Gruppen an drei Volkshochschulen und mit einem mehrmonatigen Berufsumschulungslehrgang. In beiden Fällen, VHS-Kursen und

Lehrgang, war die Dauer der Gruppenarbeit von vornherein festgelegt. So kann man bei der trimestriellen oder semestriellen Arbeitsweise von Volkshochschulen für ein Psychodramaseminar 10–15 Abende ansetzen. Unbeschadet der Tatsache, daß die Gruppe im folgenden Trimester fortgeführt werden kann und mit der Wiederteilnahme von 70–100 % der Initialgruppe zu rechnen ist, erweist es sich als notwendig, die psychodramatische Arbeit von Anfang an auf die angegebene Zeitspanne auszurichten, da die Semesterintervalle die Kontinuität der Gruppenarbeit in kaum zu überbrückender Weise stören und eine Fortführung der Gruppen in den Ferienperioden nicht möglich ist. Es ist daher erforderlich, in einem Zeitraum von 10 bis 15 Abenden in der Gruppenarbeit effektive Resultate zu erzielen, eine Aufgabenstellung, die nach unseren Erfahrungen nur mit einer eingrenzenden Zielbestimmung zu bewältigen ist und nur von einer dynamischen Methode, wie sie uns mit dem Psychodrama an die Hand gegeben ist, geleistet werden kann.

Ähnliches ist zu sagen, wenn ein Psychodramakursus als Wochenendseminar durchgeführt wird. Bei insgesamt sechs Sitzungen (dreimal täglich ca. zwei Stunden) können durch die Dichte der Folge und die damit schnell ansteigende Gruppenkohärenz ausgezeichnete Ergebnisse im Hinblick auf die Zunahme der Spontaneität, der Kommunikationsfähigkeit, der Selbsterfahrung und -bewertung erzielt werden, wie sie mit anderen Methoden über den kurzen Zeitraum kaum erreicht werden können.

So muß festgehalten werden, daß Psychodramakurse in der Erwachsenenbildung primär *keine therapeutischen Gruppen* sein können und daß eine akzentuiert *analytische* Ausrichtung in der Regel nicht praktizierbar ist. Beide Aspekte werden aber damit nicht ausgeschlossen, denn die applizierten Formen des *kathartischen* und *verhaltensmodifizierenden* Psychodramas – wir vermeiden hier bewußt den Terminus „verhaltenstherapeutisch“ – schließen ohne Zweifel eine bedeutsame therapeutische Komponente mit ein und ein analytisch-aufhellendes Vorgehen nicht aus.

Das Psychodrama in der Erwachsenenbildung ist von andragogischen Zielsetzungen motiviert und damit im wesentlichen auf Vermittlung vertiefter Selbsterfahrung, auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und die Bewältigung von allgemeinen Lebensproblemen gerichtet, Zielsetzungen also, die auf die Entfaltung, Bereicherung, Festigung und Profilierung der Persönlichkeit in ihrer Beziehung zur Umwelt und zum Mitmenschen abgestimmt sind und nicht die Heilung seelischer Schädigungen und verfestigter Fehlhaltungen, gravierender neurotischer Erscheinungsbilder also, beabsichtigen.

Die theoretischen Grundlagen, die das Psychodrama durch die soziometrischen Forschungen MORENO<sup>5</sup> erhalten hat, vermögen den aufgezeigten andragogischen Objektivitäten in besonderer Weise gerecht zu werden, da das psychodramatische Geschehen darauf gerichtet ist, Einfühlung und Kommunikation zu schulen und zu entwickeln, gesunde zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen. Der Begriff des „*Tele*“, der gegenseitigen Wahrnehmung (*mutual perception*), als Bezeichnung für die gesunde Beziehung zwischen Menschen einer Gruppe (LEUTZ

1970) mit all dem, was sie an Verständnis, Einfühlsamkeit, Zuwendung einschließt, gewinnt als Ziel psychodramatischer Gruppenarbeit mit dem Psychodrama in der Erwachsenenbildung zentrale Bedeutung.

Die praktische Eingrenzung der Seminardauer und die vornehmlich pädagogisch-psychagogischen Absichten, von denen die nicht-therapeutische Ausrichtung des Psychodramas bestimmt wird, geben damit auch die Kriterien für die Auswahl der Teilnehmer bzw. die Zusammensetzung der Gruppe.

Das Seminar wird in der Regel als „Psychodynamisches Gruppentraining“ mit einem kurzen Text über Zielsetzungen und Möglichkeiten des Psychodramas in den üblichen Publikationsmitteln der Volkshochschulen (z. B. Programmheften) ausgeschrieben. Teilnahmemöglichkeit ist in der Reihenfolge der Anmeldungen nach Ausfüllung eines Fragebogens und nach vorheriger Rücksprache mit dem Gruppenleiter gegeben. Dieses Vorgespräch, für das aus praktischen Erwägungen nur etwa 10 bis 15 Minuten angesetzt werden können, dient in Verbindung mit dem anamnestic-diagnostisch aufgebauten Fragebogen, zu einer freilich sehr generalisierenden Beurteilung des potentiellen Teilnehmers. Immerhin bietet der Fragebogen, der neben Rubriken für die persönlichen Daten 25 Items enthält, die spezifisch zur Erfassung neurotischer und hysterischer Persönlichkeitsstrukturen erarbeitet wurden, eine wesentliche Hilfe bei der Auswahl der Teilnehmer, die bisher ermöglichte, daß schwer neurotisierte Persönlichkeiten in die Gruppe keinen Eingang fanden.

Die Altersskala der Teilnehmer reicht von 18 bis 60 Jahren und liegt im Mittel zumeist zwischen 28 und 45 Jahren. Die sozialen Schichtungen sind relativ ausgeglichen: Angestellte und Beamte der mittleren und höheren Laufbahn, Lehrer, Akademiker, Hausfrauen aus dem angesprochenen Kreis. Diese uniforme Sozialstruktur der Gruppen ist nach unserer Auffassung bedauerlich, da gerade die psychodramatisch arbeitende Gruppe hervorragend geeignet ist, soziale Unterschiede zu überbrücken. Der existenzielle und dynamische Vollzug psychodramatischen Geschehens, die Spontaneität der Kommunikation bringt es mit sich, daß im anderen nur der Mensch und nicht sein sozialer Status gesehen wird. Wenn sich in den Gruppen zuweilen ein oder zwei Teilnehmer fanden, die einer anderen Gesellschaftsschicht angehörten, etwa ein Arbeiter oder eine Verkäuferin, so hatte dies auf das Kommunikationsfeld der Gruppe keinerlei Einfluß, unbeschadet der Tatsache, daß der soziale Unterschied verschiedentlich zum Ausdruck kam, etwa in der Form des Verbalisierens. Diese Feststellung wurde durch die im Verlauf des Seminars gefertigten Soziogramme vollauf bestätigt.

Im Hinblick auf die nicht-therapeutische Ausrichtung der Gruppen ist die Teilnehmerzahl mit 12 Personen nicht zu hoch angesetzt, und bei soziodramatischer Ausrichtung der Arbeit ist es durchaus möglich, die Gruppen noch größer zu halten (PETZOLD 1968). Die Gruppen werden wegen der begrenzten Laufzeit des Seminars geschlossen geführt. Die Dauer der einzelnen Sitzungen ist auf zwei Stunden angesetzt, wobei ca. eine Viertelstunde auf eine spezielle Abschlußtechnik mit dem autogenen Training entfällt.

### b) *Thematik, Probleme, Effekte*

Hinsichtlich der Themen und Problemstellungen, die sich bei der psychodramatischen Arbeit in der Erwachsenenbildung ergeben, lassen sich personenzentrierte und gruppenzentrierte Verläufe feststellen, wobei im letzten Fall die Grenzen zum Soziodrama oft fließend werden. Welche Richtung das Psychodrama nun nimmt, hängt ausschließlich von den Intentionen der Gruppe und dem von ihr gebrachten Material ab. Maßgeblich ist auch der Einzugsbereich der Gruppe. Die Mehrzahl der Teilnehmer gehört zum festen Publikum von Volkshochschulveranstaltungen und frequentiert andere Kurse und Arbeitsgemeinschaften. So ist es nicht verwunderlich, daß ein Gutteil der Thematik in diesem Bereich situiert ist. Als charakteristische Probleme werden Lernschwierigkeiten und -hemmungen, Autoritätskonflikte, Kommunikationsschwierigkeiten und Spannungen innerhalb von Kursen vorgebracht, die teilweise gruppenzentriert bearbeitet werden können, in jedem Falle aber auch bei protagonistenzentrierter Behandlung für die Gruppe effektiv sind, da bei der allgemein bekannten, erfahrenen und bei den einzelnen Teilnehmern oft ähnlich gelagerten Problematik die Möglichkeit zur Identifikation mit dem Protagonisten in hohem Maße gegeben ist. Bei Gruppen, die innerhalb eines geschlossenen Programmes am Psychodrama teilnehmen, z. B. einem Berufsumschulungskursus, tritt die Problematik der Gruppe, ganz gleich in welche Richtung sie zielt, intensiviert auf, was sich für die psychodramatische Arbeit entscheidend auswirkt und zwar oft genug als Widerstand. Die für die Erwachsenenbildung allgemein charakteristische „Freiwilligkeit“ (SCHULENBERG 1957; BECKER 1957, 1958; Gutachten der Niedersächsischen Studienkommission 1964, 13; MEISSNER 1964; TIETGENS 1967 u. a.) ist eingeschränkt, und auch die Teilnahme am Psychodrama ist — wie in geschlossenen Ausbildungsprogrammen der öffentlichen Hand oder der Wirtschaft kaum anders denkbar — mehr oder weniger verpflichtend. Zumindest lastet auf ihr nicht der absolute Zwang, teilnehmen zu müssen, der für die übrigen Fächer des Umschulungsprogrammes kennzeichnend ist. Obgleich die Entscheidung zur Umschulung oder Berufsbildung freiwillig ist, wirkt die im Verlauf des Kursus festgefügte Ordnung, aus der ein Ausbrechen ohne Verlust der erstrebten Umschulung nicht möglich ist, auf den Erwachsenen als Zwang, der bei dem noch weit verbreiteten autoritären Unterrichtsstil zu erheblichen Widerständen führt, deren Auswirkungen sich in den Leistungen des Einzelnen und der gesamten Gruppe niederschlagen, da der Zwang kollektiv erlebt wird und die Widerstandshaltung kollektiv vorgetragen wird. Dabei ist bemerkenswert, daß die Widerstände und Aggressionen nicht etwa gegen die Lehrer und Dozenten mit dem autoritärsten Unterrichtsstil zum Ausdruck kommen, sondern gegen Dozenten mit weniger dominanter Haltung und loyalen Unterrichtsstil (LORENZ, 1954; BROCHER 1967, 80)<sup>8</sup>. Die hier anstehenden Konflikte kamen in der Eingangsphase des Psychodramas zunächst durch Schweigen zum Tragen, unwillige Bemerkungen über den Sinn und die Notwendigkeit der Gruppenzusammenkunft, die dann im ersten Szenenverlauf von einem Teil der Gruppe durch einen Mangel an „Ernstwertung“ (SCHULTE 1963, 1964; PLOEGER 1969) akzentuiert wurden. Die massiven Widerstände wurden vom Therapeuten durch Eingehen auf diese auf Lächerlich-

keit abzielenden Einwürfe und Verhaltensweisen psychodramatisch aufgelöst durch den Vorschlag: Wenn man schon einmal dabei sei, so solle man doch den ganzen Lehrgang gründlich „durch den Kakao ziehen“. Sofort werden Lehrer- und Schülerrollen verteilt, der Vorschlag bewirkt ein spontanes „warming up“. Das Psychodrama beginnt recht unernst und tumultös. Das etwas hektische Verhalten läßt den latenten Aggressionsstau erkennen, der von der lauten Heiterkeit nur oberflächlich überdeckt ist, aber „es gibt nichts Ernsteres als das Spiel, unversehens schaust du auf und erblickst tödliche Härte“ (BERDJAEV). In kürzester Zeit ist eine heftige, ja erbitterte Auseinandersetzung zwischen einem Teilnehmer in der Rolle eines Dozenten und einem Teil der als Klasse fungierenden Gruppe in Gang. Der Ablauf spitzt sich zu und wird vom Therapeuten auf einem gewissen Höhepunkt des allgemeinen Engagements im Sinne einer *aktivierenden Frustrationstechnik*<sup>10</sup> (PLOEGER 1965, 1968) unterbrochen. Der Unwille der Gruppe „aus dem Spiel“ gerissen zu werden wird mit dem anfänglichen Unwillen über das Spiel konfrontiert. In einem kurzen reflektierenden Gespräch wird von der Gruppe mit Erstaunen die Intensität und Bedeutung des psychodramatischen Geschehens erkannt. Die Szene wird von neuem aufgerollt und der Autoritätskonflikt nunmehr bewußt durchgearbeitet. Dabei wird zunächst das Psychodrama diagnostisch eingesetzt. In rasch miteinander wechselnden Szenen, die soweit „angespült“ werden, daß die Konfliktkonstellation ersichtlich wird, und dann abgebrochen werden, erfolgt eine Bestandsaufnahme der Gruppensituation. Die Interventionen des Therapeuten (ANCELIN-SCHÜTZENBERGER 1970, 35) werden nicht als frustrierend, sondern als aktivierend empfunden, da die Gruppe von den immer klarer zum Ausdruck kommenden diagnostischen Prozeß fasziniert ist. Spontan machen sich einige Teilnehmer Notizen — sie erwiesen sich im nachfolgenden Gruppengespräch als ausgesprochen nützlich, insbesondere im Hinblick auf die unterschiedlichen Fixierungen und Akzente, die wiederum für die Aufschlüsselung der Stellung des Teilnehmers im Konfliktgeschehen und seine Haltung zu ihm bedeutsam sind. Das Material wird durchgesprochen, verschiedene Situationen werden zur klareren Bestimmung und Vergegenwärtigung kurz psychodramatisch skizziert. Die Analyse des Materials nimmt breiten Raum ein und bedarf eingehender Erörterung und Diskussion, eine Verfahrensweise, die für soziodramatisches Vorgehen und für das Psychodrama in der Erwachsenenbildung, insbesondere bei der „*triadischen*“ Methode (PETZOLD 1971), charakteristisch ist. Aus diesem Grund und auch im Hinblick auf die erhöhte Teilnehmerzahl der Gruppen bietet sich die Möglichkeit an, turnusmäßig von einzelnen Gruppenmitgliedern — in der Regel von zweien — die Sitzungen protokollieren zu lassen, um eine zusätzliche Arbeitsgrundlage zu gewinnen.

Die Autoritätsfrage wird in Kursen innerhalb der Erwachsenenbildung immer wieder auftauchen, und zwar als individuelles und als Gruppenproblem. Die psychodramatische Bearbeitung dieses Problems in seinen vielfältigen Konstellationen vermittelt der Gruppe eine *existenzielle Klarstellung*. Die Problematik wird nicht allein reflektiert und analysiert aufgrund theoretischer Erörterungen, sondern sie wird zunächst erfahren und in der *Semirealität* des Psychodramas weitaus intensiver aktualisiert als in der Wirklichkeit, wo Konventionen und

Abhängigkeiten oftmals Konfliktgeschehen zurückdrängen und verdecken. Diese Erfahrung, die in ihrer Art existenziell und komplex ist, da sie den Agierenden durch die Techniken des Rollentausches oder des Doppeln nicht nur in seine vorgegebene Situation stellt, sondern sich sowohl als Vorgesetzten oder auch als Untergebenen erleben läßt, um ein Beispiel zu geben — eine derartige Erfahrung also wird zur Grundlage von Analyse und Reflektion gemacht und vermittelt ein erweitertes und vertieftes Verständnis für die Vielschichtigkeit des Autoritätsproblems, das sich als Problem zwischen Antipoden erweist und nicht nur als Problem des Menschen verstanden werden kann, der in einer Repressionssituation steht. Autoritätskonflikte müssen zweiseitig aufgelöst werden, und für eine derartige Auflösung müssen Kommunikationsbarrieren abgebaut und Kommunikationsmöglichkeiten aufgebaut werden, ein Vorgang, der nicht allein durch die rationale Erkenntnis seiner Bedingungen und Abläufe verwirklicht werden kann, sondern der eine Auflösung affektiver Widerstände erfordert. Das Psychodrama bietet sich auch hier als Instrument an. Es vermittelt eine Situationsdiagnostik, die im Gruppengespräch ausgewertet und verarbeitet werden kann, und es bietet auch die Möglichkeit, die erarbeiteten Resultate von der intellektuellen auf die affektive Ebene zu transponieren und in Aktion, in praktischen Vollzug umzusetzen. Es kommt hier die verhaltensmodifizierende Komponente des Psychodramas zum tragen, die im „als ob“, in den Techniken des *Rollentrainings*, der *Hilfswelt* oder der *Zukunftsprojektion*<sup>11</sup> Erkanntes und Erarbeitetes affektiv realisiert und damit die Möglichkeit zur Wiederholung dieser Leistung in der Wirklichkeit des Alltags bietet.

Die psychodramatische Problembearbeitung vermittelt damit der Gruppe und dem Einzelnen ein vertieftes Verständnis für das eigene Verhalten und das der anderen, es schärft die Fähigkeit zur Selbst- und zur Fremdwahrnehmung (telische Perzeption cf. LEUTZ 1970) und gibt die Möglichkeit zum praktischen Einsatz und zur Übung dieser Fähigkeiten.

Neben der *gruppenzentrierten* Bearbeitung einer gruppenspezifischen Problematik, d. h. einer mehr soziodramatisch ausgerichteten Verfahrensweise — und eine solche bietet sich für die Autoritäts- oder Kommunikationsproblematik in der Erwachsenenbildung an — ist es natürlich auch möglich, durch *protagonistenzentriertes* Vorgehen *gruppengerichtet* zu wirken, insbesondere wenn es sich um ein Problem handelt, das mehreren Gruppenmitgliedern gleichermaßen eigen ist und damit die Möglichkeit zur Identifikation bietet. So kann eine Autoritätsproblematik, die im persönlichen Bereich eines Teilnehmers liegt, psychodramatisch aufgerollt werden, und dazu dienen, allgemeine Fragestellungen zur Autorität, ihrer Handhabung, Wirkung, ihrer Berechtigung mit der Gruppe zu erarbeiten. Auch hier kommt dem Gespräch, der dialogischen Komponente, besondere Bedeutung zu. Das Problem des Protagonisten hat in einem solchen Fall für ihn selbst und für die Gruppe wesentlich exemplifikatorischen Charakter und ist methodisch nicht als *gruppenzentriert* sondern als *gruppengerichtet* oder *gruppenbezogen* zu verstehen. Es findet sich natürlich immer wieder ein Abgehen von gruppenspezifischer Problematik zu Schwierigkeiten und Konflikten, die nur den einzelnen ganz eigentlich betreffen, die als Auseinandersetzung mit seiner Vergangen-

heit oder Gegenwart zum Selbstverständnis und Umweltverständnis des Protagonisten beitragen, indem ihm psychodramatisch ermöglicht wird, z. B. in den Techniken des *Rollenwechsels* oder des *Spiegels* seine Verhaltensweisen im Wiedererleben zu beobachten und in der Technik des *Monologes* (soliloquy) zu analysieren und zu reflektieren, wobei ihm von Seiten des Therapeuten und der Gruppe durch die Doppelgänger-Methoden Hilfestellungen gegeben werden können. Als Ergebnis eines solchen Prozesses kann eine vertiefte und adäquatere Selbstschau ihren Ausdruck in einer *Selbstdarstellung* finden<sup>11</sup>.

Für die Gruppe ist ein derartiges Psychodrama außerordentlich fruchtbar, da sie am Geschehen der Selbstentdeckung und Selbstfindung des Protagonisten aktiv Anteil nimmt durch die Funktion der *auxiliary egos*. Die Gruppenteilnehmer bleiben nicht nur in einer bloßen Beobachterrolle, in affektiver Distanziertheit, sondern sie vermögen durch ihre Integration ins Spielgeschehen sich gleichermaßen rational und emotional zu beteiligen. Dieser Vorgang ist mit einer steigenden Sensibilisierung gegenüber den affektiven Reaktionen der Mitspieler, vornehmlich des Protagonisten, und folglich auch mit einer wachsenden Fähigkeit zur Kommunikation verbunden. Das wechselnde Spiel in verschiedenen Rollen durch die Gruppenteilnehmer stellt ein Spontaneitätstraining dar, das Hemmungen und Schwerfälligkeiten überwinden hilft und zu größerer Beweglichkeit und Sicherheit in der Handhabung und Kontrolle der Affekte, d. h. aber zu einer Befreiung der Gesamtpersönlichkeit führt (SIEPER 1971).

Durch die Auswahl der Teilnehmer ist in der Regel gewährleistet, daß die in die Gruppe getragenen Probleme keinen pathologischen Konfliktstoff, sondern allgemeine Fragen der Lebensgestaltung und -bewältigung beinhalten, wie sie sich dem Einzelnen oder der Gruppengemeinschaft stellen. Aber eine derartige Vorauswahl bietet natürlich keine unbedingte Sicherheit, und es kommen in jeder Gruppe bei verschiedenen Teilnehmern neurotische Tendenzen „ins Spiel“, die auch im Hinblick auf die andragogischen Zielsetzungen aufgegriffen und verarbeitet werden müssen. Jedoch handelt es sich in der Regel hierbei nicht um massive Problematiken, wie sie für eine therapeutische Gruppe kennzeichnend sind. Hier liegt es nun in der Hand des Gruppenleiters, den Beginn von Prozessen zu erkennen, sie in ihrer Wertigkeit zu beurteilen und ihren Verlauf im Griff zu behalten. Situationen, die mit den von der Gruppe zu Beginn des Seminars erarbeiteten Zielbestimmungen nicht zu vereinbaren sind, sollten, soweit möglich, entsprechend abgefangen werden. Trotz dieser für eine nicht-therapeutische Gruppe erforderlichen Maßnahmen findet sich nach unseren Erfahrungen regelhaft in jeder Gruppe der eine oder andere Teilnehmer, dessen Problematik den Rahmen des Angezeigten übersteigt und plötzlich eine Situation herbeiführt, die nur noch als spezifisch therapeutisch bezeichnet werden kann. Bei einer Gruppenzusammensetzung, in der zumindest ein Teil der Mitglieder einen Weltkrieg und die Wirren der Nachkriegszeit mitgemacht haben, sind derartige Vorkommnisse unmöglich auszuschließen. Die für das Psychodrama charakteristische Spieldynamik vermag in kürzestem Zeitraum eine derartige *Eskalation der Affekte* herbeizuführen, die ausgespielt und therapeutisch angegangen und bearbeitet werden muß, da sonst mit ernsthaften Gefährdungen für den Protagonisten und auch für das

Gruppengefüge gerechnet werden muß; denn die Konfrontation mit einer schwerwiegenden Problematik bewirkt, wenn sie nicht aufgegriffen und durchgearbeitet wird, zumindest für einen Teil der Gruppenmitglieder einen *Verstörungseffekt*, der zur Folge hat, daß in weiteren Sitzungen Spontaneitätshemmungen, ja völlige Blockierungen der Spielfähigkeit auftreten. Die Teilnehmer stehen unter der Angst, in einen ähnlichen Emotionsausbruch zu geraten, ohne daß ihnen von der Gruppe und vom Therapeuten die notwendige Hilfe gegeben wird.

Auf derartige Situationen werden optimal ein bis zwei Gruppenstunden zu verwenden sein, und zwar aufeinanderfolgende. Für die andragogischen Objektivie kann ein solcher Vorfall nur positiv bewertet werden, erfordert und erschließt er doch ein Verständnis für den anderen, das in der Intensität sonst kaum erreicht werden kann. Es ist nicht nur die *compassio* (sharing) mit dem Agierenden, es sind die Dramatik des Geschehens, die verstärkten Interaktionen, die intensivierten Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung, die in und durch derartige psychodramatische Situationen die Kommunikationsdichte der Gruppe und damit die Kommunikationsfähigkeit (Zunahme der Tele-Perzeption) des Einzelnen in ganz bemerkenswerter Weise erhöhen.

Abschließend soll auf die kompensatorischen Möglichkeiten hingewiesen werden, die das Psychodrama bietet. Gerade für den Lernprozeß in der Erwachsenenbildung erweisen sich nämlich immer wieder unverarbeitete Situationen aus der Vergangenheit als hindernd, ja als blockierend. Wir konnten dies am Fall einer 30jährigen Angestellten beobachten, die aus Gründen des beruflichen Fortkommens einen Englischkursus für Fortgeschrittene besuchte. Obwohl ihr die Stunden zunächst Freude bereiteten, klagte sie darüber, daß sie nicht so recht vorankomme. Sie könne das Gelernte nicht behalten und versage vollständig, wenn im Unterricht die Reihe an sie komme. Sie sei darüber umso mehr verwundert, da sie als Chefsekretärin weitgehend eigenverantwortlich arbeiten müsse, eine schnelle Auffassungsgabe besitze und gut behalten könne. Im Rahmen einer psychodramatischen Sitzung ergab sich dann, daß die Teilnehmerin im Alter zwischen acht und zehn Jahren in der Schule sehr schlecht mitkam. Anlaß war der Weggang eines Lehrers, zu dem das Kind eine starke Bindung hatte, weil sein Vater von der Familie getrennt lebte. Die neue Lehrerin fand zu der Klasse und insbesondere zu der Protagonistin keinen rechten Kontakt. Das nun beginnende Nachlassen der schulischen Leistungen wurde öffentlich vor der Klasse getadelt, indem das Kind als „dumm und faul“ hingestellt wurde. Die Folge war eine zunehmende Schulangst und ein weiteres Absinken der Leistungen auch in Fächern, in denen das Kind vordem über dem Klassendurchschnitt stand. Diese Situation blieb natürlich nicht ohne Konsequenzen für den familiären Bereich. Mutter und Großmutter hatten den Ehrgeiz, das Mädchen auf die „höhere Schule“ zu schicken. Das Motiv: „Du mußt etwas lernen, damit du später in jeder Situation auf eigenen Füßen stehen kannst!“ Dieser durchaus verständliche Wunsch einer Mutter, die von ihrem Mann verlassen wurde, führte nun zu einem ständigen „Nachlernen“ an den Nachmittagen. Eine gereizte Atmosphäre war hierfür kennzeichnend. Das zentrale, ja ausschließliche Thema der Familie: die Leistungen in der Schule. So war das Kind sowohl in der Schule als auch zu Hause einer

ständigen Überforderung ausgesetzt und einer permanenten Frustration durch die „Einengung“ der vormalig guten Beziehung zur Mutter auf das Thema „Schule“, hinter dem die Persönlichkeit des Kindes mit ihren Ansprüchen und Bedürfnissen völlig verschwand und nur noch seine Leistungen gesehen wurden.

Diese Konfliktkonstellation bestimmte das spätere Lernverhalten des Kindes und seine Beziehung zur Schule, die von einer tiefen Aversion gekennzeichnet war. Das Gymnasium wurde denn auch kurz vor der „mittleren Reife“ verlassen, obgleich die Schülerin von ihrer Intelligenz her durchaus in der Lage gewesen wäre, den Abschluß der höheren Schule zu erreichen.

Die Auswirkungen der in der Schule erlebten und durch die Schule im familiären Bereich bedingten Frustrationserfahrungen kamen im Fall der Protagonisten noch zwanzig Jahre später zum Tragen durch Lernstörungen und Angstreaktionen in Situationen, die mit einer Erfahrung des Versagens (SCHULENBERG 1961) belastet waren (z. B. „Aufrufen“ vor der Klasse).

In der psychodramatischen Bearbeitung dieser Ängste und Störungen kam dann der geschilderte Hintergrund zum Vorschein, der von der Protagonistin weitgehend verdrängt worden war und von ihr nicht mit ihren aktuellen Lernschwierigkeiten in Zusammenhang gebracht wurde. In verschiedenen Szenen (Tadel vor der Klasse, Nachlernen mit der Mutter) und den anschließenden Gruppengesprächen wurden der Protagonistin die Ursachen ihrer Schwierigkeiten klar. Diese intellektuelle Einsicht in die Genese einer Störung bietet an sich schon den Ansatz und die Möglichkeit zu ihrer Bewältigung. Die psychodramatische Situation aber vermag darüber hinaus eine affektive *Kompensation* zu leisten. Durch die Aktualisierung der Konfliktsituationen wurde der Protagonistin ermöglicht, ihre Aggressionen gegen die Lehrerin *auszuagieren* und im *Rollentausch* etwa mit der Mutter Verständnis für deren Verhaltensweise zu gewinnen. Ein *Dialog* mit dem Lehrer, dessen Weggang die gesamte Entwicklung bestimmt hatte, läßt die Protagonistin die Vaterproblematik erkennen, von der ihre Reaktionen bedingt wurden.

Der methodische Ansatz des Psychodramas weist demnach im vorliegenden Fall folgende „*tetradische*“ Stufung auf: I. *diagnostisch-anamnestic* (Zurückgehen vom aktuellen Konflikt auf Ursachen und auslösende Faktoren) – II. *kathartisch* (acting out) – III. *analytisch-aufhellend* (Bearbeitung der Vaterproblematik).

Auf dieser Grundlage schließt sich nun eine weitere Phase an: IV. *Verhaltensmodifikation*. Die Gruppe bildet eine Klasse. Die Protagonistin wählt eine Lehrerin aus. Eine Unterrichtssituation wird gespielt. In dieser wird die Protagonistin aufgerufen, an die Tafel geholt, befragt, wobei sie sich, zunächst noch sichtlich gehemmt, zunehmend freier bewegt.

Die Teilnahme an der Psychodramagruppe hatte zur Folge, daß bei der Protagonistin die Angstreaktionen in realen Situationen sehr vermindert – und dadurch von ihr kontrollierbar – auftraten und schließlich ganz verschwanden. Die Lernstörungen verloren sich gleichfalls weitgehend, so daß die Teilnehmerin in ihrem Englischkursus gute Erfolge zeigte.

Das Beispiel der 30jährigen Angestellten steht nicht vereinzelt da. Verschiedent-

lich wurde schon darauf hingewiesen, daß unverarbeitete „Frustrationserfahrungen aus der Schulzeit die schwerwiegendsten Hinderungsgründe für Erwachsene sind, sich weiterzubilden“ (TIETGENS 1967; STRZELEWICZ, RAAPKE, SCHULENBERG 1966). Hier bietet die psychodramatische bzw. soziodramatische Bearbeitung positive Möglichkeiten, den „emotionalen Druck der Vergangenheit“ (TIETGENS 1967, 24) zu kompensieren.

#### *Zusammenfassung*

Das Psychodrama ermöglicht im Verlauf eines Wochenendseminars oder eines Kurses mit 10 bis 15 Sitzungen durch gruppen- und protagonistenzentriertes Vorgehen den Teilnehmern eine neue Erfahrung der Gemeinschaft, die mit einem vertieften Verständnis für den anderen und seine Probleme, für seine Welt und für seine Lebensführung einhergeht. Es führt darüber hinaus zu einem neuen oder persönlichkeitsgemäßerem Selbstverständnis, zu einer neuen Freiheit und Sicherheit durch die Auseinandersetzung mit vergangenen und aktuellen Konflikten. Das Psychodrama vermag so dem Anspruch der Erwachsenenbildung nach Entfaltung und Stabilisierung der Persönlichkeit, nach Affektbildung, nach Möglichkeiten der Kommunikation und Kompensation in spezifischer Weise gerecht zu werden.

#### **Anmerkungen**

1. Cf. A. BERGSTRÄSSER, *Erwachsenenbildung als politische Aufgabe* p. 13. Weiterhin das „Gutachten der Niedersächsischen Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung, Göttingen 1964 (ersch. im Steinbock-Verlag, Hannover) p. 12 sq., Grundsätze: 2. „Sie (die Erwachsenenbildung) soll die Erwachsenen in ihren Bemühungen unterstützen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“; - 3. Sie soll dem einzelnen bei der Bewältigung persönlicher und beruflicher Probleme wie bei der Orientierung in der gegenwärtigen Situation helfen.“ Cf. auch das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Beilage 1 zu „Volkshochschule im Westen“, 1. Jg. 12 (1961) 21.
2. Cf. auch KNOLL, SIEBERT (1967) und WEDELL (1963).
3. MEISSNER, 1964 p. 34.
4. Cf. hier die Beiträge in dem Sammelband: „Erziehung im Gespräch. Elternfragen an die Erwachsenenbildung“ H. H. GROOTHOFF u. a., Braunschweig 1968.
5. Cf. hierzu die vorbildlichen Initiativen des VHS-Landesverbandes von NRW (MINSSEN 1965), der regelmäßig gruppenspezifische Seminare veranstaltet (1966, 1968), von denen ausgezeichnete Protokolle aufgenommen und vervielfältigt wurden (Dortmund 1966, 1969).
6. Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) 444–450; Bücherei und Bildung 18, 11/12 (1966) 592–594.
7. SCHULENBERG, 1957 p. 114.
8. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses (loc. cit. note 1) p. 21 zählt zum Aufgabenbereich der VHS die Hilfestellung bei „Schwierigkeiten in der Familie und in der Ehe, wie sie einerseits durch die Schwäche oder die Enge der Tradition und den Mangel oder die Verkümmern der Glaubensbindung, andererseits durch die beschriebenen Veränderungen in der Gesellschaft entstehen.“ Im Sinne dieser Ausführungen konnten von PETZOLD 1969 an der VHS der Stadt Meerbusch eine pädagogisch-psychologische Beratungsstelle für Ehe- und Erziehungsprobleme und

- Klassen für Vorschulerziehung eingerichtet werden (cf. Arbeitsplan Frühjahr/Sommer, Meerbusch 1970 p. 32 ff.).
9. Es ist hier das bekannte Beispiel des Wildpferdrudels angesprochen, das bei einer kollektiv erlebten Frustration seine Aggression nicht etwa gegenüber dem Störfaktor, sondern gegenüber einem Tier oder Objekt in Omega-Position ausläßt.
  10. Dieser Terminus scheint die von PLOEGER entwickelte Technik — er bezeichnete sie zunächst (1965) als „Frustrationstechnik“, später (1968) als „Aktivierungstechnik“ — noch am besten zu charakterisieren, da der frustrierende Effekt die Aktivierung bewirkt. Bei nicht fachgerechter Handhabung kann sie zu tatsächlichen Frustrationserlebnissen führen.
  11. Zu den Techniken cf. ANCELIN-SCHÜTZENBERGER (1970), PETZOLD (1970) und in diesem Heft „Psychodramatische Techniken in der Therapie mit Alkoholikern“.

#### Literatur

- ANCELIN-SCHÜTZENBERGER, A., Précis de psychodrame, Paris 1970<sup>o</sup>.
- ANZIEU, D., La dynamique des groupes restreints, Paris 1968.
- BECKER, H., Bildung zwischen Plan und Freiheit, in: Fragen an die Zeit, Hrsg. T. ESCHENBURG, Stuttgart 1957.
- Freiheit und Gebundenheit der Volkshochschule, Volkshochschule im Westen, Beilage 3, 5/6 (1958).
  - Standort der Volkshochschule in der verbindenden Erwachsenenbildung, Berliner Arbeitsblätter XIII (1960).
  - Die verbindende Aufgabe der Erwachsenenbildung in Deutschland und der Welt, in: Forderungen an die Erwachsenenbildung — Vorträge und Ansprachen des Deutschen Volkshochschultages vom 22.—25. November 1961 in Frankfurt, hrsg. vom DVV, Bonn 1962.
- BERDJAEV, N., Brieffragment Nr. 18 (94), in: PETZOLD (1970 b).
- BERGSTRÄSSER, A., Erwachsenenbildung als politische Aufgabe, in: BERGSTRÄSSER, A., CASELMANN, C., WEINSTOCK, H., Es geht um den Menschen. Wege und Ziele der Erwachsenenbildung in unserer Zeit, Ravensburg 1957.
- BION, W. R., Recherches sur les petits groupes, Paris 1965 (London/New York 1961).
- BROCHER, T., Lernprozesse in Gruppen: Gruppendynamik als Lehrmethode, Hessische Blätter für Volksbildung 16 (1966) 4, 376—395.
- Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen, Braunschweig 1967.
- CARTWRIGHT, D., ZANDER, A., Group Dynamics, Research and Theory, New York 1960<sup>o</sup>.
- „Entraînement mental“, Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen 10 (Frankfurt 1965) Hrsg. vom DVV.
- GÖTTE, M., Volkshochschule in einer Industriegroßstadt am Beispiel der Volkshochschule Dortmund, Dortmund 1959.
- Erwachsenenbildung auf dem Lande, dargestellt am Beispiel des Landkreises Teklenburg, Dortmund 1961.
- GROOTHOFF, H. H. u. a., Erziehung im Gespräch. Elternfragen an die Erwachsenenbildung, Braunschweig 1968.
- Gruppendynamisches Seminar des „Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen“ 10.—14. Januar 1966. Protokoll I. hrsg. vom Landesverband, Dortmund 1966.
- Protokoll II. (17.—22. 11. 1968), Dortmund 1969.
- HENNINGSSEN, J., Jugend- und Erwachsenenbildung — eine grundsätzliche Erörterung, Volkshochschule im Westen 11 (1959/60) 7/8, 233—235.

- Zur Kritik der „Gruppenpädagogik“, *Kulturarbeit* 11 (1959) 10, 193–197.
- KNOLL, J. H., SIEBERT, H., *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945–1966*, Heidelberg 1967.
- KNOWLES, S., HUSEN, T., *Erwachsene lernen. Methodik der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1963.
- LEUTZ, G. A., Übertragung, Einfühlung und «Tele» im Psychodrama, *Zeitschrift für praktische Psychologie* 8 (1970).
- LEWIN, K., *Field Theory in Social Science*, New York 1951.
- *Resolving Social Conflicts*, New York 1948.
- LIPPIT, R., BRADFORD L. P., *Group dynamics and education*, Washington 1949.
- LORENZ, K. *Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen*, Wien 1954.
- LÜCKERT, H.-R., *Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung*, München/Basel 1957.
- MEISSNER, K., *Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft*, Stuttgart 1964.
- *Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Volkshochschul-Korrespondenz* 1 (1966) 1, 7–10.
- *Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule, Berichte und Aufsätze* 36 (Dezember 1966) 33–36.
- MINSSEN, F., *Gruppendynamik und Lehrerverhalten*, *Internat. Zeitschr. f. Erziehungswissenschaft* XI, 3 (1965) 305–325.
- MITSCHERLICH, A., *Revision der Vorurteile als Bildungsziel*, in: *Forderungen an die Erwachsenenbildung*, hrsg. vom DVV, Bonn 1962.
- *Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft*, München 1963.
- *Zur Psychologie des Vorurteils*, *Hessische Blätter für Volksbildung* 15 (1965) 5, 332–343.
- *Vorurteile — mächtige Gegner der Bildung —*, Sonnenberg, *Briefe zur Völkerverständigung*, 32 (Januar 1965) 1–9.
- MORENO, J.-L., *Die Grundlagen der Soziometrie*, Köln 1954, 1967<sup>2</sup>.
- *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*, Stuttgart 1959.
- PETZOLD, H., *Überforderungserlebnis und nostalgische Reaktion bei ausländischen Arbeitern in der BRD. Genese, Diagnostik und Therapie*, Paris 1968.
- *Some important techniques of psychodrama*, in: *Vidareutbildningskurs i psykiatri*, Hrsg. E. FRANZKE, S:t Sigfrids Sjukhus, Växjö 1970.
- *Bruchstücke eines unveröffentlichten Briefwechsels von Nikolaj Berdjaev*, *Kyrios* 1 (1971).
- *Triadisches Psychodrama in der Erwachsenenbildung, Volkshochschule im Westen* 3 (1971) 129–132.
- *Moderne Methoden psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung*, Referat auf der Jahrestagung des DAGG, Göttingen, Oktober 1971.
- PLOEGER, A., *Das Psychodrama in der klinischen Psychotherapie*, *Z. Psychother. med. Psychol.* 15 (1965) 202.
- *Die Stellung des Psychodramas in der Psychotherapie, Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik II* (1968) 67–82.
- *Möglichkeiten und Grenzen der Therapie mit dem Psychodrama, Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik III* (1969) 63–76.
- PÜGGELER, F., *Methoden der Erwachsenenbildung*, Freiburg i. Br. 1964.
- SCHICK, H., VOSSLER, H.-E., *Angebot und Beteiligung. Strukturanalysen zur Entwicklung und Situation der Volkshochschulen*, Stuttgart 1968.
- SCHILLER, H., *Gruppenpädagogik als Methode der Sozialarbeit*, Wiesbaden 1966<sup>2</sup>.
- SCHROERS, G., *Gegenwärtige Aufgaben der Volkshochschule*, *Kulturarbeit* 5 (1953) 3, 55–57.

- SCHULENBERG, W., *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*, Stuttgart 1957.
- *Zum Problem der Wissensvermittlung*, in: *Handbuch für Erwachsenenbildung in der BRD*, Stuttgart 1961.
- SCHULTE, W., *Über das Herausgeraten aus der Neurose und den Gewinn einer neuen Unbefangenheit zu leben*, *Prax. Psychother.* 8 (1963) 201; Nachdruck in: *Studien zur heutigen Psychotherapie* 21, Heidelberg 1964.
- SHERIF, M., SHERIF, C. W., *Groups in Harmony and Tension*, New York 1963.
- SIEPER, J., *Kreativitätstraining in der Erwachsenenbildung*, *Volkshochschule im Westen*, Jg. 1971.
- SILBERMANN, P. A., *Der ideale Erwachsenenlehrer*, *Das Abendgymnasium* 1/2 (1933).
- SPIESS, W., *Erster und zweiter Bildungsweg, Eine Antwort auf den Aufsatz von Heinz Stragholz*, *Kulturarbeit* 18 (1966) 4, 77.
- STENDENBACH, F. J., *Soziale Interaktion und Lernprozesse*, Köln 1963.
- STRZELEWICZ, W., RAAPKE, H.-D., SCHULENBERG, W., *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*, Stuttgart 1966.
- STURM, I. E., *Psychodrama in an Adult Education Program*, *Group Psychotherapy* 20 (1967) 181.
- TAUSCH, R., TAUSCH, A., *Erziehungspsychologie*, Göttingen 1963.
- TIETGENS, H., *Lernen mit Erwachsenen*, Braunschweig 1967.
- *Erwachsenenbildung am Rande der individuellen Beratung* (1968), in: GROOTHOFF (1968) 275—280.
- VOSSLER, H.-E., *Wer besucht die Volkshochschule*, in: SCHICK, VOSSLER (1968) 125—166.
- WEDELL, H., *Zur Bildsamkeit der Erwachsenen und ihrer Auswertung in der Volkshochschule*, *Hessische Blätter für Volksbildung* 13 (1963) 2, 132—139.
- *Zur Pädagogik des Zweiten Bildungsweges*, *Hessische Blätter für Volksbildung* 4 (1963) 4, 289—296.
- WERNER, C. A., *Handbuch der Erwachsenenpädagogik, Bd. I: Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung — Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik*, Köln/Berlin 1959;
- *Bd. II, Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts*, Köln/Berlin 1960.
- ZULLIGER, H., *Über den Umgang mit dem kindlichen Gewissen*, Stuttgart 1954.
- Die Literatur zur Erwachsenenbildung ist für das deutsche Sprachgebiet praktisch vollständig erfaßt in:
- KARBE, W., RICHTER, E., *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. I. Folge, bis 1957; II. Folge, 1958—1962; III. Folge, 1963—1967*. Westermann Verlag, Braunschweig.
- URBACH, D., *Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR*, Westermann, Braunschweig 1969.

### **Zusammenfassung: Psychodrama in der Erwachsenenbildung**

Der Artikel beschreibt die Anwendung des PD in der Erwachsenenbildung und verbindet Moreno-Konzepte mit andragogischen Konzepten für eine erlebnis-aktivierende, kreativitätsfördernde, persönlichkeitsbildende Praxis im Lehren, Lernen und in der Lebenshilfe. Mit dem Text wird die Einführung erlebnisaktivierender Methoden durch die Autoren in die deutsche Erwachsenenbildung dokumentiert.

**Schlüsselwörter:** Psychodrama, Erwachsenenbildung, Integrative Agogik, Kreativitätsförderung, Persönlichkeitsbildung

### **Summary: Psychodrama in Adult Education**

The article is describing the use of PD in adult education connecting Moreno's concepts with andragogic concepts for experience activating, creativity and personal growth fostering practice of teaching and learning and social support. This text is a document for the introduction of experience activating methods to the field of German adult education.

**Keywords:** Psychodrama, Adult Education, Integrative Agogic, Creativity Fostering, Personality Development