

Fremdsprachen sprechen lernen in einer jahrgangsgemischten und inklusiven Lernkultur

Die *Speaking Time* im Doppeljahrgang 7/8 der Inklusiven Universitätsschule Köln. Exemplarischer Einblick in Theorie und Praxis der PDL-Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung

Aurora Florida – Universität Wien

Ira Lenke – Inklusive Universitätsschule Köln

Abstract

Durch authentische und erlebnisorientierte Begegnung lernen die Schüler*innen der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) in ihren jahrgangsgemischten und inklusiven Stammgruppen zunehmend selbstverständlich in der Zielsprache zu kommunizieren. Dieses Lernarrangement wird im Rahmen des Forschungslabors *Inklusives Sprachen-Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und Begegnung* der Deutschen Schulakademie (Berlin) in einer Lerngemeinschaft mehrerer Schulen entwickelt, erprobt, reflektiert und überarbeitet. Die Unterrichtsentwicklung wird durch externe PDL-Expertise unterstützt und in regelmäßigen Treffen durch die an dem Forschungslabor beteiligten Parteien reflektiert. Ausgangspunkt ist das didaktische Konzept einer inklusiven Schule nach Kersten Reich (Reich, 2014, 2015), das der IUS zugrunde liegt. Bei der Unterrichtsentwicklung wird auf Aktivitäten, Prinzipien und Haltungen des PDL-(Psychodramaturgie Linguistique) Ansatzes für Fremdsprachenerwerb und Vermittlung von Bernard und Marie Dufeu zurückgegriffen (Dufeu 2003, 2020), die sich aufgrund der Übereinstimmung wichtiger Grundsätze des Inklusionskonzeptes anbieten. Da im inklusiven Fremdsprachenunterricht ein signifikanter Bedarf an Praxismodellen sichtbar ist (Schlaak, 2015), war es naheliegend, ein Konzept mit Elementen der PDL-Methode zu erarbeiten und in der Praxis zu erproben. Im ersten Teil dieses Beitrages werden deshalb Rahmenbedingungen,

Entwicklung und praktische Umsetzung der *English Speaking Time* exemplarisch dargestellt und es wird über erste Erfahrungen berichtet. Im zweiten Teil werden einige Eckdaten und wesentliche Merkmale zur PDL-Methode näher erläutert.

Schlagwörter: Inklusion, Fremdsprachenunterricht, Heterogenität, Jahrgangsmischung, fremdsprachliche Kommunikation, Begegnung, Schule, Praxis, erlebnisorientiert, phänomenbasiert, individuell und gemeinschaftlich, PDL.

1. Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht der IUS

Wie kann eine sinnvolle Balance zwischen Lernen auf eigenen Wegen und dem von- und miteinander Lernen erreicht werden? Auf der Suche nach Möglichkeiten, dieser Fragestellung im inklusiven, jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht Englisch gerecht zu werden, wird an der IUS Köln unter anderem mit der PDL-Methode nach hilfreichen Ansätzen außerhalb schulischer Routinen gesucht.

Die *English Speaking Time* 7/8 an der IUS strebt einen Paradigmenwechsel im Sprachunterricht an, der in den Phasen des gemeinsamen Lernens die Teilhabe der Schüler*innen im Sinne von echter Begegnung und wahrhaftiger Kommunikation¹ in einem heterogenen, jahrgangsgemischtem Setting möglich macht. Darüber hinaus sollen die authentischen Begegnungen sinnstiftend für die weitere individuelle Arbeit am Lernplan wirken. Dies geschieht im Rahmen des Forschungslabors *Inklusives Sprachen-Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und Begegnung* (Die Deutsche Schulakademie: www.deutsche-schulakademie.de).

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an der IUS skizziert und der Bedarf der Lehrenden an der IUS sowie deren Partnerschulen im Rahmen des Forschungslabors an die didaktische und methodische Gestaltung eines (fremdsprachlichen) Unterrichts in diesem speziellen Setting formuliert. Die Erläuterung der Sprach-

1 Siehe hierzu Kap. 2.1

Lern- und Lehrmethode PDL setzt die dort in Schlagworten aufgeführten Bedarfe in einen konzeptionellen Kontext.

Anschließend wird die praktische Umsetzung der gemeinsamen Planungs- und Forschungsarbeit im Schulalltag dargestellt. Nach einem Einblick in Planung und Umsetzung einer *English Speaking Time*, erfolgt ein Bericht über erste Rückmeldungen aus Lehr- und Lernperspektive.

1.1 Neue Lernbedingungen eröffnen

1.1.1 Neue Lernräume: Geschlossene Klassenräume werden zu Lernlandschaften

Die IUS besteht aus der Helios-Grundschule und der Helios-Gesamtschule. Die Gesamtschule befindet sich im Aufbau und hat im Schuljahr 2021/2022 mit dem 8. Jahrgang die Jahrgangsmischung 7/8 begonnen. Das geplante Raumkonzept sieht keine geschlossenen Räume, sondern Lernlandschaften vor, die miteinander verbunden sind. So wie es keine Klassenräume gibt, gibt es auch keine Klassen im herkömmlichen Sinn, sondern Stammgruppen, die zu dritt je eine Lernlandschaft bilden, die wiederum offen ist zu den anderen Lernlandschaften (Reich, 2014, S. 332–335).

Für die *English Speaking Time* sind die abgeschlossenen Räume der Interims-Schulgebäude jedoch ein willkommener Rahmen, der mit seiner Geschlossenheit der Gruppe Ruhe, Exklusivität und damit einen Schutzraum bietet.

1.1.2 Lernbegleitung statt Lehren

Die Lehrenden an der IUS haben die Rolle der Lernbegleiter*in (Reich, 2014). Allen Lernenden ist ein*e Lehrer*in als feste Lernbegleitung zugeteilt, der/die im Hintergrund bleibt, wahrnimmt und beobachtet, Lernangebote schafft, Wissensquellen bereitstellt, Material beschafft, individuelle Absprachen und Vereinbarungen trifft, also Ansprechpartner*in für diese*n Jugendliche*n ist: „Lehrer/innen werden Teamer/innen, Mitlerner/innen, Beobachter/innen, Expert/innen und Forscher/innen.“ (Reich et al., 2015, S. 17)

Hier besteht eine große Übereinstimmung zur PDL, die sich leicht erschließt, wenn man die Merkmale zur Unterrichtsgestaltung liest, die die PDL und auch den Dramaunterricht ausmachen:

- „Die Lehrperson steht meistens unterstützend im Hintergrund, kann aber bei Bedarf auch eine Rolle übernehmen.“ (Florida, 2017, S. 322, zitiert nach Dominguez Sapien, 2019),
- „Lehren: begleitend, moderierend, motivierend.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 15–17),
- „Der Unterricht wird als Begegnung konzipiert.“ (Dominguez Sapien, 2019, S. 29).

1.1.3 Formate statt Fächer

Die verpflichtenden Unterrichtsfächer werden an der IUS möglichst fächerverbindend in verschiedenen Formaten gelernt. Der Tag beginnt immer in der Stammgruppe und endet am Ende der Woche dort auch wieder. So entsteht eine kommunikative und soziale Rahmung in der Gruppe. In dem Format der Lernzeit sind die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch abgebildet. In der Lernzeit arbeiten die Jugendlichen weitgehend eigenständig und individuell an ihren Lernplänen in den einzelnen Fächern.

Englisch hat mit der *Englisch Speaking Time* eine besondere Rolle in der Lernzeit, da diese sonst überwiegend im individuellen und selbstständigen Lernen stattfindet. Die besondere Rahmenbedingung für Englisch besteht in der Zweiteilung: Die Jugendlichen arbeiten an ihren individuellen Lernplänen und teilen sich hierfür ihre Zeit frei ein. Dazu haben sie aber eine festgelegte und verpflichtende *Englisch Speaking Time* einmal in der Woche in ihrer Stammgruppe. Individuelles und gemeinschaftliches Lernen muss hier in besonderem Maße ausbalanciert werden. In der *Englisch Speaking Time* soll die englische Sprache als Mittel zur Teilhabe in einem Diskurs mit der Stammgruppe genutzt werden. Hier sollen die Schüler*innen in der englischen Sprache ihre Gedanken zum jeweiligen Thema der Lernpläne entwickeln und teilen. Die Themen der Lernpläne sollen zum Leben erweckt werden und für die Lernenden individuell bedeutsam werden.

Arbeitet man in einer Lehrwerks-Progression, dann beschäftigen sich die Schüler*innen unterschiedlicher Jahrgänge aber nicht mit ein und demselben Thema.

1.1.4 Lernmaterialien neu betrachten

Wie Hinz treffend formuliert, findet sich „... in der Literatur (...) bisher wenig an Ansätzen, wie inklusiver Unterricht in bestimmte Lernfelder – seien es tradierte Fächer oder fachübergreifende Bereiche – bezogen werden kann.“ (Hinz, 2014, S. 19, zitiert nach Schlaak, 2015). Weiter „... fragen sich aktuelle und zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ganz konkret, wie ein inklusiver Ansatz in einem Regelschulsystem (hier im Fremdsprachenunterricht) erfolgen kann und wie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten, z.B. die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, aussehen.“ (Schlaak, 2015, S. 13)

Da die IUS aus arbeitsökonomischen Gründen auf das Material der Lehrwerke angewiesen ist, war die Fragestellung folgende: Wie soll jahrgangsübergreifender gemeinsamer Unterricht stattfinden, wenn die nötigen Materialien nicht vorhanden sind?

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung ist dieses Vorhaben eine Innovation, für die es keine Vorbilder gibt. Da es erst recht keine fertigen Materialien im Sinne von Lehrwerken gibt, war der pragmatische Weg, die Lehrwerke anders als bisher als Bausteine zu nutzen. Dazu brauchte es aber zunächst eine neue Sicht auf die bekannte Situation.

1.1.5 Inklusive Lerngemeinschaft

Die pädagogische Arbeit an der IUS basiert auf der *Inklusiven Didaktik* nach Kersten Reich (2014), die einem erweiterten Inklusionsbegriff zugrunde liegt, bei dem „... die Lernenden aufgrund ihrer Erstsprache, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft, ihrer Interessen, aber auch ihrer Leistungen und Wünsche, Erwartungen und Haltungen, möglicher Behinderungen oder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in je eigener Weise gefördert und herausgefordert werden müssen“ (Reich et al., 2015, S. 20).

So ist die IUS eine Schule für alle. Hier lernen Schüler*innen zusammen und können am Ende ihrer Schullaufbahn alle staatlich vorgesehenen Schulabschlüsse erlangen. Schüler*innen mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung lernen mit hochbegabten Kindern gemeinsam. Ohne Angst verschieden zu sein, weil das Unterschiedliche als Bereicherung, die Heterogenität als Kapital erkannt wird, soll möglich werden.

Beim Verfassen des Bewerbungsschreibens für das Forschungslabor wurde klar, dass die Sicht auf die Jahrgangsmischung als explizit gewünschter Aspekt einer inklusiven Lerngruppe der Schlüssel zu einer neuen konstruktiven Sicht auf die Situation war. Als die Jahrgangsmischung als Teil der heterogenen Ausgangslage der Schüler*innen gesehen werden konnte, eröffnete sich die Freiheit, sich von einer Lehrwerks-Progression zu lösen. Es war dennoch möglich, das Material der Lehrwerke zu nutzen – was unbedingt nötig war, um diese Innovation mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen zu bestreiten.

Dies war der Durchbruch zum Konzept der *English Speaking Time*. Es wurden die Lehrwerks-Themen der beiden Jahrgänge sieben und acht sinnstiftend miteinander kombiniert, sodass das Material der Lehrbücher *Notting Hill Gate* 3 und 4 (Edelhoff & Schmidt, 2017; Schmidt, 2018) losgelöst von seiner inhaltlichen und grammatikalischen Progression genutzt werden konnte.

1.1.6 Didaktisch-methodische Gestaltung

Auf die Frage, was noch notwendig wäre, um in einer dergestalt heterogenen Ausgangslage gemeinsam eine *English Speaking Time* zu gestalten, nannten die Kolleg*innen der teilnehmenden Netzwerkschulen die folgenden Kriterien:

- Handlungsorientierung
- Lebensweltorientierung
- Ein Einstieg sollte in jeder Einheit für alle möglich sein.
- Sprachlich aktiv und aktivierend
- Passive oder darstellende/pantomimische Teilnahme sollte möglich sein.
- Teilnahme sollte wenigstens teilweise ohne persönliche Unterstützung (Inklusionsbegleitungen, Sonderpädagog*in) möglich sein.
- Themen sind Lernangebote, die auf unterschiedlichen Niveaus angegangen werden können.
- Entlastung durch Peer-to-Peer-Learning

Das Verständnis von Sprache als Begegnung, als Ausdrucksvehikel eigener Gedanken und Empfindungen, die auch durch Laute, Körpersprache, Melodie und Mimik ausgedrückt werden, ist der PDL-Methode immanent.

2. Die PDL-Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung

Die Psychodramaturgie Linguistique (abgekürzt in PDL) ist eine humanistisch und erlebnisorientierte, auf Begegnung und Kommunikation basierte Methode für Fremdsprachenerwerb und -vermittlung.

Sie wurde 1977 von dem Pädagogen und Phonetikexperten Dr. Bernard Dufeu und von der Pädagogin und Fremdsprachlehrerin Marie Dufeu konzipiert und wird seither kontinuierlich weiterentwickelt. Die PDL verdankt ihren Namen der Dramaturgie und dem handlungsorientierten Ansatz des Psychodramas nach Jacob Moreno. Dies sind die beiden Quellen, mit denen sich Bernard und Marie Dufeu in Aus- und Fortbildungen grundlegend auseinandersetzen und von denen sie anfänglich inspiriert wurden (Dufeu, 2003, S. 59–74, 2020). Aus dem Psychodrama nach Moreno stammen einige theoretische Grundlagen der PDL, u.a. die Konzeption des Individuums, der Gruppe, der Begegnung, die Rollentheorie und das Konzept der schöpferischen Spontaneität² (Moreno, 2008; Fox, 2001; Von Ameln et al., 2009), die für die Arbeit im inklusiven Bereich als relevant betrachtet werden können. Denn schöpferisch, also selbstwirksam an einem Diskurs teilnehmen zu können, entspricht dem hier angesprochenen inklusiven Ansatz (Reich, 2014, S. 253–254).

In die PDL mit eingeflossen ist auch die verbo-tonale Methode des Phonetikers und Phonologen Petar Guberina. Diese bietet in der PDL konkrete Instrumente für die Arbeit mit der Aussprache und ihrer Korrektur, für die Auseinandersetzung mit den prosodischen Elementen einer Sprache und für die Förderung des Ausdrucksspektrums in der Fremdsprache (Cauneau, 1992, S. 28–30; Dufeu, 2003, S. 310–315).

Die PDL begleitet Teilnehmende bei ihren allerersten Phasen in der Fremdsprache bis hin zu einem fortgeschrittenen Kenntnissniveau, mündlich wie schriftlich, vom Einzelsetting bis hin zu unterschiedlichen Gruppenkonstellationen. Ursprünglich wurde sie für die Erwachsenenbildung konzipiert. Inzwischen wird sie in reiner oder gemischter Form auch im Schulbereich angewandt, z.B. in intensiver Form für Projektwochen oder in extensiver Form im Regelunterricht.

2 Zur Begriffsklärung und -abgrenzung zwischen Psychodrama, Psychodramaturgie und Dramapädagogik siehe Dominguez Sapien (2019) und Dufeu (2020).

2.1 Ein Vorschlag zum Paradigmenwechsel: Die relationelle Progression in der PDL

Im Gegensatz zu einer grammatikalischen und lexikalischen Progression, die im Allgemeinen in den verschiedenen Lehrbüchern und Lehrplänen zur Anwendung kommt, orientiert sich die PDL an einer sogenannten *relationellen Progression* für den Fremdspracherwerbsprozess (Dufeu, 2003, S. 138; Florida, 2017, S. 45–48).

Es wird ein natürlicher Erwerbsprozess vorgeschlagen, der sich an den teilnehmenden Personen orientiert, die in ihrer Einzigartigkeit und Vielschichtigkeit als Individuen betrachtet werden, als solche nicht austauschbar sind und in ihrer Individualität wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sind.

Das Menschenbild in der PDL ist vom morenischen Grundgedanken des Menschen geprägt. Das Individuum wird wie im Psychodrama als Protagonist und Schöpfer seiner eigenen Existenz, als Mitverantwortlicher und Mitgestalter der Welt betrachtet. Es ist von Natur aus beziehungssuchend und trägt in sich die Mittel zur Selbstentfaltung und zur Entwicklung seiner Fähigkeiten.

Zentral für die persönliche Weiterentwicklung in der Fremdsprache sind in der PDL echte Begegnungen. Sie schließen das Individuum in seiner physischen, affektiven, intellektuellen, relationalen und sozialen Dimension wie in seiner Wesensart mit ein. Sie bilden die treibende Kraft und das Feld für das eigene Voranschreiten in der Fremdsprache, die wahrhaft zur zwischenmenschlichen Kommunikation eingesetzt wird (Dufeu, 2003, S. 39–40).

Echte und authentische Begegnung und Kommunikation in der Fremdsprache finden im Sinne der PDL in einem kommunikativen Rahmen und Interaktionsfeld statt, innerhalb dessen dem Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnis der Teilnehmenden in einem auf Erlebnis und Erfahrung orientierten Kontext Raum im Hier und Jetzt gegeben wird.

Wichtige Merkmale einer echten Begegnung in der Sprache sind somit ihr Entstehen im Hier und Jetzt, ihre Einzigartigkeit in der erlebten Form und Gruppenkonstellation und somit ihre Unwiederholbarkeit. Sie setzt außerdem Freiwilligkeitsaspekte voraus.

Die Gruppe ist dabei ein wichtiges Aktions- und Interaktionsfeld für den Fremdspracherwerbsprozess. Ihre Ressourcen, freigesetzt und begleitet durch die Kursleitung, führen zu einem reziproken Lernprofit: Jeder kann von jedem lernen, Lernbegleitende und Teilnehmende gleichermaßen. Die Heterogenität von Lerngruppen wird als Chance und Ressource aufgefasst. Die Diversität wird Vielfalt.

Die *relationelle Progression* wird im Erwerbgeschehen durch spezifische Aktivitäten und Verfahren manifest. In der ersten Phase erfährt die teilnehmende Person die Sprache persönlich: Ich- in Kontakt mit der Sprache. In einer zweiten Phase wird die Sprache in Relation zu einer anderen Person erlebt: Ich-Du. In einer dritten Phase wird die Sprache mit der Gruppe und der Welt im weitesten Sinne erfahren: Wir-Die Anderen/die Welt.

2.2 Die Fremdsprache als Mittel zur Begegnung und zur zwischenmenschlichen Kommunikation

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, wird die Fremdsprache in der PDL als Mittel zur Begegnung und zur zwischenmenschlichen Kommunikation in der Gruppe erlebt und angewandt. Dies ist auch bei Anfänger*innen auf einfacher Basis möglich. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden, welche Inhalte sie in der Fremdsprache ausdrücken möchten. Wenn ihnen die entsprechenden Worte in der Fremdsprache fehlen, unterstützt sie die PDL-Leitung oder die Gruppe sprachlich, sodass sie wirklich ausdrücken können, was sie in dem Moment mitteilen möchten. Das individuelle Tempo der Teilnehmer*innen wird stets berücksichtigt. Dies führt weg von einer Pädagogik des Gleichschritts hin zu einer Pädagogik der Differenzierung und der Vielfalt.

2.3 Die Wichtigkeit einer erlebnisorientierten und phänomenbasierten Auseinandersetzung mit der (Aus)sprache für den gesamten Fremdspracherwerb

Der Einstieg in die Fremdsprache ist in der PDL erlebnis- und phänomenbasiert. Sie erfolgt durch den unmittelbaren Kontakt mit der gesprochenen Sprache. Durch aufwärmende Gruppenaktivitäten und individuelle Verfah-

ren werden die Teilnehmer*innen für die prosodischen Elemente der Fremdsprache und ihre Nuancen sensibilisiert. Sie erfahren, wie die gesprochene Sprache in ihren Ohren klingt und experimentieren mit ihrem eigenen Ausdrucksspektrum und ihren Ausdrucksmöglichkeiten, so dass sie von Anfang an mit der Aussprache vertraut werden.

Zu Beginn des Fremdspracherwerbsprozesses ermöglichen z.B. spezifische Auslöser einen möglichst breiten und sanften Einstieg für alle in die Fremdsprache. Es sind Impulse, die einen universellen Charakter innehaben, wie akustische Auslöser oder Impulse, die den Körperausdruck sensibilisieren.

Diese machen u.a. auf die Bedeutung der Aussprache und auf das WIE einer Aussage sowie auf die Verbindung Körper-Sprache und weiters auf die affektiven Komponenten der Sprache, mit ihrem ebenfalls universellen Charakter, aufmerksam.

Aus sprachlichen Auslösern der Teilnehmer*innen, wie etwa aus einem Wort, einem Satz, einer Aussage, einer Idee oder einem Gedanken, kann mit Unterstützung der Leitung und der Gruppe das eigene Sprachrepertoire nach und nach persönlich und kontextbezogen aufgebaut werden.

Die Arbeit mit der Aussprache und mit dem Ausdrucksspektrum ist von zentraler Bedeutung in der PDL und ist eine förderliche Voraussetzung für das Entstehen authentischer Begegnungen in der Fremdsprache. Die Teilnehmer*innen können einander besser verstehen, werden besser verstanden und können kommunikative Situationen mit größerem Vertrauen und Einfühlungsvermögen erleben und mitgestalten.

Eine unmittelbare und natürliche Auseinandersetzung mit der Aussprache wirkt sich auch auf die persönliche Ebene aus: Sie unterstützt einen positiven Zugang zur Fremdsprache, sie hilft, Hemmungen abzubauen, sie steigert die Motivation, das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, mit der Sprache zu experimentieren.

Der Verstehensprozess kann erweitert werden, es werden z.B. intuitive Vorgänge zur Bedeutungserschließung in Gang gesetzt. Die Grammatik wird besser getragen, das echoische Gedächtnis wird sensibilisiert. Die Teilnehmenden entdecken das, was Dufeu (2013a) wie folgt formuliert: „Es muss nicht alles gelernt werden, um es zu beherrschen.“

2.4 Die zweidimensionale Konzeption des Fremdsprachenerwerbs

„Unser Anliegen liegt nicht nur in dem Ziel, Verfahren und Übungen zu entwickeln, die den Erwerb der Fremdsprache fördern, sondern auch Verfahren und Übungen zu entwickeln, die die Haltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erschließen und entwickeln, die diesen Erwerb begünstigen.“ (Dufeu, 2003, S. 116)

In der Praxis folgt die PDL einer zweidimensionalen Konzeption des Fremdsprachenerwerbs (Dufeu, 2003, S. 118; Florida, 2017a, S. 48–51). Auf der Inhaltsebene konzentriert sich die Arbeit auf die Förderung von Aussprache, Wortschatz, Syntax und Interkulturalität. Auf der Verhaltensebene werden Übungen eingesetzt, die wichtige Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Fremdspracherwerb sensibilisieren und fördern.

Dazu gehören im rezeptiven Bereich z.B. das aufmerksame Zuhören, die Konzentration, die Entwicklung von Empathie, die Intuition und die Beobachtung sowie im expressiven Bereich die Spontaneität, die Kreativität, die Flexibilität und die Ausdrucksfähigkeit. Eine zentrale Hypothese der PDL ist dabei: „Die Berücksichtigung der doppelten Dimension des Spracherwerbs erleichtert den Erwerb bzw. das Lernen der Fremdsprache.“ (Dufeu, 2003, S. 388)

2.5 Impulse für das spontane Auslösen von Begegnung, Kommunikation und Interaktion in der Fremdsprache

In der PDL-Unterrichtspraxis kommen verschiedene Impulse zur Anwendung, um einen kreativen und authentischen Prozess der Begegnung, der Interaktion und der Kommunikation auszulösen, innerhalb dessen die Teilnehmer*innen mit der Fremdsprache experimentieren, ihre Kenntnisse aufbauen und ihre eigenen Geschichten kreieren.

Diese Impulse bringen ein Interaktionsgeschehen ins Rollen, in dem die Ausdruckswünsche und die Ideen der Teilnehmenden nach und nach ihre Form annehmen. Dies ist wohlgemerkt auch bei Anfänger*innen auf einfacher Basis möglich.

Während der Interaktion entstehen somit im Hier und Jetzt wahrhaft die eigenen Geschichten der Lernenden, die ihre eigene Dynamik entfalten und von ihnen auch in weiteren Phasen weiterentwickelt werden können. Je nach Aktivität können die Begegnungen in der realen oder der sozialen Welt mit der Übernahme von Rollen angesiedelt werden oder in der Dimension der Märchen und Mythen erlebt und mitgestaltet werden.

Die PDL-Leitung hat die Aufgabe, die Aktivitäten durch das Einsetzen verschiedener Kommunikations- und Begegnungsimpulse zu initiieren, die u.a. eine breite Einstiegsmöglichkeit eröffnen und verschiedene Zugänge ansprechen. Diese Impulse können z.B. die Körpermotorik, die akustische Wahrnehmung und die Wiedergabe von Sprache anregen. Sie können die Vorstellungskraft, die Phantasie, den Wunsch zu sprechen und sich zu positionieren und die Sprache zu erleben fördern. Sie lösen auf der inhaltlichen Ebene Themen für ihre weitere Ausgestaltung aus (Dufeu, 2003, S. 244). Die PDL-Leitung begleitet und unterstützt den sprachlichen Prozess auf der individuellen und gruppenbezogenen Ebene und sorgt für einen sicheren Handlungsrahmen innerhalb der Gruppe.

3. Die konkrete Umsetzung der *English Speaking Time* an der IUS

3.1 Themenfindung – Wo schlägt das Herz?

Der erste Lernplan im Jahrgang 7/8 trägt den Titel „Me – you – us“. Es geht darum, sich kennenzulernen, als Gruppe zusammenzuwachsen. Die Schüler*innen tauschen sich über Erlebnisse mit ihren Freund*innen Familie, Nachbarschaft, Haustieren und Hobbies aus. Grammatikalisch sollen die bereits bekannten Zeitformen wiederholt werden.

Die Frage, die bei der Planung der *English Speaking Time* im Raum stand, war: Über welches Thema möchte die Gruppe sprechen? Was berührt sie?

Das Thema Haustiere führte zu einem Thema der *English Speaking Time*. Caspar, der Schulhund, war vor zwei Jahren als Welpen Mitglied eines Teils

der Stammgruppe. Einige Kinder hatten Erinnerungen aus dieser Zeit, andere kannten ihn noch nicht.

Die Aufgabe der Lernbegleitung ist es, einen Unterrichtsrahmen vorzugeben, bei dem die Schüler*innen selbst die Initiative zum Sprachhandeln übernehmen können.

Der Schulhund, Caspar, konnte bei seinem Besuch gesehen, gehört, gerochen, gespürt werden. Er hat Bewegung und Berührung initiiert. Diese Ausgangssituation gab Anlass zur authentischen Begegnung und Kommunikation - verbal und nonverbal:

„Ihr eigenes Begreifen, Erleben und Gestalten führt zur Konstruktion neuen Wissens. Hierfür ist die sprachliche und handelnde Interaktion innerhalb der Lerngruppe zum einen und zum anderen mit der Lehrperson entscheidend.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 16) Oder eben die mit dem Schulhund ebenso wie mit beliebigen anderen (fiktiven) Wesen, die Interesse und Emotion erwachen lassen.

3.2 Planungsstruktur und Realisierung

Die strukturelle Planung der *Englisch Speaking Time* folgt einem immer gleichen, sehr konventionellen Schema: Ankommensübung, Warm Up, Erarbeitung, Präsentation, Feedback & Reflexion. Dies erzeugt für die Lernenden einen klaren und damit sicheren Rahmen, in dem sie zunehmend agieren und selbstwirksam Einfluss nehmen können:

Die Ankommensübung fokussiert die Aufmerksamkeit auf die eigene Wahrnehmung und dann auf die Gruppe. Sie kann beruhigen, stimulieren, erfrischen, je nach Bedürfnislage der Gruppe. Die Ankommensübung kann nonverbal sein. Alle können mitmachen. Jemand trommelt zum Beispiel einen kurzen Rhythmus, die anderen hören gut zu und klatschen ihn gemeinsam nach³. In unserer Stunde mit Caspar dem Schulhund reichte es aus, dass Caspar in den Kreis kam, betrachtet und mit Lauten und Kommentaren auf Englisch begrüßt wurde. Jeder Laut, jeder Kommentar wurde mit der begleitenden Körpersprache von der Gruppe gespiegelt. Wer nicht selbst sprach, sprach mit der Gruppe mit.

3 Zur Bedeutung des Rhythmus als Grundlage der Aussprache siehe Dufeu 2003, S. 279 und S. 282–291.

Nach den Erfahrungen mit den ersten drei Lernplänen wurde beschlossen, innerhalb eines Lernplans immer mit der gleichen Ankommensübung – bei Bedarf in verschiedenen Varianten – zu arbeiten. Diese Ritualisierung bringt eine beruhigende Ausgangslage mit mehr Gestaltungsmöglichkeit von Seiten der Lernenden.

Das Warm Up greift schon gezielter Gesten, Laute und Wörter des jeweiligen Themas auf. Es erwärmt für die Sprache. In der Stunde mit Caspar lag dieser in der Mitte und die Lernbegleiterin sprach ihn an. Sie beschrieb, was sie sah, kommentierte seine Reaktion und gestaltete dabei in ihrer Erzählung einen kleinen Spannungsbogen. Die Schüler*innen bildeten mit ihr gemeinsam einen Kreis um Caspar und sprachen ihre Laute, Worte und Sätze im Echo nach. Sie übernahmen auch Rhythmus, Sprachmelodie und Körpersprache.

Auch hier haben die Lernenden die Möglichkeit der Mitgestaltung. Sie können aktiv eingreifen. Mit zunehmender Vertrautheit mit der Übung greifen die Schüler*innen zunehmend selbst in den Erzählstrang ein und erweitern die Geschichte eigenständig⁴.

In der Erarbeitungsphase fanden die Schüler*innen ihre eigenen Haltungen, Aspekte und Geschichten zum Thema. Sie konnten sie auf unterschiedlichste Weise umsetzen. In unserer Beispielstunde konnte ein Erlebnis mit Caspar in der Vergangenheit erzählt, aufgeschrieben, in einer Szene oder einem Standbild gezeigt werden.

Nach der Präsentation verbalisieren die Zuhörenden und Zuschauenden oft, was sie gesehen, gehört und verstanden haben. Die Darstellenden schätzen diese Form des aktiven Zuhörens/Zuschauens sehr. Auch die Lehrenden haben hier noch einmal die Möglichkeit, hinter den Protagonist*innen zu stehen und das Präsentierte paraphrasiert wiederzugeben⁵. Es werden damit einerseits ihre Beiträge gewürdigt, es gibt andererseits auch die Möglichkeit, die von den Lernenden dargestellten Inhalte auf eine höhere und dennoch verständliche sprachliche Ebene zu heben und die korrekte Aussprache anzubieten. Spezielle grammatikalische Phänomene können gezielt genutzt

4 Die beschriebene Warm Up-Übung wurde nach der PDL-Technik des Gruppenspiegels durchgeführt. In der klassischen Version wird in der Regel ein imaginärer Gegenstand/Wesen angesprochen, siehe Florida 2019, S. 148–149. Zu ihrer vielschichtigen Funktion siehe Dufeu 2003, S. 19–22.

5 Siehe hierzu die PDL-Technik des Doppelns in Dufeu 2013b.

und angeboten werden. Als authentische Botschaften, die die Beteiligten der Gruppe interessieren, wird dies nie als redundant empfunden⁶. Gerne sprechen Gruppen hier noch einmal mit oder nach. Manchmal gibt es Applaus für gelungene Zusammenfassungen.

Die Reflexion nutzen die Schüler*innen oft, um über Dinge auf Englisch zu sprechen, die sie in den Begegnungen mit den anderen erfahren haben. Manchmal spinnen sie Gedanken weiter, die sie entwickelt haben. Die innere Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen und das Interesse an der Gruppe werden deutlich. Hier stehen verbale und non-verbale Botschaften gleichberechtigt nebeneinander. Die mimische, lautmalerische oder verbale Reaktion einer/s Schüler*in mit dem Entwicklungsschwerpunkt geistige Entwicklung wird genauso akzeptiert und gesehen wie die eloquenten Ausführungen oder die mimischen und lautmalerischen Reaktionen sprachbegabter Schüler*innen.

3.3 Feedback aus der Praxis

In den Lernberatungen ist ein gestiegenes Selbstbewusstsein in der Kommunikation in der Fremdsprache beobachtbar: „Englisch kann ich ja richtig gut!“, ist eine typische Aussage, die vermehrt zu hören ist. An der *English Speaking Time* nehmen grundsätzlich alle Schüler*innen teil, auch diejenigen, die aufgrund ihres Unterstützungsbedarfs nicht dazu verpflichtet sind.

Lernbegleitende, die mit der PDL-Methode vorher nicht vertraut waren, bewerten die Methode nach ersten Erfahrungen als fehlerfreundlich. Sie finden es bemerkenswert, dass pubertierende Jugendliche in der 7./8. Jahrgangsstufe keine Hemmungen in der Teilhabe zeigen. Weiter finden sie positiv, dass jede*r sich ausdrücken kann und, wenn dies nicht sofort eigenständig möglich ist, dabei Hilfe beanspruchen kann. Die Äußerungen der Schüler*innen sehen die Lernbegleitenden als authentische Sprachhandlungen. Sie bemerken außerdem, dass die Lernenden zunehmend mutiger im Ausdruck werden und sich in der Gruppe und mit ihren Partner*innen gut aufgehoben fühlen.

6 Siehe hierzu das Prinzip des Wandels in der Kontinuität in der PDL. Dufeu 2003, S. 73.

Als Neulingen in der Methode fehlte den Lernbegleitungen zunächst die Identifikation mit der Methode, bei der sie keine Routine haben. Sie fanden es nicht immer leicht und hatten anfangs auch Hemmungen, sich selbst zu exponieren mit Stimme, Körper und Mimik. Sie fürchteten, dass Schüler*innen sich darüber lustig machen würden. Der große Anspruch auf individuelle Betreuung flößte ihnen Respekt ein. Außerdem fanden sie es anspruchsvoll, die Gruppenprozesse einerseits loszulassen und sich entwickeln zu lassen aber gleichzeitig immer im Blick zu behalten und die Verantwortung für den gelungenen Prozess zu übernehmen.

Sie bringen mit ihren Rückmeldungen sehr präzise den Paradigmenwechsel auf den Punkt. Denn Sprachen auf diese Art zu unterrichten, bedeutet nicht nur methodisches Umdenken. Auch die klassische Rolle der Lehrperson und ihr Lehrverständnis verändert sich. „Die Lehrperson moderiert den Prozess und sie begleitet die Lernenden auf Augenhöhe. Das Unterrichtsgeschehen formiert sich kollaborativ.“ (Wittal-Düerkop, 2019, S. 17) Oder wie Reich sagt: „Der humane Umgang mit Heterogenität, mit der Unterschiedlichkeit der Menschen, ist aber auch einehaltungsfrage, eine Frage des Menschenbildes, der Werthaltungen und der verfügbaren Methoden.“ (Reich et al., 2015, S. 156)

Eine weitere Rückmeldung war, dass authentische Begegnung und Kommunikation innerhalb des Lernsettings auch der beste Weg zur Aneignung der PDL-Aktivitäten ist. Durch die Unterstützung erfahrener Lehrer*innen, die eine Fortbildung im Bereich PDL gemacht haben, fanden es Kolleg*innen, hospitierende Lehrende und Studierende leicht, in den Unterricht mit einzusteigen und waren beeindruckt, wie schnell und tief sie in kurzer Zeit in die Methode einsteigen und wie sie durch das Ausprobieren dazulernen konnten.

4. Fazit

Die Grundlage bei der Planung und Durchführung von Lernarrangements mit einer inklusiven und konstruktivistischen Haltung und mit den Methoden der PDL besteht darin, ausgehend von einem gemeinsamen Gruppenthema den Lernenden zu folgen und ihnen die nötige Sprache zugänglich

zu machen, um sich selbstreferentiell im gemeinschaftlichen Diskurs auszudrücken. Somit werden Lernprozesse angestoßen, die bei einer individuellen Ausgangslage immer wieder feste Bezugspunkte in der Gemeinschaft finden und so die Gruppenkohäsion stärken.

Die Lerngruppe wird selbst zum zentralen Motor der sprachlichen Weiterentwicklung. Die themen- und phänomenbasierten Zugänge ermöglichen vielfältige didaktische Zugangsweisen: Handlungsorientierung, Problemorientierung, Schüler*innenorientierung sowie die Aktivierung der Lernenden auf kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene.

Die Anknüpfung an individuelle Konzepte in der eigenen Lerngruppe führt zur persönlichen Bedeutsamkeit und wird für Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen wirksam. Lernen in der Gemeinschaft stärkt nicht nur die Gemeinschaft selbst und das Wahrgenommenwerden des Individuums in der Gruppe, sondern unterstützt auch die Identifikation mit dem Gelernten abseits von künstlichen Lehrwerk-Settings. Dabei ist die Form der inklusiven Ausgangslage irrelevant. Diese Art des Lernens in der Gemeinschaft wird bereichert durch unterschiedliche Voraussetzungen: jahrgangsübergreifend, altersgemischt, mit unterschiedlichen Lernzugängen, Interessenschwerpunkten, Persönlichkeiten u.v.m. Das begleitende individuelle Lernen am eigenen Lernplan erfährt eine spürbare Signifikanz durch das Lernen in der Gemeinschaft. Auf der konkretesten Ebene der Schulentwicklung, der Unterrichtsentwicklung, ist das Erproben einzelner Lehr/Lernsequenzen bis hin zu vollständigen Konzepten fast immer möglich. Schulen und Lehrkräfte, die die grundsätzliche Haltung teilen, könnten deshalb leicht in ihren bestehenden Systemen in diese Art der authentischen Begegnung und erlebnisorientierten Kommunikation im inklusiven Fremdsprachenlernen einsteigen.

Literaturverzeichnis

- Cauneau, I. (1992). Hören, Brummen, Sprechen. Hören und Ausspracheschulung im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7/1992 – Hörverstehen, 28–30. Hueber Verlag 2007. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.0708>
- Dominguez Sapien, N. (2019). Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 23–31). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf>
- Dufeu, B. (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins: Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Editions Psychodramaturgie.
- Dufeu, B. (2013a). *Der grammatikalische Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Grundprinzipien einer teilnehmerorientierten Grammatikvermittlung*. <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/grammatik/und-die-grammatik>
- Dufeu, B. (2013b). Das Doppeln in der Psychodramaturgie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 12(2), 173–187. doi:10.1007/s11620-013-0193-x.
- Dufeu, B. (2020). Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie. *Szenario*, 19(1), (69–102), <https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5>
- Edelhoff, C., & Schmidt, T. (Hrsg.). (2017). *Notting Hill Gate 3*. Diesterweg Westermann.
- Florida, A. (2017a). La PDL nell’insegnamento comunicativo delle lingue. Come dare voce a se stessi in un'altra lingua. In *Kotoba, Parola Testo Mediazione*, 7: *Viva la lingua! Vivo la lingua?* (S. 36–63). I.L.S.I.T. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ssml-kotoba/Kotoba-Volume-7.pdf>
- Florida, A. (2017b). Die Psychodramaturgie Linguistique-Methode im Einzelsetting. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2, (319–333).
- Florida, A. (2019). Workshop: Sich selbst eine Stimme in der Fremdsprache geben – Wege zum kommunikativen Sprachunterricht. – Erlebnisorientierte Einführung in die PDL-Methode. In L.-H. Schön & S. Lesk (Hrsg.), *Retten uns die Phänomene? Lehren und Lernen im Zeitalter der Digitalisierung. Phänomenologie in der Naturwissenschaft* (S. 147–151). Logos.
- Fox, J. (Hrsg.) (2001). *Jacob Moreno. Psychodrama und Soziometrie* (2., unverän-

- derte Aufl.). Edition Humanistische Psychologie.
- Moreno, J. L. (2008). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis* (6., unveränderte Aufl.). Georg Thieme. (Erstausgabe 1959)
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Beltz.
- Schlaak, C. (2015). *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik. Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Ibidem.
- Schmidt, T. (Hrsg.) (2018). *Notting Hill Gate 4*. Diesterweg Westermann.
- Von Ameln, F., Gerstmann, R., & Kramer, J. (2009). *Psychodrama* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer Medizin Verlag.
- Wittal-Düerkop, T. (2019). Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 12–22). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

Websites

Website der Gründer*innen des PDL-Ansatzes Dr. Bernard und Marie Dufeu:
<https://www.psychodramaturgie.org/de/>