CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie
Authors	Dufeu, Bernard
Publication date	2020
Original Citation	Dufeu, B. (2020) 'Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XIV(1), pp. 64-97. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.14.1.5
Rights	© 2020, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-02 18:42:29
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/10221

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
DOI https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5
Scenario Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2020 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie [1]

Bernard Dufeu

1. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.5

Zusammenfassung

Zuerst wird die Grundorientierung der Psychodramaturgie Linguistique (PDL, auf deutsch Sprachpsychodramaturgie[2]) in Abgrenzung zum traditionell-lehrwerkzentrierten Unterricht beschrieben. Dann wird die Bedeutung des Begriffs „Dramaturgie“ in „Psychodramaturgie“ präzisiert und die Hauptelemente der Dramaturgie in der PDL werden ausgeführt. Anschließend wird exemplarisch der Verlauf einer psychodramaturgischen Kurseinheit dargestellt, um an zwei konkreten Beispielen (einer Projektionsübung und einer Aktivität zu einem literarischen Text) den dramaturgischen Ansatz der PDL zu illustrieren. Schließlich werden die Elemente der PDL, die den Spracherwerb fördern, und die Grenzen der PDL aufgeführt.

1 Einleitung

Die Psychodramaturgie ist ein Ansatz zum Fremdspracherwerb, der von Marie und Bernard Dufeu seit 1977 entwickelt wird. Ihr Name verweist auf ihre zwei spezifischen Hauptquellen: das Psychodrama und die Dramaturgie. Es wird in der PDL aber weder Therapie[3] angeboten noch Theater gespielt.

Die Psychodramaturgie hat Berührungspunkte mit dem Theater bzw. mit der Schauspielausbildung:

- den Gebrauch von neutralen Masken in der Einstiegsphase eines Anfängerkurses[4]

[2] In Englisch Psychodramatury for Language Acquisition (siehe Dufeu 2013a).

[3] Siehe u.a. https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/paedagogik-und-therapie, ebenso wie https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/merkmale-der-psychodramaturgie und Dufeu 2003: 371-376, Dufeu 2013: 181-182..

[4] Den Einsatz der Masken verdanken wir Willy Urbain, der 1977 an der Mainzer Universität ein zweiwöchiges Experiment mit der „Expression Spontanée“ leitete, das zur Entwicklung der PDL führte. Diese Masken haben eine schützende Funktion, sie fördern außerdem die Konzentration der Teilnehmer*innen auf die Stimme des/der Trainer*in und auf ihre eigene Stimme. Zu den weiteren Funktionen der Masken siehe Dufeu 2003: 71-72.

Copyright © 2020 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

- den Einfluss des spontanen Theaters von J.L. Moreno zur Förderung eines spontanen Ausdrucks

- den Einsatz von Übungen aus der Schauspielausbildung (Standbilder, Skulpturen...) als Aufwärmübungen zu Hauptübungen bzw. als Zwischenübungen

- die Technik des Forumtheaters von Augusto Boal, die dem Fremdsprachenunterricht angepasst wurde (siehe Dufeu 1992: 194-195 und Dufeu 2003: 199-200).

Der dramaturgische Anteil der PDL liegt aber vor allem in der Berücksichtigung von dramaturgischen Prinzipien, die dem Aufbau von Übungen und der Auswahl von Texten zugrunde liegen. Das wird Gegenstand dieses Beitrages sein.

2 Von der Expression Spontanée zur Psychodramaturgie

2.1 Das ursprüngliche Experiment

Vom 18. bis zum 30. Juli 1977 fand an der Mainzer Universität ein Intensivkurs in Französisch mit der *Expression Spontanée* (E.S.) unter der Leitung von Willy Urbain statt. Dieses Experiment war Ausgangspunkt der Entwicklung der Psychodramaturgie.

Willy Urbain war Ausbilder von Schauspieler*innen in Paris und arbeitete außerdem mithilfe eines SUVAGLINGUAs (Filtergerät von Frequenzen) im Bereich der Stimmbildung, insbesondere mit Schauspieler*innen und Anwält*innen, die Stimmprobleme hatten (Urbain 1975). Angeregt durch die Lektüre der Hauptwerke von J. L. Moreno, dem Begründer des Psychodramas, hatte er das Doppeln und den Spiegel auf die Schauspielerausbildung übertragen, um die Ausdrucksfähigkeit der Schauspieler zu fördern. Er wurde eines Tages gefragt, ob er Verfahren, die er in der Schauspielerausbildung einsetzte, auf den Fremdsprachenbereich übertragen könne, so entstand nach und nach die „*Expression Spontanée*".

1975 machte er im Rahmen des CREDIF (Forschungszentrum zur Verbreitung der französischen Sprache) in Paris ein Experiment über 120 Stunden mit ausländischen Anfänger*innen mit Vorkenntnissen.[5] 1977 fand das zweite Experiment in Mainz mit zwölf Student*innen statt. Der Kurs war für Anfänger*innen ausgeschrieben worden, fast die Hälfte der Gruppe bestand aus echten Anfänger*innen, die anderen waren Anfänger*innen mit Vorkenntnissen, die Französisch in der Schule gehabt hatten.

[5] Ein Bericht von zwei Psychologinnen vom CREDIF wurde erstellt, siehe Bel-Coridian & Gavelle (1978). Zur Expression Spontanée siehe auch: Moreau (1975).

Willy Urbain hatte den Vorteil, dass er kein Sprachlehrer war,[6] und nicht durch die damaligen methodologischen Selbstverständlichkeiten des Berufs (u.a. Auswahl der Inhalte, sprachliche Progression...) vorgeprägt bzw. eingeschränkt war. Er konnte sein Projekt mit anderen Voraussetzungen entfalten und durchführen.

Der Verlauf und die Ergebnisse waren kontrastreich. Einerseits verließen zwei Studenten den Kurs am Ende der ersten Woche und zwei ergriffen die „innere Flucht"; andererseits gab es bei einigen Teilnehmer*innen spracherwerbsfördernde[7] Entwicklungen, die uns erstaunten und uns dazu führten, die Arbeit fortzuführen.

2.2 Was konnten wir aus diesem Experiment lernen und übernehmen?

- *Auf der methodologischen Ebene* stellte dieses Experiment unsere Hypothesen über Fremdsprachenlernen in Frage, es öffnete uns den Weg zu einem lebendigen Zugang zum Fremdsprachenerwerb. Es handelte sich darum, nicht mehr von der Sprache auszugehen, die man vermitteln will, sondern von den TN und der Gruppe mit dem Vertrauen, dass sich die Sprache allmählich strukturieren würde. Die Sprache sollte in Aktion und Interaktion mit anderen direkt erworben werden, statt vorwiegend gelernt zu werden. *Auf der praktischen Ebene* übernahmen wir Folgendes: Die Techniken des Doppelns und Spiegelns, die Urbain dem Psychodrama verdankt.

- Den Einsatz von neutralen, insbesondere blinden Masken (ohne Augenöffnung) in den ersten Phasen eines Sprachkurses, u.a. um die Konzentration zu fördern und die auditive Wahrnehmung zu verstärken.

- Eine Auswahl von Übungen, die für uns eine Grundstruktur als Einstieg in diese Zugangsweise bildeten, von der wir ausgehen konnten, um nach und nach eine stimmige Entwicklung und Progression von Übungen zu realisieren.

Ohne dieses Experiment und die Grundlagen, die uns Urbain damals geliefert hat, wäre die Psychodramaturgie nicht entstanden.

2.3 Was wurde geändert bzw. weiterentwickelt?

Die Arbeitsbedingungen —

[6] Die meisten Gründer der nicht konventionellen Methoden sind ursprünglich keine Sprachlehrer gewesen: J. Asher (Total Physical Response) war Psychologe, Ch. Curran (Community Language Learning) Psychologe, C. Gattegno (Silent Way) Mathematiker, G. Lozanov (Suggestopädie) Psychiater.

[7] Siehe unter 3.2. die Ziele auf der Verhaltensebene in Abb.1 „Konzeption des Spracherwerbs in der PDL".

- In der E.S. waren zwei Trainer*innen nötig. Durch die Entwicklung neuer Übungen und die Veränderung von anderen, konnten nach und nach PDL-Kurse mit nur einem/einer Trainer*in gehalten werden, was heute die Regel ist.

- Die PDL-Kurse waren ursprünglich für Erwachsene gedacht, Kolleg*innen bieten inzwischen Kurse für Kinder und Jugendliche an bzw. beziehen PDL-Elemente und Übungen in ihren Unterricht ein.

- Der Aufbau der Übungen war vor allem für Gruppen entwickelt worden, die PDL wurde nach und nach auch im Einzelunterricht eingesetzt.

Die technische und methodologische Entwicklung — Die Doppel- und Spiegeltechniken stammen aus dem therapeutischen Bereich. Es war uns wichtig, eine klare Trennung zwischen dem therapeutischen und dem pädagogischen Bereich vorzunehmen.[8]

- Das *Doppeln* wird im Psychodrama eingesetzt, um dem Protagonisten zu helfen, Gefühle auszudrücken, die er schwer äußern kann; in der PDL hat das Doppeln eine sprachlich unterstützende Funktion, der/die Trainer*in gibt beim Doppeln die sprachlichen Mittel, die den TN fehlen, um sich auszudrücken

- Das Prinzip des *Spiegelns* im Psychodrama wurde beibehalten, seine Funktion und seine Durchführungsform haben aber mit denen des Psychodramas nichts gemeinsam.

- Von den Übungen der E.S. haben wir in der PDL nur einige behalten: *Das empathische Doppeln*, das nur bei Anfängern ohne Vorkenntnisse am ersten Tag eingesetzt wird; *die Spiegelübung*, die in der E.S. in der 2. Woche benutzt wurde und die wir in einer modifizierten Form in die 1. Woche versetzt haben; und zwei weitere Übungen (*die Polarität* und *der stumme Dialog*), deren Aufbau verändert wurde. Die anderen Übungen wurden nach und nach ersetzt. Wir mussten neue Übungen für Anfänger entwickeln, denn die Übungsprogression der ersten Intensivwoche für Anfänger war in der E.S zu steil. So entstand eine Übungsprogression für die ersten Tage eines Intensivkurses, die Trainer*innen und Teilnehmer*innen einen sicheren Rahmen bieten. Ab der zweiten Woche steht eine breite Auswahl von Übungen zur Verfügung, die die Trainer*innen je nach Gruppe anwenden.

[8] Aus diesem Grunde machten wir eine Psychodramaausbildung, um die therapeutische Funktion dieser Techniken und ihren Aufbau besser zu verstehen und sie den pädagogischen Zielen und Ansprüchen anzupassen.

- Die E.S.-Kurse beim CREDIF und in Mainz waren für Anfänger bzw. Anfänger mit Vorkenntnissen gedacht. In der PDL wurden zahlreiche Aktivitäten und Verfahren für Fortgeschrittene entwickelt, die eine Gruppendramaturgie ermöglichen. Diese Übungen können einzeln in anderen Unterrichtskontexten (z.B. als Ergänzung zu einem Lehrwerk) eingebaut werden, um den Lern- und Erwerbsprozess zu fördern.

- Für jede Hauptübung wurde in der PDL eine *Aufwärmübung* (manchmal mehrere zur Auswahl) entwickelt, die auf einen Aspekt dieser Hauptübung vorbereitet.

- Es wurden auch *Zwischenübungen* erstellt, die z.B. für die Eigenarten der fremden Aussprache in den ersten Tagen sensibilisieren, bzw. Übungen, um Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die den Spracherwerb unterstützen (siehe unter 3.2 die Tiefenziele in Abb. 1 „Konzeption des Spracherwerbs in der PDL“).

- Es wurden Kriterien erstellt, um Dokumente (Bilder, Texte) auszuwählen (siehe unter 4.2 und 4.3), und eine breite Materialpalette wurde angelegt.

- Schriftliche Aktivitäten, die den Grundprinzipien der PDL entsprachen, wurden entweder als selbstständige Übungen oder in Beziehung zu den mündlichen Aktivitäten entwickelt (bei der Expression Spontanée wurden keine schriftlichen Übungen durchgeführt).

- Auf der methodologischen Ebene wurden die fünf Etappen ausgearbeitet, die unter 5 in Abb. 4 *Vermittlungsprozess der Sprache in der PDL* angegeben werden und unter 5.1. illustriert werden (Entwicklung der verbalen Sequenz, Aufladung, Wiederaufnahmetechnik).

- Methodologische Grundlagen wurden formuliert, um die PDL kohärent anzuwenden.

- Es wurde ein Ausbildungskonzept entwickelt, um die PDL an Lehrer*innen weiterzuvermitteln.

Der Entwicklungsprozess wird fortgeführt.

3 Grundorientierung der PDL

3.1 Der Anwendungsbereich der PDL

Die PDL entfaltet am besten ihr Potenzial als Gesamtansatz in Intensivkursen (Wochenenden oder Wochen). Sie wird aber auch in extensiven Kursen eingesetzt. Ihre Anwendungsbreite reicht vom Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenniveau.

Ursprünglich für Erwachsene und Gruppen entwickelt, werden die Techniken und Verfahren der PDL seit längerer Zeit auch für Kinder und Jugendliche und vermehrt auch im Einzelunterricht eingesetzt.[9]

Bis auf die Doppel- und Spiegelübungen der ersten Tage und die dazu gehörenden Techniken, die eine besondere Ausbildung erfordern, sind die PDL-Aktivitäten auch einzeln in anderen Kontexten, insbesondere bei der Arbeit mit Lehrwerken, einsetzbar, um die Sprache teilnehmer- und gruppenorientiert[10] zu vermitteln. Während die Übungen der ersten Tage vorzugsweise in kleinen Gruppen durchgeführt werden (die optimale Gruppengröße liegt dann bis zu 12 TN), sind die Übungen, die in der PDL zur „Gruppendramaturgie" gehören, auch für größere Gruppen gut geeignet.

3.2 Von einer Pädagogik des Habens zu einer Pädagogik des Seins

Wir unterscheiden im Bereich der Pädagogik zwei Hauptrichtungen: einerseits eine Pädagogik des Habens, die sich vorwiegend auf die Vermittlung sprachlicher und interkultureller Inhalte konzentriert und zielgerichtet ist, und andererseits eine Pädagogik des Seins, die teilnehmer- und gruppenorientiert ist, d.h. konsequent subjektbezogen und prozessgerichtet, und dadurch eine *Pädagogik des Weges* darstellt.

> Le langage n'est jamais innocent.
> Die Sprache ist niemals unschuldig.
> Roland Barthes: Le degré zéro de l'écriture, 1953.

In einer Pädagogik des Habens werden die sprachlichen Inhalte meistens im Rahmen eines Lehrwerkes im Voraus und von außen (durch Kulturbeamte, Verlagslektoren, Lehrwerksautoren) fremdbestimmt. Dies führt zu einer *doppelten Verfremdung* für die TN: Es sind nicht ihre Wörter, die sie im Unterricht verwenden, da es nicht ihre Muttersprache ist (erste Verfremdung) und es sind auch nicht ihre Worte. Sie sollen nämlich über Inhalte sprechen, die sie nicht unbedingt ansprechen bzw. die nicht ihrem Ausdruckswunsch entsprechen (zweite Verfremdung). Die sprachlichen Inhalte haben für sie keinen oder einen geringen Bezug und damit keine persönliche Bedeutung; sie müssen abstrakt gelernt werden. Diese doppelte Verfremdung erschwert eine echte Kommunikation zwischen den TN, reduziert ihr Interesse, ihre Aufnahmebereitschaft und ihre Motivation, schränkt die Konzentration und das Behalten von Erlerntem ein und bremst den Erwerbs- bzw. Lernprozess insgesamt. Diese Unterrichtsform

[9] Einige Trainer*innen bieten Kurse für einzelne und kleine Gruppen über Internet (Videokonferenz) an. Sie haben aber natürlich nicht die Präsenz- und Kommunikationsqualität der Kurse in situ.

[10] Wir sprechen von Teilnehmer*innen, denn sie *nehmen* an der Bestimmung der Inhalte und dem Gruppenprozess direkt und entscheidend *teil*. Der Begriff „Lerner" oder „Lernende" fokussiert auf eine Hauptfunktion: „Lernen".

hat einen elitären Charakter, denn aufgrund der besonderen Hervorhebung des Intellekts im Lernprozess ist sie vor allem für Teilnehmer*innen gedacht, die u.a. über ein gutes konzeptuelles Gedächtnis verfügen und sich abstrakte Inhalte leicht aneignen können.

Die Sprache ist das Haus des Seins.
In ihrer Behausung wohnt der Mensch.
Martin Heidegger: Brief über den Humanismus, 1947.

Die PDL stellt einen der Wege dar,[11] die zur Entwicklung einer Pädagogik des Seins beitragen. Die Sprache wird in Situation, in Relation und in Aktion erfahren und erlebt, statt vorwiegend gelernt zu werden. Denn der Sprachunterricht ist nicht irgendein Fach, das auf das Vermitteln eines Wissens und seines Gebrauchs reduziert werden kann. Die Sprache hat einen großen Einfluss auf unsere physische, affektive, intellektuelle, soziale und spirituelle[12] Entwicklung.[13] Der Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ist kein unschuldiger Stoff, denn die Sprache ist ein Träger von Bedeutungen, sie spricht uns innerlich an.

Genauso wie das Tanzen sich nicht auf das Wissen von Schritten reduziert, sondern die ganze Person einbezieht, beschränkt sich der Fremdsprachenerwerb nicht auf die intellektuelle Aktivität von Neuronen, sondern spricht die TN in ihrer Gesamtheit an. Der Körper wird mit seinem Ausdruckspotential mit einbezogen, die räumliche Dimension und die proxemischen Parameter gewinnen an Bedeutung in der Kommunikation.[14] Die Affektivität begleitet den Erwerbsprozess umso mehr, als es sich um den eigenen Ausdruck der TN handelt, da sie sich als Personen und nicht als Lernende ausdrücken und als Personen angesprochen werden. Der Intellekt begleitet den Erwerbsprozess fortwährend. Die soziale und die spirituelle Dimension werden durch die Begegnung der TN auf der realen und imaginären Ebene in den vorgeschlagenen Aktivitäten angesprochen.

Dies bedeutet auch, dass wir anstreben, nicht nur die Oberflächenziele der Inhaltsebene (Aussprache, Lexik, Syntax, interkulturelles Wissen) zu entwickeln, sondern auch die Tiefenziele auf der Verhaltensebene (Haltungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten), die den Spra-

[11] Die „Simulations Globales“ und ein Großteil der uns bekannten Aktivitäten der Dramapädagogik entsprechen auch dieser Orientierung.

[12] Mit “spirituell” meinen wir unser Menschenbild, unsere Konzeption des Lebens, unsere Werte, unsere Weltansicht. . .

[13] Es ist nicht ohne Grund, dass Lacan den Menschen als „*parlêtre*“ (Sprech- oder Sprachwesen) bezeichnet.

[14] Der Stellenwert der Aussprache in der PDL weist ebenso auf die physische Dimension der Sprache im Erwerbsprozess hin (siehe Dufeu 2003: 267-316 und Dufeu 2007: 267-316) bzw. https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache.

cherwerb und die Lernprozesse fördern. So wird das Haben in der PDL dem Sein untergeordnet.

Die folgende Abbildung illustriert diese doppelte Ebene des Fremdsprachenerwerbs:

Der Erwerb der Fremdsprache ermöglicht es dann, in einem geschützten Rahmen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erweitern oder zu vertiefen (Präsenz, Einfühlung, Spontaneität, Kreativität, gelassene Konzentration. . .), neue Verhaltensmuster auszuprobieren und eigene Grenzen zu erkunden bzw. zu verschieben. Er trägt zugleich zur Erweiterung der Persönlichkeit und zur Gesamtentwicklung der TN bei.

4 Die dramaturgische Dimension der PDL

Wie wir am Anfang dieses Beitrags erwähnt haben, wird der Begriff „Dramaturgie“ in der PDL nicht im theatralischen, sondern im strukturellen Sinne verstanden, wie wenn man z.B. von der „Dramaturgie eines Romans“ spricht, d.h. vom Aufbau, von der Struktur, vom Gerüst einer Handlung. Dies spiegelt sich in diversen Merkmalen der PDL wider.

4.1 Das Handlungskonzept

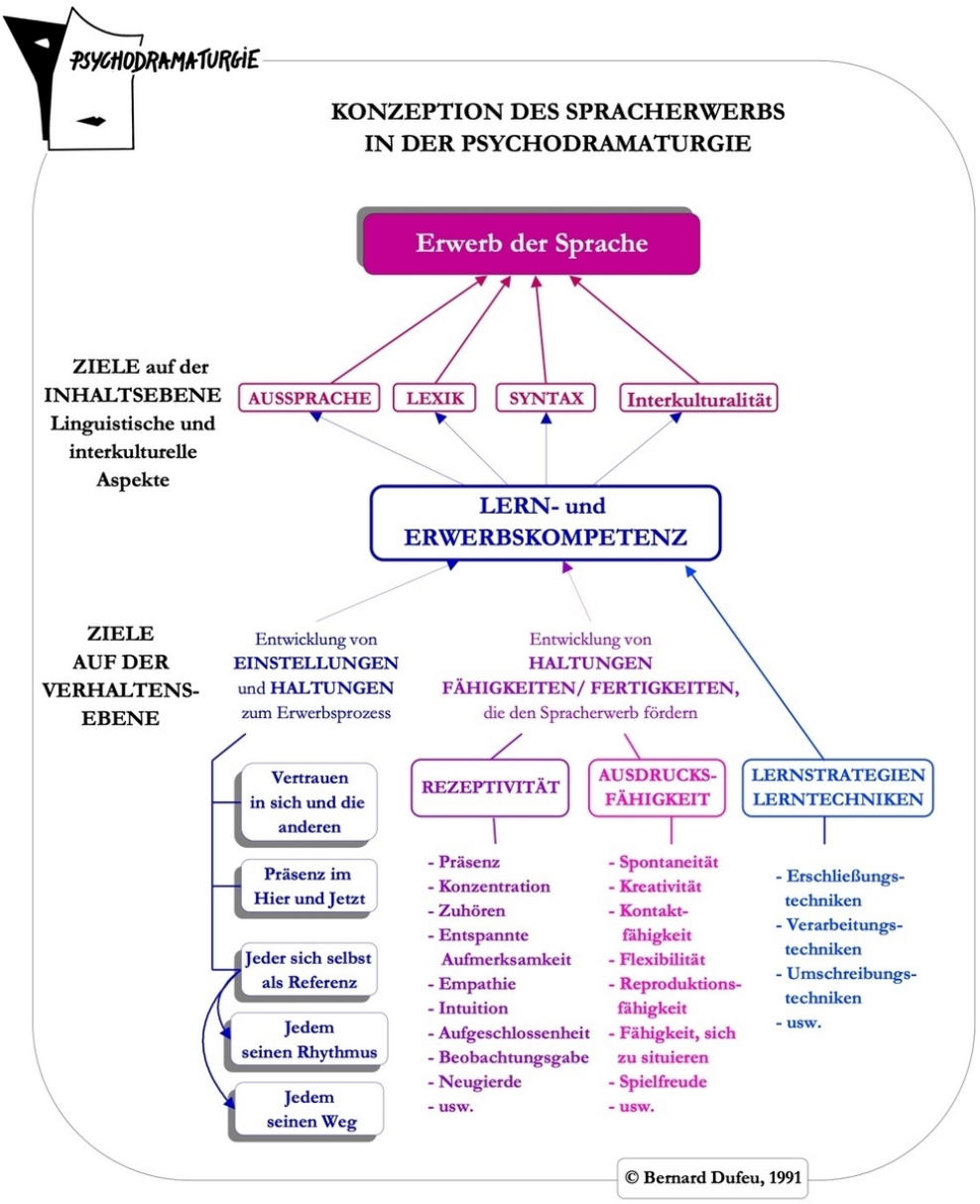
Drama heißt „Handlung“. Wir orientieren uns hier an dem Handlungskonzept von Moreno, dem Gründer des Psychodramas, der statt seine Patient*innen zu bitten, über ihre Probleme zu sprechen, ihnen vorschlug, sie darzustellen.

In der PDL wird die Sprache durch Erleben statt durch Lernen erworben. Dies bedeutet, dass die Sprache nicht als Objekt des Unterrichts betrachtet wird, sondern als Mittel zur Aktion und Interaktion.

In der individuellen Einstiegsphase der ersten Tage und *in den ersten Zweierbegegnungen* der weiteren Tage geht die Kommunikation vorwiegend von verbalen Impulsen der Teilnehmer*innen aus, die durch bestimmte Techniken (Doppeln, Spiegel, Rollenwechsel. . .) unterstützt werden. *In der Gruppendramaturgie* wird eine Vielfalt von Aktivitäten eingesetzt. Die Sprachproduktion wird durch verschiedene Auslöser angeregt und entwickelt:

- Körperliche (statische und dynamische Haltungen, Standbilder. . .), sprachliche (Wort, Aussage, Redewendungen, Sprüche, Sprichwörter, die inszeniert werden) und mentale Auslöser (Imaginationsübungen, Phantasiereisen. . .)
- Situationen, die durch Assoziations-, Identifikations- oder Projektionsübungen (siehe das Beispiel mit den Kissen unter 3.1) ausgelöst werden
- Gegenstände oder Dokumente (Bilder, Texte), die aufgrund dramaturgischer Kriterien ausgesucht werden

Die Sprache findet in der Begegnung und in der Kommunikation zwischen den TN statt. Sie ist personenorientiert und dadurch bewahrt sie ihre Lebendigkeit.



Der lehrwerkzentrierte Unterricht konzentriert sich vorwiegend auf linguistische und interkulturelle Ziele (Oberflächenziele - siehe oberer Teil der Skizze), insbesondere auf die Vermittlung der Strukturen und der Lexik der Fremdsprache bzw. der (inter-) kulturellen Inhalte.

Um diese Ziele zu erreichen, setzt die Sprachpsychodramaturgie auf einer tieferen Ebene an. Sie ist insbesondere auf die Entwicklung der Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet, die den Spracherwerb fördern (Tiefenziele - siehe unterer Teil der Skizze) und bezieht so die Entwicklung des Individuums in seiner Gesamtheit in ihre Konzeption ein.

© Bernard Dufeu, 1991

Abbildung 1: Die doppelte Ebene des Fremdsprachenerwerbs

4.2 Das Prinzip der Resonanz

Ein rein informativer Text, zum Beispiel „Das Wetter in der Schweiz“,[15] wird ein geringes Interesse bei den TN wecken. Die Erschließung dieser Art von Text führt meistens zu Fragen des Lehrers über seinen Inhalt, also zu einer Frage-Antwort-Kommunikation, deren Antworten im Text zu finden sind und hauptsächlich einer Verständniskontrolle dienen. Die Kommunikation ist vorwiegend hierarchischer Natur, der „Wissende“ fragt den „Lernenden“ über Inhalte, die der erste schon kennt. Der danach vorgeschlagene „Transfer“ in den eigenen Bereich: „Wie ist das Wetter in Ihrem Heimatsland/Lieblingsland?“ kann man nicht als sehr „ansprechend“ betrachten. Dies ist Grund genug, um Texte und Themen nach anderen Grundsätzen auszuwählen.

Das Prinzip der Resonanz findet man schon im griechischen Theater der Antike; dieses behandelte insbesondere gesellschaftliche und menschliche Themen, die die Zuschauer*innen direkt oder symbolisch ansprachen. Das bedeutet, dass, damit die Handlung beim Publikum ankommt, eine *Identifikation* bzw. ein *Reaktionswunsch* potentiell vorhanden sein muss.

In der PDL suchen wir ein Dokument (Text, Bild...) nicht aufgrund seiner Lexik bzw. seiner sprachlichen Strukturen aus, sondern aufgrund seines direkten bzw. symbolischen Resonanzpotenzials für die TN. Bevor wir uns für einen Text oder für ein Bild entscheiden, analysieren wir die Themen, die offensichtlich sind oder unterschwellig mitschwingen, so dass sich die TN angesprochen fühlen, d.h. eine innere Resonanz empfinden können, um den Wunsch zu spüren, auf das Dokument zu reagieren (siehe unten 5.3).

4.3 Das Prinzip der dramaturgischen Kräfte

Wir beziehen uns hier vorwiegend auf das Werk von Emile Souriau: *Les deux cent mille situations dramatiques* (1950).[16] Die Handlung einer dramatischen Situation wird durch die Dynamik von Kräften oder Funktionen getragen.

Von den sechs Kräften, die Souriau zur Analyse von Dramen vorschlägt, scheinen uns drei besonders wichtig. Wir haben zu diesen Kräften eine Terminologie entwickelt, die dem pädagogischen Kontext besser angepasst ist: Der Wunsch (entspricht bei Souriau der *Force thématique orientée*), die Opposition (*L'Opposant*), die Unterstützung (*La Rescousse*). Diese Kräfte sind nicht an eine Gestalt gebunden, sondern sie können im dramatischen Verlauf auf andere Gestalten übergehen oder durch andere ersetzt werden. Aus dem Ungleichgewicht der Verteilung der Kräfte oder aus der Verschiebung bzw. aus dem Verschwinden einer Kraft entsteht die Dynamik einer Situation. Zur Illustration des Spiels der dramaturgischen Kräfte versetzen wir uns kurz in

[15] Habersack, Pude & Specht (2013): *Menschen. Kursbuch* A2/2. Ismaning: Hueber Verlag, 39

[16] Willy Urbain machte uns auf die Theorien von Etienne Souriau aufmerksam.

eine klassische dramaturgische Situation, um die dramaturgischen Prinzipien, die der PDL zugrunde liegen, besser zu begreifen.

Ein Mädchen liebt einen Jungen, der sie auch liebt, die Eltern sind beiderseits mit der Ehe einverstanden. Es ist zwar eine wunderbare Situation, dramaturgisch gesehen aber ist diese Situation flach, denn alle Kräfte gehen in die gleiche Richtung.

Nehmen wir aber an, der Vater des Mädchens möchte, dass seine Tochter nicht den Jungen, sondern einen reichen Greis heiratet, dann wird sich eine dramaturgische Handlung entwickeln, in der sich zwei Hauptkräfte gegenüber stehen: eine zielgerichtete Kraft (*Wunsch*), eine entgegengesetzte Kraft (*Opposition*) und möglicherweise auf jeder Seite unterstützende Kräfte (*Unterstützung* durch andere Figuren).

Damit haben wir es nicht nur mit einem Stück von Molière, „L'Avare" (Der Geizige), zu tun, sondern auch mit den Grundlagen einer dramaturgischen Handlung. Im Spracherwerbskontext wird der Wunsch sich auszudrücken durch das Zusammentreffen dieser Kräfte gefördert.

Nehmen wir jetzt ein konkretes Beispiel, um den Einsatz bzw. die Berücksichtigung dieser Kräfte zu illustrieren. In der PDL gibt es eine Übung, die *Die Polarität* heißt.[17] Hier eine kurze Skizzierung der Übung:

Nach einer *Aufwärmübung* der Gesamtgruppe, bei der die TN mit ausschließlich vier Begriffen, nämlich „Ja, Nein, Ich, Du", kurze Dialoge entstehen lassen,[18] begegnen sich zwei Protagonisten in einem Dialog, der zuerst nur aus „Ja" und „Nein" besteht. In einem zweiten Anlauf kann einer der Protagonisten nach einigen „Ja" oder „Nein", je nach gewählter Intonation oder Stimmung, sein Ja oder Nein durch eine verbale Äußerung ersetzen, die ihm spontan einfällt. Der andere Protagonist reagiert dann auf diese Aussage und ein Dialog entsteht zwischen den beiden. Beide werden in dieser verbalen Phase von anderen TN und von dem/der Trainer*in[19] unterstützt. Die Situation kann wie folgt dargestellt werden:

Es geht nicht darum, dass der Protagonist, der „Ja" gesagt hat, automatisch eine positive Aussage macht oder dass der „Nein-Sager" das Gegenteil sagt, sondern nur darum, durch diese Aufwärmung Kräfte in Gang zu setzen, die dann ihren Lauf nehmen.

Wenn eine oder zwei Begegnungen nach diesem Schema stattgefunden haben, entscheiden die neuen Protagonisten vor dem Anfang ihrer Sequenz

[17] Andere Übungen wie „der Januskopf" gehen von einem ähnlichen Prinzip aus, beruhen aber auf einer anderen Entwicklung.

[18] Die TN spüren dabei, dass die Veränderung der Intonation mit einer manchmal starken Veränderung der Bedeutung verbunden ist. Die Intonation kann u.a. Wortschatzlücken ausgleichen.

[19] Wir sprechen von Trainerin bzw. Trainer, denn sie haben eine gruppendynamische Funktion, indem sie der Gruppe Verfahren und Übungen anbietet, die dem sprachlichen Stand und dem Leben der Gruppe entsprechen, und eine sprachlich unterstützende Funktion (mehr als eine „lehrende" Funktion).

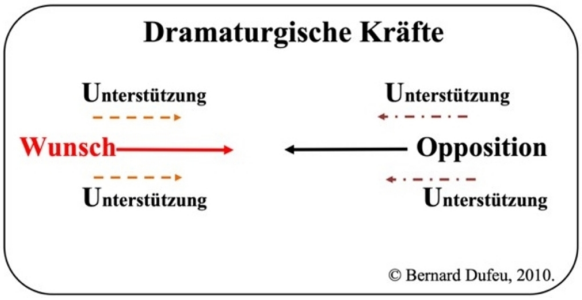


Abbildung 2: Dramaturgische Kräfte – Begegnung von zwei Kräften

zwei „Polaritäten“, die ihnen einfallen, z. B. „Sonne und Mond“ oder „groß und klein“, „stark und schwach“, „Lamm und Wolf“ usw.

In späteren Aktivitäten kommen wir zu nuancierteren Oppositionen, die nicht mehr auf dem antagonistischen Prinzip der *Polarität* beruhen, sondern die von der *Differenz* geprägt sind (siehe das Beispiel *„Die Kissen“* weiter unten).

In einigen Übungen lassen wir *eine dritte Kraft* zwischen den Kräften der Polarität oder der Differenz wirken, *die Mediation* (bei Souriau: *l'Arbitre attributeur du bien*). Manchmal erscheint diese dritte Kraft im Ausgangssetting, z.B. in einer Übung, die „Die Dolmetscher“ heißt, oder sie erscheint nach einer ersten Begegnung zwischen zwei Protagonisten in einem zweiten „Akt“, um dazu beizutragen, eine Lösung zu einem bestehenden Problem zu finden oder eine Entscheidung zu treffen. Wir haben dann folgende Konstellation:

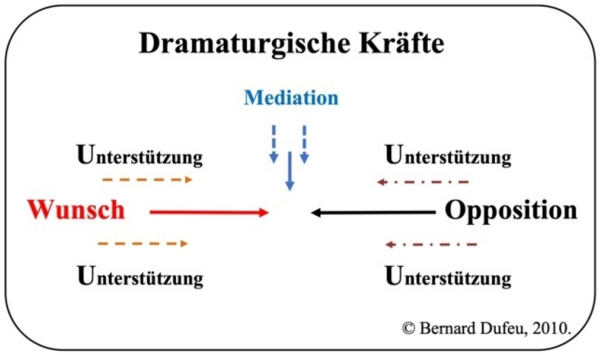


Abbildung 3: Dramaturgische Kräfte – die dritte Kraft

Die Präsenz dieser Kräfte wird beim Aufbau von Übungen ebenso wie bei der Auswahl von Texten berücksichtigt. Wenn wir einen Text oder ein Bild verwenden, dann können sich diese Kräfte innerhalb des Dokuments befinden (siehe oben das Beispiel von Molière) oder das Dokument beinhaltet eine Kraft und der Leser, der mit dem Inhalt nicht einverstanden ist (Opposition) bzw. eine abweichende Meinung hat (Differenz), bildet eine entgegengesetzte Kraft.

Wir werden diese dramaturgischen Aspekte anhand von einer Projektionsübung (*die Kissen*, siehe unter 5.1.) und anhand eines literarischen Textes (*„Die Rückkehr des verlorenen Sohnes“* von André Gide, siehe unter 5.2.) illustrieren.

5 Der praktische Zugang zur Fremdsprache in der PDL

Nachdem wir die Grundorientierung der PDL und ihre dramaturgischen Elemente vorgestellt haben, möchten wir nun ihre konkrete Umsetzung in einem Sprachkurs darstellen, indem wir die Etappen schildern, die die Psychodramaturgie charakterisieren.

Zuerst muss darauf hingewiesen werden, dass in den ersten Tagen eines Intensivkurses mit Anfängern ohne Vorkenntnisse[20] die PDL einer genauen Progression mit präzis aufeinander abgestimmten Haupt- und Zwischenübungen folgt, um den TN einen sicheren Rahmen anzubieten, so dass sie zuversichtlich einen ersten „Sprachkern" in der Fremdsprache bilden können. Von diesem Sprachkern werden sie dann ausgehen, um eigenständig weitere Schritte zu machen[21] (siehe Dufeu 2003: 139-186).

Dabei folgt die Sprachdramaturgie einer *relationellen Ausdrucksprogression*: Sie geht von einem individuellen Ausdruck der TN mit Unterstützung des/der Trainer*in auf eine Begegnung mit dem anderen (Zweierbegegnungen) über, wobei die anderen TN als Unterstützer der Protagonisten immer mehr in diese Zweierbegegnungen miteinbezogen werden. Schließlich werden Aktivitäten eingesetzt, die direkt die ganze Gruppe in das Geschehen einbeziehen (Gruppendramaturgie).

In diesen ersten Grundübungen stellt sich der/die Trainer*in auf jeden einzelnen TN ein und führt ihn in seinem Rhythmus in die Fremdsprache ein.[22]

Das Doppeln, insbesondere aufgrund der Nähe der Stimme des/der Trainer*in, ermöglicht eine präzise Wahrnehmung und Reproduktion der prosodischen und artikulatorischen Eigenarten der Zielsprache.[23] Gruppenübungen, die vornehmlich den Rhythmus und die Melodie der Fremdsprache körperlich erleben lassen, alternieren in diesen ersten Tagen mit individuellen Phasen. Der Einsatz von Bewegungen zur Korrektur der Aussprache,[24] die Einbeziehung von Gedichten in Verbindung mit rhythmischen oder melodischen Gesten[25] und

[20] Zur Information über die praktischen Aspekte eines PDL-Kurses siehe: http://www.psychodramaturgie.de/Kursverlauf.html

[21] Schon am zweiten Tag eines Intensivkurses geht der/die Trainer*in von einer spontanen Aussage des/der Teilnehmer*in aus, um eine verbale Sequenz um diese Aussage herum zu entwickeln. Je mehr der Kurs fortschreitet, desto mehr und desto präziser bestimmen die Teilnehmer*innen die Inhalte.

[22] Dies entspricht folgenden PDL-Hauptübungen: Empathisches Doppeln, Doppeln auf verbalen Impuls, Spiegel der Trainerin, Spiegel auf verbalen Impuls, Spiegel des Teilnehmers und dialogisiertes Doppeln.

[23] Siehe dazu: https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache

[24] https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache/aussprache-und-bewegung und vor allem: https://www.psychodramaturgie.org/fr/fondements/prononciation/mouvements-et-prononciation

[25] Siehe Dufeu 2003: 285-310 und https://www.psychodramaturgie.org/de/

Verfahren der verbo-tonalen Methode[26] tragen zum Erwerb einer korrekten Aussprache bei. Die/der Trainer*in versucht in diesen Zwischenübungen eine positive Beziehung zur Sprache herzustellen, indem die TN u.a. die Schönheit und die Poesie dieser Sprache über ihre Melodie und ihre Klänge erspüren. Die Fremdsprache wird dadurch vertrauter und leichter zu erwerben (die oben unter 1. erwähnte erste Verfremdung wird damit reduziert).

In dieser Einstiegsphase fördern Doppel- und Spiegelübungen u.a. die Entwicklung einer Ich-Sprache auf der realen und imaginären Ebene, sie legen das Fundament für den persönlichen Ausdruck und ermöglichen Kommunikation.

Die Aktivitäten dieser ersten Tage und die individuelle Begleitung des/der Trainer*in dienen u.a. dazu, das Selbstvertrauen der TN beim Erwerb der unbekannten Sprache zu stärken. Die Sprache wird in dieser Anfangsphase nach Maß angeboten und spontan auf die individuellen Bedürfnisse und Reaktionen jedes TN zugeschnitten.

Nach dieser Einstiegsphase in die Fremdsprache, in der die TN zuerst einzeln, dann in Zweierbegegnungen erste Schritte in der Fremdsprache machen, finden Aktivitäten statt, die zu einer *Gruppendramaturgie* führen; dies bedeutet, dass alle TN direkt am Geschehen mitwirken können. Der/die Trainer*in schlägt dazu eine offene Rahmenaktivität vor, die auf assoziativen, identifikativen, projektiven oder situationellen Prinzipien beruht und die Ausdruckswünsche der TN anregen soll.[27]

In den folgenden Unterkapiteln wird der allgemeine Verlauf der Aktivitäten der Sprachdramaturgie exemplarisch nachgezeichnet. Die fünf Etappen in Abb. 4 werden wir zunächst mit dem möglichen Verlauf der PDL-Aktivität *„die Kissen“* illustrieren.[28]

5.1 Die Projektion als Auslöser einer dramatischen Situation: die Kissen

Die Kissenübung beruht auf einer Gruppenprojektion, die zur Entstehung von zwei imaginären Gestalten führt. Zwei TN übernehmen die Rollen der

grundinformation/aussprache/poesie-und-aussprache

[26] https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/aussprache/grundlagen-verbo-tonalen-methode

[27] In Kursen mit fachspezifischen Zielen geht der/die Trainer*in von Situationen aus, die die TN beruflich meistern möchten. Über die Situation erwerben sie die für sie gewünschten sprachlichen Mitteln, statt diese mit mehr oder weniger technischen Texten zu konfrontieren, die diesen Wortschatz beinhalten. Diese Texttypen können als Unterstützung in einem weiteren Schritt in einer selbständigen Aktivität zu Hause den Erwerbprozess begleiten und weiterführen.

[28] Zur ausführlichen Beschreibung dieser Übung siehe Dufeu 1992: 184-191 bzw. Dufeu 2003: 188-193.

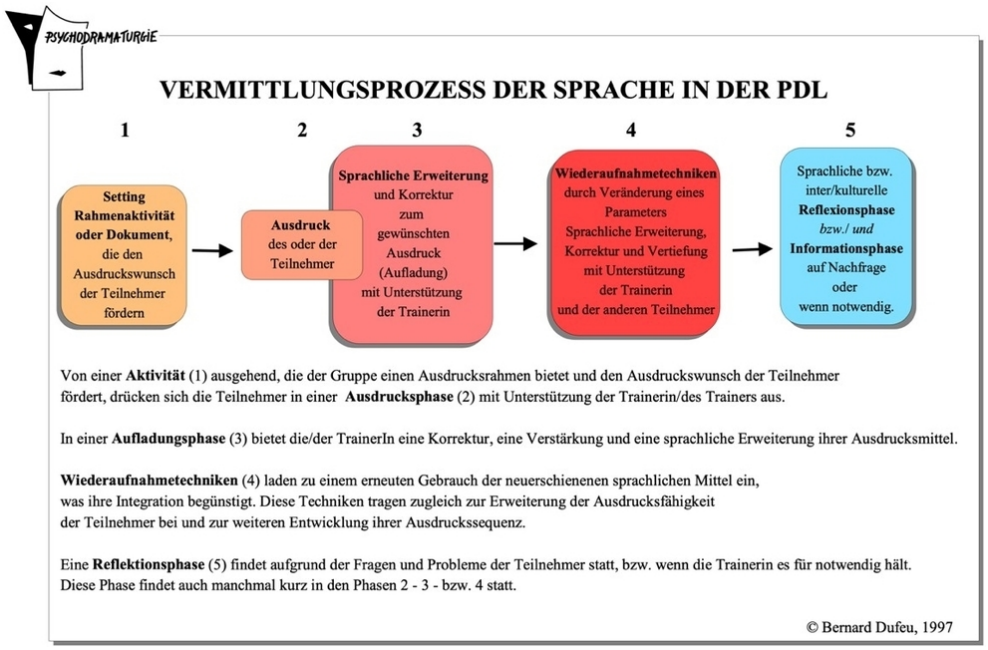


Abbildung 4: Die fünf Etappen der Sprachdramaturgie

imaginären Gestalten. Mit Unterstützung der Gruppe treffen sie sich zuerst in einem Dialog; durch eine spezifische Technik der PDL, *die Verschiebung*, übernehmen dann weitere Personen diese Rolle, so dass die ganze Gruppe direkt in den Prozess einbezogen ist.

Die Teilung der Gruppe in zwei Untergruppen trägt zur Entwicklung von zwei dramaturgischen Kräften bei, die dann einander begegnen. Die getrennte Aktivität der zwei Gruppen und die Schöpfung von zwei imaginären Personen führt außerdem zur Entstehung von dramaturgischen Kräften, die auf dem Prinzip der Differenz gründen.

Die von der Gruppe entwickelte Thematik hat sehr oft eine symbolische Bedeutung für das imaginäre Leben der Gruppe; aus diesem Grunde können bei dieser Übung starke Kräfte entstehen. Da die imaginären Personen aus der Phantasie der Gruppe stammen, ist die Gruppe als Ganzes für die Entwicklung dieser Gestalten mitverantwortlich. Dadurch fällt es den Gruppenmitgliedern leichter, sich mit den Protagonisten zu identifizieren, die die erfundene Gestalt darstellen, und sie zu unterstützen bzw. ihre Rollen in einer weiteren Phase der Übung, der „Verschiebungsphase“ (siehe 5.1.6 unten), zu übernehmen und ihren eigenen Vorstellungen anzupassen.

Vor jeder Hauptübung steht in der PDL eine Aufwärmübung, die auf einen technischen Aspekt oder eine Haltung vorbereitet, die in der Hauptübung auftaucht. Wir benutzen hier die Aufwärmübung *Schlag auf Schlag*[29], bei der

[29] Den Einsatz einer Aufwärmübung vor einer Hauptübung verdanken wir dem Psychodrama.

sich zwei Untergruppen in zwei Reihen gegenüberstellen und sich zuerst körperlich, dann körperlich und lautlich und schließlich verbal (zuerst in Sätzen und dann in kurzen Dialogen) ausdrücken und aufeinander reagieren.[30]

ETAPPE 1: Die Entwicklung der Situation

Entstehung der imaginären Personen (Gruppenprojektion) — Zwei Kissen oder zwei Stühle liegen bzw. stehen an den entgegengesetzten Seiten des Raumes. Die TN verteilen sich in zwei Untergruppen um diese zwei Kissen/Stühle herum.

Jede Untergruppe soll sich jetzt vorstellen, dass eine imaginäre Person auf diesem Kissen/Stuhl sitzt. Diese Person soll durch Angaben der Gruppenmitglieder definiert werden. Dabei dürfen die TN ihrer Phantasie freien Lauf lassen, es gibt nur eine einzige Regel: „Der erste Vorschlag gilt!“ Jeder Vorschlag darf von anderen Gruppenmitgliedern nicht verändert werden. So entsteht eine Gestalt, die alle in der Gruppe mitgestaltet haben. Der/die Trainer*in unterstützt – wenn notwendig – sprachlich die eine oder die andere Gruppe.

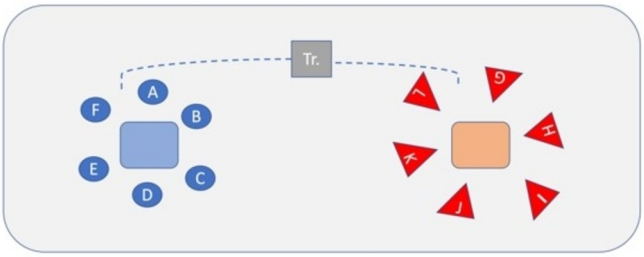


Abbildung 5: Entstehen der imaginären Gestalten

Danach bestimmt jede Gruppe, welcher TN aus der eigenen Reihe die Rolle der imaginären Person übernehmen soll. Die ausgewählten TN (z. B. A in der ersten Gruppe, G in der zweiten) nehmen auf den Kissen/Stühlen Platz und übernehmen die Rolle der imaginären Person.

ETAPPE 2: Der persönliche Ausdruck der TN

Interview der imaginären Personen — Einige TN der Gruppe A bleiben als Ünterstützer"(Berater bzw. Verwandte der erfundenen Person, je nach Kontext) des Protagonisten A und setzen sich hinter den Protagonisten (in Dopplerposition), um ihn zu unterstützen. Die anderen TN gehen zum Protagonisten der Gruppe G, um ihn zu interviewen, als ob sie Journalisten wären. Das Gleiche geschieht mit der Gruppe von G.

[30] Zur genauen Beschreibung dieser und anderer Aufwärmübungen, die zu der Kissenübung eingesetzt werden können, siehe Dufeu 2003: 188-190.

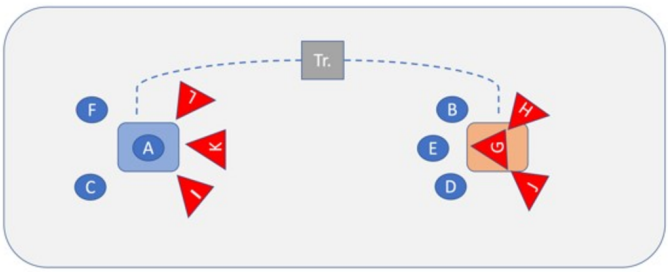


Abbildung 6: Interview der imaginären Gestalten

Austausch der Informationen — Die Interviewer gehen zu ihrem Protagonisten zurück. Der Protagonist teilt ihnen die neuen Informationen über seine Person mit, die durch den Austausch mit den Interviewern der anderen Gruppe entstanden sind. Die Journalist*innen ihrerseits teilen ihm mit, was sie über die andere Gestalt erfahren haben.

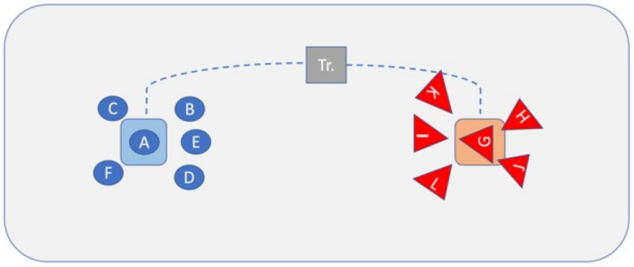


Abbildung 7: Austausch der Informationen

Begegnung der Protagonisten — Die beiden Kissen/Stühle werden in die Mitte des Raumes platziert und die Protagonisten (hier A und G) nehmen Platz darauf, ihre Untergruppe setzt sich im Halbkreis hinter sie, um sie zu unterstützen. Die/der Trainer*in setzt sich seitlich der beiden Protagonisten. Nachdem Ort und Zeit der Begegnung von den Protagonisten beschlossen worden sind, kommt es zu einem ersten Dialog zwischen den Protagonisten, die von ihrer Untergruppe und dem/der Trainer*in sprachliche Unterstützung erhalten.

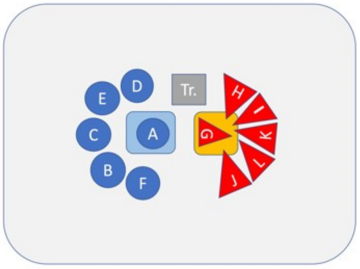


Abbildung 8: Begegnung der Protagonisten

ETAPPE 3: Die Aufladung

Die Aufladung durch den/die Trainer*in — Die zwei Protagonisten werden dann nacheinander sprachlich „aufgeladen“, indem der/die Trainer*in in der Doppllerposition[31] von den ursprünglichen Aussagen des jeweiligen Protagonisten ausgehend eine sprachlich erweiterte und flüssigere Sequenz zum gleichen Inhalt entwickelt. Sie bietet ihnen dabei synonyme Ausdrucksweisen bzw. andere Formulierungsmöglichkeiten an (siehe Dufeu 2003: 233-236). Jeder Protagonist übernimmt dabei, was ihn aus dem Angebot des/der Trainer*in anspricht. Diese passt dann ihre sprachlichen Vorschläge wiederum auf die Reaktion des Protagonisten an und modifiziert sie gegebenenfalls.

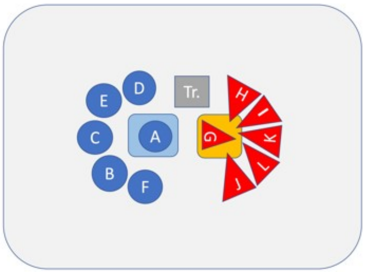


Abbildung 9: Aufladung von G

ETAPPE 4: Die Wiederaufnahme

Die Verschiebung — Die Protagonisten A und G kommen wieder in die Mitte des Raumes und jeder Protagonist bewegt sich dann seitlich um etwa einen halben Meter nach rechts, so dass jeder vor sich einen freien Platz hat, der von einem TN der anderen Gruppe besetzt wird (E für die Gruppe von A, L für die Gruppe von G). Zwei Gespräche (zwischen A und L, G und E) finden zugleich parallel statt, der/die Trainer*in setzt sich zwischen zwei Protagonisten, um alle vier unterstützen zu können.

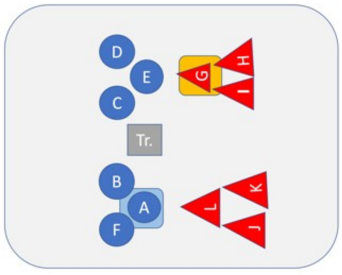


Abbildung 10: Verschiebung

Danach kann eine „doppelte Verschiebung“ stattfinden, bei der jeder TN einen Gesprächspartner hat.

[31] Beim Doppeln setzt sich der/die Trainer*in hinter den Protagonisten, um ihn sprachlich zu unterstützen.

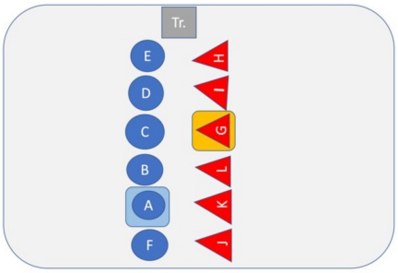


Abbildung 11: Doppelte Verschiebung

Anschließend wird den Untergruppen eine *schriftliche Übung* zur soeben gespielten Situation angeboten (z.B. ein Eintrag im Tagebuch, Handynachricht an Bekannten oder Kollegen, Bericht, Artikel. . .).

ETAPPE 5: Die Reflexionsphase

Die Reflexionsphase — Ein Teil der sprachlichen Korrektur findet direkt und spontan in den Etappen 2 bis 4 statt, dies führt manchmal in dieser Reflexionsphase zu Fragen der TN über die angebotenen Korrekturen. So weit wie möglich lässt der/die Trainer*in die Gruppe ihre eigenen Hypothesen bilden und die Regelmäßigkeiten der Sprache selbst entdecken, so dass die gefundene Lösung dem Kenntnisstand der TN entspricht.[32] Wenn der/die Trainer*in den Eindruck hat, dass eine Erläuterung oder eine grammatische Regel sinnvoll oder ökonomischer wäre, um einen sich wiederholenden Irrtum zu vermeiden, gibt sie die notwendige Erklärung. Auch hier folgt sie den TN, statt ihnen mit vorgeplanter grammatischer Programmierung und fertigen Lösungen vorauszugehen.

5.2 Der Text als Auslöser einer dramaturgischen Situation

Neben Projektions-, Identifikations- oder Assoziationsübungen dient manchmal ein Bild oder ein Text als Auslöser einer dramaturgischen Situation. Wir möchten dies anhand eines literarischen Textes exemplarisch illustrieren: *Die Rückkehr des verlorenen Sohnes* von André Gide.[33]

[32] Wir folgen hier dem Verfahren der Konzeptualisierung von Henri Besse (Besse Henri, 1974). Dies ist aber nicht für alle syntaktischen Phänomene möglich, z.B. fordern der Gebrauch der Zeiten der Vergangenheit oder des Subjonctifs auf Französisch eine direkte Erklärung durch den/die Trainer*in. Siehe: https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/grammatik.

[33] Es gibt mehrere Übersetzungen dieses Textes auf Deutsch. Unter anderem eine von Rainer Marie Rilke unter dem Titel: *Die Heimkehr des verlorenen Sohnes*, die im Inselverlag, Leipzig, 1914 erschienen ist. Es gibt auch eine Ausgabe dieser Übersetzung beim Suhrkamp Verlag (1978). Der Reclamverlag hat eine zweisprachige Ausgabe des Textes unter dem Titel: *Die Rückkehr des verlorenen Sohnes* in einer Übersetzung von Jürgen von Stackelberg publiziert. Hermann Reutter komponierte ein Oratorium nach dem Text von Gide und der Übersetzung

Ziele der Übung — Manchmal fragen sich TN eines Sprachkurses, was den besonderen Charakter eines literarischen Textes ausmacht. Um dies konkreter erfassen zu lassen, können wir sie z. B. in die Ausgangssituation der Erzählung versetzen und bitten sie dann, einen eigenen Text zu schreiben. Erst anschließend wird den TN der ursprüngliche Text präsentiert, wobei die eigene Produktion den Zugang zum Stoff erleichtert und die stilistischen Besonderheiten des literarischen Textes deutlich macht.

Eine Dramatisierung des Textes ermöglicht es, ihn erleben zu lassen, um seine Tiefe und seine symbolische Tragweite von innen wahrzunehmen.

Die Dramatisierung erleichtert außerdem das Verständnis dieses sprachlich anspruchsvollen Textes durch die Identifikation mit den zwei Figuren und durch die Auseinandersetzung mit ihren unterschiedlichen Standpunkten.

Verlauf der Übung in einem Sprachkurs — Diesen Text haben wir mehrmals mit Teilnehmer- und Lehrergruppen in verschiedenen Varianten eingesetzt. Wir werden hier exemplarisch einen möglichen Verlauf beschreiben.

ETAPPE 1: Erzählung der Geschichte durch die TN

Der/die Trainer*in fragt, ob jemand in der Gruppe die biblische Geschichte der *Heimkehr bzw. Rückkehr des verlorenen Sohnes* (Lukas 15, 11-32) kennt und der Gruppe erzählen könnte. Bei Bedarf stellt sie sich hinter den Erzähler, um ihn sprachlich zu unterstützen. Manchmal melden sich mehrere Personen, dann vervollständigen die anderen TN die Version des ersten Erzählers.

Die mündliche Erzählung knüpft an die orale Tradition des Textes an und vermittelt zugleich auf lebendige Weise die Konnotationen, die der Erzähler mit seiner Erzählung verbindet.

ETAPPE 2: Lebendige Einstimmung in die Geschichte

Ausgehend von der Erzählung werden Dreiergruppen gebildet. Jede dieser Gruppen verfasst einen kurzen Text zur Begegnung zwischen dem älteren Bruder und dem verlorenen Sohn nach dem Fest. Es gibt drei Rollen: einen Erzähler und zwei Akteure (die zwei Brüder). Nach dem Verfassen des Textes und einer kurzen Einübung wird jede Szene dem Plenum vorgestellt. Diese Phase erlaubt einen ersten Einstieg in die Situation des vorgesehenen Textes.

ETAPPE 3: Die Entdeckung des Textes

In einem Sprachkurs bitten wir die TN in den Dreiergruppen, zuerst jeder für sich den Text zu lesen und sich dann innerhalb der Gruppe auszutauschen über das, was sie von diesem Text verstehen. Dann geschieht ein Austausch in der Großgruppe. Andere Zugangswege sind auch möglich, z.B. den Schlüsselsatz und drei Schüsselwörter für jeden Bruder in diesem Text zu suchen.

von R.M. Rilke. Das Bild von Rembrandt, *Die Rückkehr des verlorenen Sohnes*, 1669, kann insbesondere in Verbindung mit einer schriftlichen Aktivität eingesetzt werden.

ETAPPE 4: Die Dramatisierung des Textes

Es handelt sich darum, die TN die Rollen von innen erleben zu lassen. Statt ein „Sprechen über“ geben wir einem “Sprechen als“ den Vorrang, um eine Identifikation mit den Figuren zu fördern. Wir geben hier einen möglichen Verlauf an:

Erste Verkörperungen der zwei Gestalten

Die Gruppe bildet einen Kreis. Ein TN geht in die Mitte und nimmt die Haltung des älteren Bruders an, ein zweiter TN vervollständigt das Bild, dann gehen die beiden TN an ihren Platz in den Kreis zurück. Ein anderer TN geht in die Mitte und nimmt diesmal die Haltung des jüngeren Bruders ein, ein weiterer TN geht zu ihm und vervollständigt das Bild. Die Übung wird einige Male wiederholt, wobei nach einigen Wiederholungen zur Körperhaltung ein Laut und später eine verbale Aussage hinzugefügt werden.

Skulpturen in Zweiergruppen

Die TN bilden dann Zweiergruppen und schaffen ein Bild zusammen, bei dem sie sich zuerst nur mit Gestik ausdrücken. In einer weiteren Phase begleitet jeder seine Gestik mit einem Satz. Schließlich entwickeln sie von diesem Satz ausgehend einen kurzen Dialog, den sie im Plenum darstellen.

Erster Einstieg in die Rollen der Brüder

Der/die Trainer*in stellt zwei Stühle in die Mitte des Raumes. Die ganze Gruppe geht hinter den Stuhl des jungen Bruders und „doppelt“ den leeren Stuhl. Indem sie sich hinter den Stuhl stellen, versuchen die TN, sich mit dem jungen Bruder zu identifizieren und machen eine oder mehrere Mitteilungen als junger Bruder zum älteren Bruder oder zu sich selbst in einem Selbstgespräch (dazu drehen sie den Kopf seitlich).

Das gleiche wird anschließend hinter dem Stuhl des älteren Bruders gemacht.

Die Übernahme der Rollen

Ein TN setzt sich auf den Stuhl des jungen Bruders und einer auf den Stuhl des älteren Bruders. Die Gruppe verteilt sich hinter den zwei Protagonisten. Es findet ein Gespräch zwischen den beiden Brüdern statt.

Dann gibt es eine „Aufladung“ der zwei Protagonisten, d.h. der/die Trainer*in setzt oder stellt sich hinter einen Protagonisten und trainiert mit ihm den Teil des Dialogs, den er mit seinem Gesprächspartner hatte. Dann tut sie das gleiche mit dem anderen Protagonisten.

Je nach Verlauf findet danach eine „Verschiebung“ (Abb.10) statt, d.h. jeder Protagonist spricht mit einem neuen Gesprächspartner aus der Gruppe seines Antagonisten; zwei Gespräche finden dann parallel statt. Die Gruppe verteilt sich hinter den vier Protagonisten oder es findet direkt eine „doppelte Verschiebung“

statt: Die TN treffen sich in Zweiergruppen. Jeder TN vertritt dabei den Protagonisten, den er unterstützt hat (siehe Abb. 11). Diese Begegnung kann auch Rücken an Rücken stattfinden (Technik aus dem Psychodrama).

Schriftliche Übung

In Untergruppen schreiben die TN etwas von ihrem Standpunkt aus (Eintrag ins Tagebuch, E-Mail an einen Bekannten, Nachricht an den Vater...) oder schreiben aus einer nahen Perspektive (z.B. als Schwester oder Mutter über die Beziehung der zwei Brüder...) bzw. aus einer distanzierten Perspektive, indem sie sich in eine entsprechende Rolle hineinversetzen (Journalist, Psychologe, Experte für Kommunikation...).

Vertiefung des Originaltextes

Je nach Ziel des Kurses oder literarischem Interesse der Gruppe wird der Text von André Gide in der Großgruppe gelesen und besprochen.

Dann kann auch der Kontext angesprochen werden: „Die Rückkehr des verlorenen Sohnes" wurde von André Gide 1907 verfasst. Mit diesem Text entgegnete er (er war Protestant) den Versuchen von Paul Claudel und Francis Jammes (beide französische Schriftsteller), ihn zum Katholizismus zu bekehren.

5.3 Einsatz des Textes in PDL-Lehrerausbildungen

Bei Lehrerausbildungen nutzen wir diesen Text, um die *Prinzipien der Resonanz* und *der dramaturgischen Kräfte* als Auswahlkriterien eines Textes zu illustrieren.

Die Präsenz von dramaturgischen Kräften — Die Kräfte sind im Text von Gide klar ersichtlich, da es sich um den kontroversen Dialog zwischen zwei Brüdern handelt: der ältere Bruder als Vertreter der Ordnung, der Tradition, der Norm... und der jüngere Bruder, der u.a. die Freiheit und die Freuden des Lebens sucht und das Leben genießen möchte. Dieser Dialog versinnbildlicht zwei unterschiedliche Lebensauffassungen.

Das Resonanzpotential des Textes — Damit die Lust zu sprechen bei den TN geweckt wird, ist es wichtig, dass sie sich durch den Text angesprochen fühlen. Es handelt sich darum, die *innere Resonanz* zu entdecken, die ein solcher Text durch seine symbolische Tragweite bei den TN hervorrufen kann, so dass sie sich angesprochen fühlen und in ihnen der Wunsch geweckt wird, sich auszudrücken.[34] Ein Text, der zahlreiche Assoziationen auslöst, kann bei den TN auf eine breitere Resonanz stoßen, denn er erweitert ihre Identifikations- und Reaktionsmöglichkeiten.

Nachdem sie die ersten zwei Etappen der Übung für Teilnehmer*innen durchgeführt haben, bitten wir die Trainer*innen bei einer Lehrerausbildung,

[34] Dies gilt auch bei der Auswahl von Bildern oder von Gegenständen als Ausdrucksauslöser.

zuerst jede für sich den Text zu lesen und die Themen zu notieren, die in diesem Text angesprochen werden. Dann sammeln sie die Themen in Dreiergruppen und vervollständigen ihre Vorschläge durch Anregungen der anderen. Dann findet ein Austausch in der Großgruppe statt.

Zur Illustration eine Auswahl der Themen, die in einer PDL-Lehrerausbildungsgruppe genannt wurden: Geschwisterrivalität / Geschwisterzwist / Platz in der Familie / Erbschaft in der Familie / Erbe / Werte der Familie fortsetzen / Identität / Innen (Schutz) -Außen / Bleiben – Weggehen / Sicherheit und Schutz im Haus und Unsicherheit draußen / Abhängigkeit / Ordnung/Sicherheit vs. Freiheit/Unsicherheit / Disziplin-Abenteuer / Festhalten-Loslassen / Sicherheit in den Grenzen (der Schutz innen) und Risiko eingehen / das Abenteuer und die Gefahr draußen / Konflikt zw. Tradition und Modernität / Ordnung und Disziplin vs. Freiheit und Abenteuer / Einschränkung / Grenzen setzten vs. Risiken eingehen / Älterer Bruder: Sprachrohr der Ordnung, des Gesetzes / Hüter der Tradition, des Dogmas / Der Besserwisser: Der große Bruder kennt die Regeln besser als der Vater selbst / Feste Norm der Religion vs. eigenes Denken / Kirche vs. freie Meinung / Suche nach der Wahrheit / Toleranz für andere Wege / Macht der Opfers / Funktion des sich Opferns / Jedem seine Meinung /Versuch, den anderen zu überzeugen / Vergebung /Hochmut / Nicht zuhören. . .

Das Suchen der Themen ermöglicht auch dem/der Trainer*in, bestimmte Aktivitäten bzw. den Verlauf der Übung aufgrund der potenziellen Resonanzen der TN vorzubereiten, um mehrere Durchführungsvarianten zur Verfügung zu haben.

6 Die Merkmale der psychodramaturgischen Praxis für den Fremdsprachenerwerb

Die beschriebene Praxis führt zu einer intensiven Beziehung zur Sprache und fördert einen individualisierten Spracherwerb. Sie wird u.a. durch folgende Komponenten charakterisiert:

> Die Sprache lebt, die Sprache wird erlebt.
> Bernard Dufeu

Die Entstehung einer persönlichen Sprache. Die Sprache wird direkt erfahren, erlebt und erworben, statt vorwiegend gelernt. An Stelle einer durch didaktische Zwecke oft sterilisierten und neutralisierten Sprache entsteht eine lebendige und persönliche Sprache, die eine Bedeutung für die TN hat. Die Fremdsprache wird als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel und nicht als Lernstoff betrachtet. Sie wird teilnehmer- und gruppenorientiert vermittelt, das heißt, dass wir nicht im Voraus bestimmen, was die TN sagen oder lernen sollen bzw. in welcher Reihenfolge sie sich sprachliche Inhalte aneignen sollen,

sondern wir folgen den TN und der Gruppe. Die sprachlichen Inhalte entspringen aus den Ausdrucksbedürfnissen der TN in der von ihnen mitgestalteten kommunikativen Situation; damit wird die zweite Verfremdung („Es sind nicht ihre Worte") reduziert bzw. aufgehoben.

Die TN konkretisieren, präzisieren, interpretieren und modifizieren manchmal die von dem/der Trainer*in angebotene offene Rahmenaktivität aufgrund ihrer Wahrnehmung, ihrer Erwartungen und ihrer Persönlichkeit.[35] Sie bekommen von dem/der Trainer*in oder von den anderen TN nach Bedarf das sprachliche Material, das ihnen in dem Augenblick fehlt. Der/die Trainer*in folgt ihnen auf ihrem Wege und unterstützt sie sprachlich ad hoc. Dies führt zu einer methodologischen Umkehrung: *Folgen statt vorauszugehen*.

Wenn es ihre Worte sind,
dann kann es leichter ihre Sprache werden.
Bernard Dufeu

Die TN nehmen dadurch am Entstehungsprozess der Sprache in der Gruppe direkt teil. Sie fühlen sich durch das Gesprochene und das Gehörte angesprochen, denn es besteht eine direkte Verbindung und Übereinstimmung zwischen den Sprechenden und ihren Aussagen, zwischen dem, was sie sagen, und dem, was sie ausdrücken möchten. Sie sind Co-Autoren der Sprache, die im Kurs eingeführt wird. Sie sind damit für die Inhalte mitverantwortlich. Sie können sich also mit ihren Äußerungen identifizieren und sich von den Worten der anderen angesprochen fühlen, was den Integrationsprozess der Fremdsprache fördert.

Die Sprache wird unter anderem symbolischer Ausdruck der realen und imaginären Welt der TN und der Gruppe sowie ihrer gegenseitigen Beziehungen.

Sprache und Sprechen werden in Beziehung erlebt. Von Anfang an wird die Sprache in einer lebendigen Beziehung von Person zu Person in einer von der Gruppe und von dem/der Trainer*in mitgestalteten Situation erlebt.

Der/die Trainer*in begegnet den TN da, wo sie sind, und begleitet sie auf ihrem Weg.[36] Statt der stark geprägten hierarchischen Beziehung des lehrwerkzentrierten Unterrichts wird eine empathische Beziehung in der Gruppe gefördert. Dazu muss der/die Trainer*in präsent und einfühlsam sein und sich in die TN hineinversetzen, um ihnen gewissermaßen von innen in ihren Ausdruckswünschen zu folgen. Die PDL betrachtet sich als eine Pädagogik der Präsenz, die Offenheit für das Unerwartete fordert, was die Bereitschaft

[35] Wir betrachten diese Veränderungen meistens als eine Korrektur und Anpassung der Gruppe an das Gruppenleben. Es entspricht dem Geist einer „Pädagogik des Angebots" (vs. einer Pädagogik des Gebots „pédagogie de la proposition et non de l'imposition").

[36] Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen „den Teilnehmern begegnen, wo sie sind" und „die Teilnehmer abholen", was mit einer Absicht hinsichtlich des Zieles verbunden ist.

und den Mut verlangt, entstehen zu lassen, was gerade präsent und latent ist, und der Kraft des Augenblicks zu vertrauen.

Die PDL ist Ausdruck einer relationellen Pädagogik, die Sprache ist hier nicht vorwiegend Ziel des Unterrichts, sondern das Mittel, welches zur unmittelbaren Begegnung[37] und zur Beziehung der TN führt[38]. Die Begegnung beruht u. a. auf dem aktiven Zuhören und auf einer empathischen Haltung.[39] Um dies zu ermöglichen, muss ein Raum geschaffen werden, der eine Begegnung auf der realen, insbesondere aber auch auf der imaginären Ebene erlaubt und den TN gestattet, zugleich sie selbst und auch ein anderer zu sein. Eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und der Zusammenarbeit trägt dazu bei, Sprechängste zu reduzieren bzw. abzubauen und die Risikobereitschaft der TN in der Fremdsprache zu erhöhen.

Anstelle eines „Sprechens über" Inhalte (insbesondere über den Inhalt des Textes der Lerneinheit), das den sprachlichen Austausch im lehrwerkzentrierten Unterricht oft charakterisiert, entsteht ein „Sprechen zu" jemandem (zu einem anderen oder zu den anderen in der Gruppe) und ein „Sprechen mit [-einander]", das die Präsenz in der Kommunikation verstärkt und das Zuhören der anderen fördert, denn sie wissen nicht im Voraus, was die Gesprächspartner bzw. die Protagonisten ausdrücken werden.[40] Das Zuhören konzentriert sich auf die jeweils sprechende Person und auf die Bedeutung der Botschaft, die diese übermitteln will. Es handelt sich nicht mehr darum, Wörter in der Fremdsprache zu lernen, sondern vor allem, jemandem in der Fremdsprache zu begegnen und über diese Begegnung die Fremdsprache zu erwerben. Die Sprache wird in Beziehung zum Sprecher aufgenommen. Da ein Raum für das Unerwartete, das Überraschende, das Originelle (ohne dass Originalität besonders gesucht wird) geschaffen wird, wird zugleich die Neugierde des Zuhörers geweckt.

Jedem sein Weg und jedem sein Erwerbsrhythmus. Es findet keine Vorauswahl von Sprachinhalten statt, die auferlegt werden und gelernt werden sollen, was zu einem Lernzwang führen und den Spracherwerb beeinträchtigen kann. Die Inhalte entstehen durch die Vielfalt der Ausdruckswünsche der TN und bieten eine breite Sprachpalette an, bei der jeder übernehmen und behalten kann, was für ihn in Resonanz zu ihm steht bzw. seinem sprachlichen Reifungsprozess entspricht. Jeder hat das Recht auf Irrtum, auf Vergessen und auf Differenzierung. Dies trägt zu einer Gruppenatmosphäre bei, die Spannungen reduziert, die Akzeptanz von Unterschieden fördert, das Selbst-

[37] Die Begegnung ist einer der Hauptthemen des Begründers des Psychodramas, Jakob Levy Moreno. Eines seiner ersten Werke heißt: *Einladung zu einer Begegnung* (1914).

[38] Wir vergessen nicht dabei, dass die TN zu uns kommen, „um die Sprache zu lernen". Wie verändern aber die Perspektive, indem wir der Sprache bei ihrem Erwerb ihre Grundfunktionen zurückgeben und von einer Pädagogik des Zieles zu einer Pädagogik des Weges übergehen.

[39] Die Doppelübungen tragen sehr stark dazu bei.

[40] Es ist symptomatisch, dass uns ein Schüler beim Feedback am Ende eines PDL-Kurses für Jugendliche sagte: „Ich war erstaunt, dass das, was die anderen auf Französisch sagten, interessant sein könnte."

wertgefühl und das Sich-Zutrauen der TN in der Fremdsprache steigert, die Experimentierfreudigkeit, die Spontaneität und die Kreativität im Umgang mit der Fremdsprache erhöht.

Die Teilnehmer eignen sich
besser die Sprache an,
wenn sie sie anspricht.
Bernard Dufeu

Die Adäquatheit der Sprache. Die Einheit zwischen den Sprechern und ihrem Ausdruck begünstigt die Kommunikation in der Gruppe, fördert die Aufmerksamkeit und ein gegenseitiges Zuhören, erhöht das Behalten der neuen sprachlichen Inhalte,[41] erleichtert die Integration der Fremdsprache und verstärkt die Motivation der TN.

Es besteht keine Trennung zwischen der Sprache und ihrer Anwendung bzw. zwischen Gebrauch der Sprache und Erfahrung, denn die Sprache entsteht in Einklang mit der Situation in der anwesenden Gruppe. Sie hat eine persönliche Resonanz für die TN, die sich die Sprache umso besser aneignen und in sich aufnehmen können, da es sich um ihre Worte handelt. Dies führt zu einer Kenntnis der Sprache, der das Wissen über die Sprache untergeordnet ist.[42]

- Mama, was ist ein Monolog?
- Es ist ein Dialog zwischen deinem Vater und mir.[43]
Französischer Witz

Eine offene Kommunikation. Im lehrwerkzentrierten Unterricht stellen die Lehrer*innen oft Fragen, deren Antwort sie mehr oder weniger kennen. Diese Fragen haben meistens eine Kontrollfunktion: Es wird geprüft, ob der Lernende zugehört, verstanden bzw. gelernt hat. Der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden vermittelt oft den Eindruck eines Monologs zu zweit. Durch die Fragen behalten die Lehrenden die Macht der Gesprächsführung und bringen die Lernenden manchmal unter Zugzwang, was für letztere zu einer peinlichen Situation führen kann, wenn sie nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, um die gestellte Frage zu beantworten. Dies geschieht sogar im Rahmen eines Unterrichts, der als „kommunikativ“ bezeichnet wird!

[41] Da die Sprache in Beziehung, in Interaktion und in Situation erlebt wird, wird nicht nur das semantische, sondern auch das episodische Gedächtnis miteinbezogen und angeregt.

[42] Der Unterschied zwischen Kenntnis und Wissen kann an einem Beispiel illustriert werden: Wenn wir ein Buch über ein fremdes Land lesen, dann bekommen wir Wissen über dieses Land. Wenn wir in das Land gehen und Kontakt mit seinen Bewohnern haben, entwickeln wir Kenntnis. Der entsprechende Begriff zu „Kenntnis“ auf Französisch „co(n)-naissance“ (mit-Geburt) macht den Unterschied deutlich. Das Wissen über die Sprache wird in der Psychodramaturgie nicht vernachlässigt, es findet durch die mentalen Prozesse statt, die die Teilnehmer durch die eigene Beobachtung der Sprache und die Sprachkorrekturen selbst vollziehen ebenso wie durch die Reflexionsphasen (5.1.7, Etappe 5), die in der Gruppe stattfinden.

[43] Die Rollen kann man umkehren: „-Papa, was ist ein Monolog?“ usw.

Als Person reagieren, statt Pseudofragen stellen.
Bernard Dufeu

In der Ausbildung von PDL-Trainer*innen wird in den Anfangsphasen des Spracherwerbs (beim Doppeln oder Spiegeln) geübt, zu den Aussagen der TN Stellung zu nehmen statt (Kontroll-)Fragen zu stellen. Wenn zum Beispiel ein TN sagt: „Ich reise gern" kann der/die Trainer*in – statt die klassische Lehrerfrage zu stellen: „Warum?" oder „Wohin?" – kurz ihre eigenen Eindrücke über das Reisen angeben. Z. B. „Ich reise gern in südliche Länder, denn ich liebe die Sonne" oder „Ich reise ungern in ein Land, dessen Sprache ich nicht kann" oder „Ich fühle mich vor einer Reise immer sehr nervös." Sie überlässt damit dem TN die Wahl der Reaktion: Er kann dann entweder auf die Stellungnahme des/der Trainer*in reagieren oder seine eigenen Ausführungen weiterverfolgen.

Fragen unter TN, die in der Gruppe gestellt werden, sind echte Fragen, denn nur der Befragte kennt die passende Antwort. Sie erfüllen wirklich die Funktion, Auskunft zu geben oder zur Klärung beizutragen. So ergibt sich eine authentische Form der Kommunikation, die das gegenseitige Zuhören fördert.

Die Fremdsprache erfüllt damit die Hauptfunktionen, die sie nicht nur beim Erwerb unserer Muttersprache, sondern auch im täglichen Leben hat: die expressive, die kommunikative und die symbolische Funktion.[44]

Es erscheint uns wichtig, das Wesen und die Hauptfunktionen der Sprache bei ihrer Vermittlung zu beachten.

7 Welche Elemente der PDL fördern den Spracherwerb?

Wir möchten hier einige Faktoren herausgreifen, die den Erwerb der Sprache durch die PDL erleichtern:

Die Präeminenz des Seins. Der Unterricht ist personengerichtet. Der/die Trainer*in bietet eine Sprache an, die von den Ausdruckswünschen der TN ausgeht. Dies bedeutet, dass die TN direkt zur Entwicklung der Sprache in der Gruppe beitragen. Dadurch entsteht eine Einheit zwischen den Sprechern und ihren Aussagen. Was gesagt wird, hat eine Bedeutung für sie. Dieser persönliche Bezug zur Sprache fördert den Behaltensprozess und die Integration der Fremdsprache.

Der ganzheitliche Ansatz. Die TN werden in ihrer Gesamtheit angesprochen, dadurch werden verschiedene Wahrnehmungs- und Ausdruckskanäle aktiviert, die den Erwerbsprozess fördern. *Der Körper* wird in der PDL u.a. durch verschiedene Faktoren angesprochen: die tägliche Entspannung, den Platz der Aussprache in der PDL,[45] den Einsatz von Bewegungen bei der Korrektur der

[44] Die anderen Funktionen werden diesen Hauptfunktionen unterordnet. Im lehrwerkzentrierten Unterricht übernimmt z.B. die metasprachliche Funktion einen großen Raum, weil unterschwellig vorausgesetzt wird, dass das Kennen unmittelbar zum Können führt bzw. unentbehrlich für das Können ist.

[45] Die Aussprache ist der physischste Teil des Spracherwerbs.

Aussprache (das motorische Gedächtnis wird dadurch gefördert) und insgesamt durch die Beteiligung des gesamten Körpers am sprachlichen Ausdruck, denn das Sprechen wird oft von Bewegungen im Raum begleitet. *Die Affektivität und der Intellekt* begleiten den gesamten Erwerbsprozess, da es sich um den eigenen Ausdruck der Teilnehmer*innen handelt.

Die Entwicklung der Tiefenziele des Spracherwerbs. Insbesondere in Zwischenübungen werden Aktivitäten angeboten, die die Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern, die den Spracherwerb fördern (siehe Abb. 1 in 1.2).

Erwerben durch Erleben. Die Sprache wird in Beziehung erfahren und erlebt, statt vorwiegend gelernt zu werden. Damit entsteht ein lebendiger Kontakt mit der Sprache, der zu einer Kenntnis der Sprache statt eines Wissens (siehe Fußnote 40) führt. Dadurch wird die Fremdsprache besser integriert.

Wegorientiert statt zielgerichtet. Die Sprache entwickelt sich im Hier und Jetzt der realen oder imaginären Situation. Jeder eignet sich u.a. aufgrund seiner Resonanz zu dem, was in der Gruppe entsteht, die Sprache an. Es gibt keinen äußeren Lerndruck, um bestimmte Ziele zu erreichen oder den Ansprüchen eines Programms zu entsprechen. Das Ziel steht nicht im Wege.

Die Funktion des/der Trainer*in. Sie hat eine leitende Funktion, sie ist verantwortlich für die Auswahl der Rahmenaktivitäten, den Aufbau der Übung und ihrer verschiedenen Phasen. Sie hat außerdem eine gruppenstiftende und eine unterstützende Funktion: sie folgt den TN in ihren Ausdruckswünschen und gibt ihnen das fehlende Sprachmaterial. Dies trägt zum Sicherheitsgefühl der Teilnehmer*innen bei, dieses Gefühl fördert den Spracherwerb.

Die Konzeption des/der Teilnehmer*in. Wenn jeder Mensch als einzigartiges Wesen betrachtet wird, dann bedeutet es konsequenterweise auf der pädagogischen Ebene, dass jeder seinen Weg mit seinem eigenen Erwerbsrhythmus geht. Diese Akzeptanz der Individualität der Fortschritte reduziert die Angst, den Anforderungen nicht zu entsprechen oder nicht so gut wie die anderen zu sein.

Der sanfte Einstieg in die Fremdsprache. Die Grundübungen der ersten Tage eines Intensivkurses (Doppeln, Spiegel) bieten eine behutsame Progression an, so dass die TN in einem geschützten Rahmen ihre ersten Schritte in der Fremdsprache machen können.

Die relationelle Progression. Jeder wird zuerst einzeln in die Fremdsprache eingeführt. Dann finden Dialoge zwischen zwei TN statt; später kommen Übungen, die die Gruppe direkt einbeziehen. So entsteht eine Progression von sich aus zum anderen und zu den anderen, die eine graduelle Entwicklung der Kommunikation in der Gruppe fördert.

Der spiralförmige Aufbau der Übungen. Der *Aufbau der sprachlichen Sequenz* und die *Aufladungstechnik* ermöglichen eine progressive Erweiterung und Präzisierung der Sprache ausgehend von der Sprachproduktion der TN. Die *Wiederaufnahmetechnik* ermöglicht eine Wiederanwendung der neuen Sprachelemente der ersten Begegnung zwischen den Protagonisten in einer modifizierten Situation, statt linear neue Übungen mit neuem Sprachmaterial

anzubieten.

Der Stellenwert der Aussprache. Insbesondere das Doppeln ermöglicht eine präzise Wahrnehmung der fremden Sprache durch die Nähe des/der Trainer*in, so dass die Aussprache in ihrer Eigenheit vertrauter wird. Zwischenübungen vermitteln zugleich die prosodischen und segmentalen (Laute) Eigenarten der Fremdsprache. Gleichzeitig wird das auditive Gedächtnis trainiert. Die erste Verfremdung („Es ist nicht ihre Sprache“) wird dadurch reduziert. Dies ermöglicht, dass sie sich sicherer in der Fremdsprache bewegen.

Der Platz des Imaginären. Viele Aktivitäten der PDL regen die *Imagination* der TN an. Sie führen die TN in die vielfältige Welt der Phantasie und erlauben, das eigene Ausdrucksspektrum und das Rollenrepertoire unter dem Schutz des Imaginären zu erweitern. Sie ermöglichen außerdem den anderen TN, sich unter neuen Aspekten im Imaginären zu begegnen.

Das doppelte Interesse. Die TN benutzen die Fremdsprache, nicht nur um die Sprache zu lernen, sondern weil sie ein persönliches Interesse haben, sich auszudrücken und mit den anderen in der Fremdsprache zu kommunizieren und in Beziehung zu treten. Dies stärkt ihre Motivation.

Die Atmosphäre. Diese wird u.a. durch die *empathische Haltung des/der Trainer*in* zu den TN geprägt, indem sie versucht, deren Ausdruckswünschen zu folgen und ihnen die fehlenden Sprachmittel zu geben. Im Laufe der Kurse übernehmen die TN selber immer mehr diese unterstützende Funktion, dies fördert die Zusammenarbeit in der Gruppe. *Entspannungsübungen* und körperliche Übungen erhöhen nicht nur die Disponibilität der TN, sie tragen auch zur Atmosphäre in der Gruppe bei. Es wird weiterhin versucht, in der Eingangsphase eine *positive Beziehung zur Sprache* zu entwickeln, sei es über die Aussprache, u.a. durch den Einsatz von Gedichten, oder durch Zwischenübungen, die mit der Sprache spielerisch umgehen. Bestimmte schriftliche Aktivitäten fördern die Lust und die Motivation, sich kreativ und spielerisch mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus gilt der *Irrtum als unentbehrlicher Bestandteil des Spracherwerbs*. Der Kurs wird als Freiraum zum Experimentieren aufgefasst. Dies trägt zu einer gewissen Risikolust in der Fremdsprache bei und reduziert Sprechhemmungen aus Angst, Fehler zu machen. In der PDL werden daher die grammatikalischen Phänomene der Fremdsprache nur behandelt, wenn ein Problem bzw. Fragen auftauchen. Die Grammatik wird nicht programmiert[46], sondern folgt einem der Grundprinzipien der PDL Folgen statt antizipieren". Die TN haben daher die *Freiheit zu vergessen* und *sich zu irren*, was die Experimentierlust in der Fremdsprache fördert und zu einer freieren Atmosphäre beiträgt.

Der Kontexteffekt. Die Sprache wird in ähnlichen Bedingungen angewandt wie mit Sprechern außerhalb der Kurse. Dadurch wird das, was die Neurowissenschaftler den Kontexteffekt nennen, gefördert und damit der Transfer in den

[46] Dies ist meist der Fall in den Lehrbüchern, in jeder Unterrichtseinheit wird ein grammatikalisches Thema behandelt.

Alltag erleichtert.

Der Einsatz von Intensivkursen. Allgemein tragen Intensivkurse, unabhängig vom Ansatz, zu einem engeren Kontakt mit der Fremdsprache bei; diese wird den TN durch die Intensität der Kurse schneller vertraut. Neue lexikalische Elemente und grammatikalische Phänomene tauchen mehrmals auf, so dass ihre Beherrschung erleichtert wird. Das Beziehungsnetz unter den TN wird dadurch auch dichter, was die Kommunikation und den vielfältigen Gebrauch der Sprache begünstigt. Aus diesen Gründen werden Intensivkurse in der PDL bevorzugt.

8 Voraussetzungen und Grenzen der PDL

Will man die PDL in ihrer Standardausführung anwenden, müssen gewisse Erfordernisse bzw. Grenzen auf vier Ebenen berücksichtigt werden: bei den Arbeitsbedingungen, den Anforderungen an den/die Trainer*innen, den Schwierigkeiten bei den Teilnehmer*innen und den Erwartungen der Institutionen.

Die Arbeitsbedingungen. Die PDL wird – als Gesamtkonzept – möglichst als Intensivkurs (zwischen drei und sechs Stunden pro Tag) an Wochenenden oder in Wochenkursen eingesetzt. An den ersten zwei Wochenenden bzw. in der ersten Intensivwoche mit Anfängern liegt die optimale Gruppengröße bis zu 12 TN, um jedem TN einen persönlichen Zugang zur Sprache zu ermöglichen. Der Raum soll Bewegung erlauben.

Diese Arbeitsbedingungen sind nicht immer vorhanden, die Trainer*innen müssen sich dann dem gegebenen Rahmen anpassen.

Die Anforderungen an die Trainer*innen. Jede methodologische Wahl ist an erster Stelle eine persönliche Wahl, dies bedeutet, dass nicht jeder sich durch die PDL angesprochen fühlen muss, denn es hängt u.a. von der eigenen Konzeption der Erziehung, der Fremdsprachenvermittlung, der Beziehungsform mit TN und weiteren Kriterien ab. Sie fordert außerdem eine methodologische Umstellung, der nicht jeder zustimmen muss.

Die PDL verlangt u.a. Einfühlungsvermögen, achtsames Zuhören, Präsenz, Spontaneität, Kreativität, Flexibilität, um die Übungen der Gruppe anzupassen und den vorgeplanten Verlauf ad hoc zu verändern. Sie erfordert auch das Akzeptieren einer gewissen Unsicherheit und die Bereitschaft, mit dem Unerwarteten umzugehen, denn das imaginäre Leben einer Gruppe kann voller Überraschungen sein. Sie setzt außerdem bei den Trainer*innen eine gute Beherrschung der Fremdsprache voraus, um flexibel zu sein und den Ausdruckswünschen der TN spontan gerecht zu werden.

Die PDL erfordert eine *spezifische Ausbildung*, u.a. um bestimmte Techniken wie die Doppel- und Spiegelübungen zu beherrschen und um die Aktivitäten teilnehmer- und gruppengerecht zu gestalten. Die Beherrschung der Techniken bedarf darüber hinaus einer gewissen Erfahrung, um Kurse für TN ohne Vorkenntnisse anzubieten. Deswegen wird den Trainer*innen empfohlen, zuerst mehrere Kurse mit Anfängern mit Vorkenntnissen bzw. mit Fortgeschrittenen

durchzuführen, bevor sie Kurse mit Anfängern ohne Vorkenntnisse vorschlagen. Es verlangt außerdem eine gewisse Praxis, bis die Trainer*innen sich im Umgang mit der PDL freier fühlen, um die Techniken und Aktivitäten je nach Gruppe zu kombinieren.

Die Schwierigkeiten bei den Teilnehmer*innen. Die TN kommen natürlich mit einem heterogenen Kenntnisstand, was an sich ein Vorteil für die Gruppe sein kann, denn jeder kann von jedem lernen. Allerdings haben einige TN Schwierigkeiten, diese Unterschiede, die mit dem Fortschreiten der Kurse größer werden können, zu akzeptieren. Hinzu kommt: Je individueller ein Erwerbsprozess ist, desto unterschiedlicher ist die Progression der TN in der Fremdsprache. Die sprachliche Entwicklung, die nicht linear, sondern meistens sprunghaft stattfindet, ist in Intensivkursen besonders bemerkbar. Einige TN tendieren dazu, sich mit den anderen (meistens den „Besten“ der Gruppe) zu vergleichen und haben Schwierigkeiten, sich selbst als Maßstab zu nehmen.

Die PDL fordert außerdem von den TN ein gewisses Loslassen, dem Prozess zu vertrauen, statt unbedingt mit Anstrengung bestimmte Ziele erreichen zu wollen. Dieses Umdenken fällt einigen TN zu Beginn nicht leicht. Es fordert eine gewisse Sensibilität seitens des/der Trainer*in, diese Umstellungsprozesse anzubahnen; dies wird u.a. anhand von Metaphern und kurzen Gedichten angeregt. In diesem Bereich ist noch einiges zu entwickeln.

Die institutionellen Erwartungen. In institutionellen Kontexten sind die Inhalte und Ziele aufgrund von Standardisierungsansprüchen oft sehr genau vorgegeben. Die PDL stellt aufgrund ihrer Teilnehmer- und Gruppenorientierung eine Umwandlung der methodologischen Konzeption in Bezug auf die geplanten Inhalte eines Lehrwerks dar. Sie setzt voraus, dass man auf Selektion der Inhalte, Lernprogression und auf feste sprachliche Ziele verzichtet, denn es wird in der PDL nicht angenommen, dass die TN Vokabeln, Grammatikregeln usw. in einer bestimmten Reihenfolge lernen sollen bzw. lernen. Die PDL als Gesamtkonzept kann aus diesen Gründen und aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen auf institutionelle Widerstände treffen. Wenn man die PDL als Gesamtheit nicht anwenden kann, ist es jedoch ohne weiteres möglich, Techniken und Übungen aus der PDL einzeln auch in institutionellem Rahmen einzusetzen. Einige Institutionen (u.a. Instituts français, Universitäten, VHS, . . .) sind für solche Ansätze offen.

Es ist wichtig, sich dieser Ansprüche und Grenzen bei der Anwendung der Psychodramaturgie bewusst zu sein.

9 Offener Schluss

Seit ihrem Beginn (1977) entwickelt sich die PDL ständig weiter: Neue Verfahren und Übungen werden erprobt und neue Erkenntnisse gewonnen, die zu einer Verfeinerung und Erweiterung der Spracherwerbspraxis führen.

Die PDL entwickelt ihre volle Effektivität, wenn sie als Gesamtkonzept eingesetzt wird; die Mehrheit ihrer Übungen und Verfahren können aber auch in anderen Unterrichtskontexten eingesetzt werden, um damit zu einem

teilnehmer- und gruppenorientierten Unterricht beizutragen. Einige ihrer Erkenntnisse und Verfahren können im Bereich der Dramapädagogik Resonanz finden und in andere Bereiche übertragen werden, die einen offenen und teilnehmerorientierten Unterricht anstreben. Die PDL hat einen praktischen Weg zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts geebnet und sie bietet bereichernde Impulse für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik.

Bibliografie

Bel-Coridian, Roseline & Gavelle, Geneviève(1978): Réflexions sur l'expression spontanée. In: Ferenzi Victor (Hrsg.): *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris: CREDIF, 103-162

Besse, Henri (1974): Les exercices de conceptualisation ou la réflexion au niveau 2. In: *Voix et Images du Crédif* 2, 38-44

Boal, Augusto (1989[2]): Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt: Suhrkamp

Dominguez Sapien, Natalia (2019): Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 23-31 https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf

Dufeu, Bernard (2013b): Das Doppeln in der Psychodramaturgie. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, Oktober, 173-187 https://doi.org/10.1007/s11620-008-0005-x

Dufeu, Bernard (2013a): Psychodramaturgy for Language Acquisition. In: Byram, Michael and Hu, Adelheid: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Aufl.), 565-567

Dufeu, Bernard (2007): Die Bedeutung des Körpers in der Psychodramaturgie. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, März, 50-62 https://doi.org/10.1007/s11620-008-0005-x

Dufeu, Bernard (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H.: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. Aufl.). Frankfurt: Peter Lang, 99-105

Dufeu, Bernard (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: Editions Psychodramaturgie (nur beim Autor zu beziehen)

Dufeu, Bernard (1996): Aspekte der Sprachpsychodramaturgie. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 144-159

Dufeu, Bernard (1996): Les approches non conventionnelles des langues étrangères. Paris: Hachette

Dufeu, Bernard (1995): Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, 145-162

Dufeu, Bernard (1994): *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press

Dufeu, Bernard (1992): *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*. Mainz, Éditions Psychodramaturgie

Dufeu, Bernard (1983): Haben und Sein im Fremdsprachenunterricht. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): *Gestaltpädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 197-217

Dufeu, Bernard (1982): Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationnelle. In: *Die Neueren Sprachen* 81/3, 267-289

Dufeu, Bernard: Bibliographie über die PDL
https://www.psychodramaturgie.org/de/publikationen/bibliografie

Feldhendler, Daniel (1996): Inszenierung interkultureller Selbst-/Fremdbilder in der Fremdsprachenausbildung. In: Ambos, Erwin & Werner, Irene (Hrsg.) (1996): *Interkulturelle Dimension der Fremdsprachenkompetenz*. Bochum: AKS Verlag, 257-268

Feldhendler, Daniel (1989): Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen. In: Addison, Anthony & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Gesprochene Fremdsprache*. Bochum: AKS- Verlag, 119-140

Floridia, Aurora (2017) Die Psychodramaturgie Linguistique-Methode im Einzelsetting. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, Oktober, 319-333 https://doi.org/10.1007/s11620-017-0399-4

Franz, Maria von (1979) Der Individuationsprozess. In: Jung, Carl Gustav: *Der Mensch und seine Symbole* (9. Aufl.). Olten und Freiburg in Breisgau: Walter-Verlag, 160-229

Habersack, Charlotte; Pude, Angela & Specht, Franz (2013): *Menschen. Kursbuch A2.2*. Ismaning: Hueber Verlag

Karnath, Hans-Otto & Thier, Peter (2003): *Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag https://doi.org/10.1007/978-3-662-08957-6

Moreau Pierre F. (1975): L'expression Spontanée. Une nouvelle méthode d'enseignement des langues. In: *Psychologie Septembre*, 14-19

Moreno, Jakob Levy (1959): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag

Moreno, Jakob Levy (1954[1], 1967[2]): *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln: Westdeutscher Verlag

Moreno, Jakob Levy (1947, 1972[2]): *The Theatre of Spontaneity*. Beacon (N.Y.): Beacon House Inc.

Moreno, Jakob Levy (1924): Das *Stegreiftheater*. Potsdam: Kiepenheuer

Moreno, Jakob Levy (1914): *Einladung zu einer Begegnung*. Wien: Anzengruber Verlag

Souriau, Etienne (1950): *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris: Flammarion Editeur

Trimmel, Michael (2003): *Motivation, Emotion, Kognition*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG

Urbain, Willy (1975): Suvaglingua et pose spontanée de la voix. In: *Revue de phonétique appliquée* 33-34, 81-106