

Paola Paumgardhen (Neapel)
Interkulturelles Lernen durch Theater.
Theoretische Perspektiven und praktische
Beispiele für den Literaturunterricht der
Sekundarstufe

This article focuses firstly on theoretical aspects of intercultural learning through theatre in secondary school in Italy and presents various theatrical teaching approaches. Secondly, it proposes a lesson plan based on the concept of literary learning developed by several educational experts, in particular by Kaspar H. Spinner. The lesson aims at developing intercultural competence through Gotthold Ephraim Lessing's drama *Die Juden*.

KEYWORDS: Intercultural learning, drama pedagogy, experience of others, prejudices and stereotypes, German literature lesson plan

Einleitung

Dieser Beitrag fokussiert sich zunächst auf theoretische Aspekte des interkulturellen Lernens durch Theater an einer italienischen Sekundarschule und stellt entsprechende dramendidaktische Ansätze vor. In einem zweiten Schritt wird eine mögliche Unterrichtsgestaltung hauptsächlich in didaktisch-methodischer Anlehnung an das von dem Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner entworfene Konzept des literarischen Lernens präsentiert. Als Textbeispiel dient das Drama *Die Juden* von Gotthold Ephraim Lessing, das ein *Lehrstück* des klassischen Theaters darstellt. Angesichts von heutigen Flüchtlingsbewegungen scheint das Lustspiel des 18. Jahrhunderts aktuell wieder attraktiv zu sein. Bis heute wird das bekannteste Drama Lessings *Nathan der Weise* im Deutschunterricht als Beispiel für eine Haltung gelebter Toleranz und Humanität gelesen, die sich im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche Probleme immer wieder neu bewähren muss.

Dramen aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts weisen nicht sel-

ten eine inhärente pädagogische Ausrichtung auf. Als Lehrende erhoffe ich Folgendes: Der Text trifft auf den individuellen Verstehenshorizont meiner Schüler, seine Thematik weist aktuelle Bezüge auf (die multikulturelle Gesellschaft im 18. Jahrhundert, der Zeit der deutschen Aufklärung), die Handlung ist interessant und spannend.

Maßgeblich wird sich auf die gymnasiale Sphäre (*licei*) bezogen, allerdings sind sowohl die Erkenntnisse des ersten, als auch die des zweiten Teils allgemein übertragbar auf andere Schulformen.

Ich habe mich zugunsten einer fließenden Kommunikation entschieden, die männliche Form zu verwenden, die sich jedoch zugleich auf Mädchen und Jungen, Frauen oder Männer bezieht. Dies sollte keine Geschlechterdiskriminierung darstellen.

Die Idee für mein Thema kam aufgrund des persönlichen Interesses und der Wichtigkeit des Theaters in Schulprogrammen und -projekten. Seit einigen Jahren spielt der Erwerb der Schlüsselkompetenzen eine bedeutende Rolle sowohl im Kernlernplan als auch im außerschulischen Schulangebot Italiens (im PTOF *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*), wodurch eine Brücke zur Universität und zur Arbeitswelt gebaut werden soll. Man spricht von STEAM-Kompetenzen (*Scienze, Tecnologia, Matematica e Arte* – Wissenschaft, Technologie, Mathematik und Kunst). Kunst – in Verbindung mit Wissenschaft und Technologie – fördert in allen Fächern die Kreativität der Jugendlichen, stärkt ihr Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Kultur, begünstigt den Protagonismus der Lerner, trägt zum Aufbauen der Beziehungen bei, wirkt Schulversagen und -abbruch entgegen und unterstützt die Inklusion. Im Plan *Sommerliche Schule 2020-2021 (Piano scuola estate 2020-2021)* rücken STEAM wieder in den Fokus der Schulplanung: Durch EU-finanzierte Projekte (*PON, Programma Operativo Nazionale*) kann man nach der Corona-Pandemie soziales Leben in der Schule aufnehmen.

Zusammenfassend: Theaterarbeit wird im italienischen Bildungssystem zum Bestandteil des Schulprogramms sowohl als Teil des Curriculums als auch als Teil der aktiven, kreativen und bildenden außerschulischen Aktivitäten. Durch Theater können die interkulturellen und sozialen Kompetenzen entwickelt werden.

1. Theoretische Perspektiven

1.1 Interkulturelles Lernen durch Drama

Im ersten Teil dieses Beitrags wird gleich erklärt, warum gerade Dramen im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe behandelt werden sollten:

– Weil es durch den Kernlernplan der Sekundarstufe vorgeschrieben wird (siehe PTOF);

– Wie jede Kunst bieten auch Dramen demjenigen, der bereit ist, sich auf sie einzulassen, Chancen sich selbst zu erfahren, fremde und eigene Vorstellungen miteinander in Beziehung zu setzen und somit ein vertieftes Verständnis von sich selbst (vom Eigenen) und den anderen (vom Fremden) zu erlangen¹. Das Drama bietet die Gelegenheit, die Persönlichkeit der Lernenden zu prägen und sie auf das Leben in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Dramen tragen im Deutschunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung, Werterziehung und aktiven Teilnahme am kulturellen Leben bei. Nicht zuletzt übt das darstellende Spiel eine pädagogische und zugleich eine soziale Funktion aus.

– Theater als gattungstheoretischer und handlungs- und produktionsorientierter Unterricht fördert das Fremdverstehen, das als Hauptziel des Literaturunterrichts zu sehen ist.

– Durch eine integrative Konzeption des Literaturunterrichts können im Theaterunterricht rezeptive Verfahren (Lesen/Hören) und produktive Verfahren (Schreiben/Sprechen) miteinander verknüpft werden. Deutsch kann daher im Literaturunterricht als Fremdsprache trainiert werden.

– Das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen des *europäischen Referenzrahmens* (Europarat 22. Mai 2018) für lebenslangen Lernens wird im Theaterunterricht bzw. in Theaterprojekten berücksichtigt: Mehrsprachigkeitskompetenz, digitale Kompetenz, persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürgerkompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

– Auf der sozialen (europäischen) Ebene wird das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen zum aktiven Bürgersinn (Dekret Nr. 139 vom 22. August 2007) im Theaterunterricht berücksichtigt. Im Folgenden habe ich einige Beispiele für persönliche Kompetenzen zusammengestellt, die zeigen, welche persönlichen Eigenschaften am wichtigsten sind, die man bei einer Bewerbung unter Beweis stellen kann: Lernkompetenz, kommunikative Kompetenz, Team- und Kooperationskompetenz, Planungskompetenz, Autonomie und Verantwortungsbewusstsein, Problemlösekompetenz, vernetztes Denken, Umgang mit Information und Wissen.

Als Lehrer muss ich eine grundlegende Entscheidung treffen, ob mein Dramenunterricht ein ganzes Werk behandeln oder nur Ausschnitte betrachten sollte. Ich sollte mich fragen, welche Dramen sich überhaupt für meinen Schulunterricht eignen, welchen Ansatz anzuwenden ist. Das

¹ Vgl. K. Hoffmann, K. Rainer, *Theater interkulturell, Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Schibri Verlag, Uckerland OT Milow 2008, S. 90.

Drama sollte wertschöpfend vermittelt werden. Gotthold Ephraim Lessing habe ich gewählt, da der deutsche Dramaturg als ein wichtiger Vorreiter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gilt, der sich bereits in der Zeit der Spätaufklärung für die eigenständige Erzeugung von Schultexten einsetzte. Mit seinen Lehrstücken (Fabeln und Dramen) lehnte er sich gegen das bloß rezeptive Lesen und die blanke stilistische Nachahmung auf und plädierte für ein freies Erfinden von Texten seitens der Schüler, zwar immer noch auf der Grundlage des Modells (ästhetisch/logisch), aber es sollte ausdrücklich auch die individuelle Entwicklung der Schüler angestrebt werden. Es muss daran erinnert werden, dass Lessing das Wort *Empfindsamkeit* prägte. Zum ersten Mal lag im Unterricht der Fokus nicht nur auf Reproduktion und Nachahmung, sondern eben auch auf der Stimulation von Einfallsreichtum und Denken der Schüler. Daraus lässt sich schließen, dass es um ein Urbild des lernerzentrierten Literaturunterrichts geht.

Durch das Schauspiel *Die Juden*² wird ein aktuelles Thema der multikulturellen und globalen Gesellschaft aufgegriffen: *Vorurteile und Stereotype*³. Dadurch rückt erneut eines der brennenden Themen der Interkulturalität in den Vordergrund. Seit den 60er und 70er Jahren gibt es in der Literaturdidaktik – beeinflusst auch durch die kommunikations- und schülerorientierte Didaktik (so z. B. die *Unterrichtsplanung* von Wolfgang Schulz, 1981⁴) – viele verschiedene Vorschläge bezüglich neuen spielerischen und experimentellen Umgangs mit literarischen Texten, die die Phantasie und die Kreativität der Schüler immer mehr in den Vordergrund des Schulunterrichts stellen, denn der Schüler wird als autonomes Subjekt und als selbstbewusster Kommunikationspartner des Lehrers in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt⁵.

Jeder Lehrer sollte sich fragen, wieso die *interkulturelle Kompetenz* so wichtig ist. In der multikulturellen Gesellschaft stellt die interkulturelle Kompetenz die erforderliche Bedingung für ein konstruktives Miteinander dar. Dies verlangt spezifische soziale Kompetenzen, wobei es sich vorrangig um drei Kompetenzen handelt: die Kommunikations- und Dialogkompetenz; die Empathie, also die Fähigkeit, sich in den Standpunkt des anderen hineinzuversetzen, und die Konfliktlösungskompetenz.

Hauptziel des sozialen Lernens, das die Basis für das interkulturelle Lernen liefert, ist die adäquate Ausbalancierung von Autonomiebedürf-

² G. Ephraim Lessing, *Die Juden*, Reclam, Stuttgart 1981.

³ Vgl. H.I. Dunkle, *Lessing's "Die Juden": An original Experiment*, in «Monatshefte» 6 (1957), S. 323-329.

⁴ Vgl. W. Schulz, *Unterrichtsplanung: mit Materialien aus Unterrichtsfächern. Praxis und Theorie des Unterrichtens*, Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1981.

⁵ Vgl. N. Berger, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, Grin, München 2003.

nis und sozialem Anpassungsdruck. Wesentliche Lerninhalte wären die Fähigkeit zur Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, sowie Frustrationstoleranz und die Darstellung der eigenen Person mit ihren Wünschen und Bedürfnissen. Das ideale Ziel dieses Lernprozesses wäre die Veränderungsbereitschaft der Teilnehmer, die bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine wesentliche Rolle spielt⁶.

Interkulturelles Lernen als Geflecht sozialen Lernens verfolgt Ziele wie Toleranz gegenüber Anderen, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit im Hinblick auf eigene Ideen und eigenes Verhalten, Kooperationsbereitschaft und Solidarität. Interkulturelles Lernen kann den Weg zur Interkulturalität und zur multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Interkulturelles Lernen zielt auf die Akzeptanz und Pflege der Vielfalt der Kulturen. So zählt zu den zentralen Leitkategorien der interkulturellen Bildung neben Pluralität auch Differenz und Fremdheit. In Bezug auf diesen Punkt möchte ich gerne erwähnen, dass ein produktiver, handlungsorientierter Umgang mit Differenzen im Literaturunterricht erforderlich ist. Anfang der 80er Jahre kritisierte die Ausländerpädagogik den defizitorientierten Ansatz: Ausländische Schüler sind im heutigen Bildungssystem nicht mehr als defizitäre Lerner zu sehen, sie werden nicht mehr als Problem wahrgenommen, sondern als Bereicherung für die eigene Kultur und Identitätsbildung. Der Fokus der Interkulturalität sollte also darauf gerichtet werden, den Austausch der unterschiedlichen Kulturen und Sprachen als Gewinn, als Plus wahrzunehmen⁷.

Definierte Ziele der interkulturellen Pädagogik sind: Begegnung, Toleranz, Akzeptanz, das Respektieren, Integration. Die Schüler als zukünftige Europabürger sollen dazu lernen: sich auf neue Situationen ohne Angst einzulassen, kulturelle Differenzen auszuhalten und einen partnerschaftlichen Umgang miteinander einzuüben, offene und verdeckte interkulturelle Konflikte zu hinterfragen und – wenn nötig – sie konstruktiv zu lösen⁸. Außerdem stellt interkulturelles Lernen durch Theater eine gute Gelegenheit dar, um kritisch über die eigenen und fremden Einstellungen zu reflektieren sowie um die eigene Identität zu bilden.

Wie wir wohl alle wissen, spitzt sich die Flüchtlingssituation auch in Italien zu. Unsere Gesellschaft ist mit unvermeidlichen Themen wie kulturelle Andersartigkeit, Integration, Umgang mit Fremdheit, politische

⁶ Vgl. J. Aden, *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung*, Schibri Verlag, Uckerland OT Milow 2010, S. 82.

⁷ Vgl. M. Berchtold, *Interkultureller Austausch im Theater*, Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg, Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT, Heidelberg 2015, S. 10.

⁸ Vgl. E. Feldmann-Wojtachnia, *Der Schlüssel zum Europäischen Haus. Interkulturelle Kompetenz im neuen Europa*, in «Osteuropa» 8, (2005), S. 94-106: 96-97.

und gesellschaftliche Reaktionen dringend konfrontiert. Interkulturalität sollte nicht mehr oder nicht nur als Problematik der Gesellschaft angesehen werden, sondern als Form der Bereicherung.

Deswegen besteht das Hauptanliegen meines Unterrichts darin, zu zeigen, wie die Theaterarbeit mit Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund den interkulturellen Dialog anregt und unterstützt, und hoffentlich zur Integration und Inklusion führt. Theater bedeutet m.E. interdisziplinäres Lehren und Lernen.

Ferner umfasst die Theaterarbeit sprachliche Elemente wie Sprecherziehung und Stimmbildung, aber auch die Schulung von Ausdruck, Körpersprache, Gedächtnis, Tanz und von weiteren Formen handwerklichen und kreativen Arbeitens. Die Theaterarbeit kann Schüler darüber hinaus in das dramaturgische Arbeiten sowie in organisatorische Aufgaben (z. B. Öffentlichkeitsarbeit) einbinden, d.h. Kernkompetenzen und Metakompetenzen, die zur Bewerbung nötig sind. Die Theaterarbeit verstärkt individuelle Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein in der Gruppenarbeit und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Durch Rollenaustausch im Theaterunterricht können die Schüler das Fremdsein erleben. Die Erfahrung des Andersseins im Kontext des Schulunterrichts bereitet die Lernenden auf das Leben in der modernen Gesellschaft vor, die durch Globalisierung und Migration stets im Wandel ist. Die daraus folgende Interkulturalität bringt eine größere kulturelle Vielfalt, die durch interkulturelles Lernen wahrgenommen und erlebt wird. Kulturelle Bildung kann zur Entwicklung der Offenheit für die Unterschiede und zum gegenseitigen Interesse und Verständnis beitragen.

In der Theaterarbeit gibt es Auseinandersetzung, Beteiligung und Kommunikation. In der Teamarbeit erlebt man die soziale Dimension, zugleich kann man die individuellen Fähigkeiten entwickeln und stärken.

Zusammenfassend: Die interkulturelle Germanistik (DaF/DaZ/DaM) zielt nicht nur auf die Entwicklung (pluri)linguistischer Fähigkeiten, sondern auch auf die Entwicklung einer kulturellen und sozialen Kompetenz, die dem Literaturunterricht übertragen wird.

1.2 Erkennen von Vorurteilen und Stereotypen: Erfahrungsmöglichkeiten in der interkulturellen Theaterarbeit

(Post)moderne Gesellschaften lassen sich als multikulturell charakterisieren. In der heutigen Gesellschaft, die von Migrationsbewegungen und globaler Vernetzung gekennzeichnet ist, erweist sich die kulturelle Identität als

«Bastel-Identität», man spricht in der Tat von «Teil-Identitäten»⁹. Kulturelle Identität ist tatsächlich nicht an nationalstaatliche Grenzen gebunden. Interkulturelle Bildung soll daher nicht die Folge, sondern die Voraussetzung einer multikulturellen Gesellschaft sein, die sich durch Migration, Globalisierung und europäische Integration unaufhörlich verändert¹⁰.

Diesbezüglich lassen sich zwei Grundrichtungen der interkulturellen Bildung unterscheiden: Die Begegnungspädagogik und die Konfliktpädagogik¹¹. In konfliktpädagogischen Maßnahmen geht es in erster Linie um die Herstellung von Chancengleichheit durch den Abbau von Vorurteilen und Rassismen. Alle Kulturen sollen in ihrer Verschiedenheit verstanden und akzeptiert werden. Sie sollen mit ihren Differenzen als Alterität des Eigenen zusammenleben. Es wird keine Synthese der eigenen und fremden Kultur erwünscht, sondern ein Nebeneinander der unterschiedlichen Kulturen, die sich in dialektischer Beziehung ergänzen und gegenseitig bereichern. In begegnungspädagogischen Maßnahmen steht das Kennenlernen fremdkultureller Gesellschaften und der Umgang mit Befremdung im Mittelpunkt des Interesses. Kulturelle Vielfalt – kulturelle Traditionen und Rituale: Musik, Tänze und Kleidung – gilt als Bildungschance und Bereicherung des eigenen Weltbildes¹².

Zusammenfassend: In der modernen Gesellschaft, in der es von vornherein um die Inklusion aller geht, sollte man alles Fremde und Unvertraute beseitigen oder es wird zum Problem. Grundlegendes Ziel interkultureller Bildung ist es, den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen, ihn in Frage zu stellen und die eigene Abhängigkeit von ihm zu durchschauen.

Theater stellt ein Lernarrangement dar, welches durch kognitive und emotionale Prozesse zur Beseitigung oder Begrenzung des Ethnozentrismus und der damit verbundenen Vorurteile und Stereotype beitragen

⁹ E. Krings, *Das Fremde im Eigenen. Kulturelle Bildung und multikulturelle Gesellschaft*, in «Kulturpolitische Mitteilungen» 49, (1990), S. 16-19: 19.

¹⁰ Vgl. C. Rößler, *Theater als interkultureller Lernort: Ästhetische, (psycho)soziale und interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten in theaterpädagogischen Prozessen*, Grin, München 2005, S. 19.

¹¹ Zu diesem Thema siehe auch A. Wimmer, *Die Pragmatik der kulturellen. Produktion. Anmerkungen zur Ethnozentrismusproblematik aus ethnologischer Sicht*, in M. Brocker, H.H. Nau (Hg.), *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*, Primus Verlag, Darmstadt 1997, S. 120-140: 127; K. Schaller, *Einführung in die kommunikative Pädagogik. Ein Studienbuch*, Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien 1978, S. 80; M. Ostertag, *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*, Leske + Budrig Verlag, Opladen 2001, S. 75.

¹² Vgl. M. Ostertag, *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft*, a.a.O., S. 9f.

kann. In einem interkulturellen Theaterprojekt können unterschiedliche Personen beider Geschlechter, aus unterschiedlichen Ländern und Sprachen, mit unterschiedlichem Temperament aufeinandertreffen, treffen aber auch erfundene Figuren aufeinander, die als Projektionsfläche der unterschiedlichen Projektbeteiligten fungieren. Auch in der Theaterarbeit, wie in der Realität, werden Vorurteile und Stereotype sichtbar und vielleicht wird eine Chance geboten, diese zu erkennen und ggf. zu korrigieren.

In dem Kontext des interkulturellen Lernens und der Theaterarbeit wird viel Wert auf das Thema Kommunikation gelegt, weil Kommunikation die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit anderen (fremden) Menschen ist, und Theaterarbeit bietet Kommunikationsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen an: In der arbeitenden Gruppe selbst, im Spiel miteinander und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, sowie im Kontakt mit dem Publikum¹³.

Die symbolische Welt des Theaters ermöglicht vielfältige kreative Weltentwürfe. Kommunikation durch und über Theaterarbeit bewirkt einen Erkenntnisgewinn, der ungeheure Kraft hat. In der Theaterarbeit werden Differenzen unter Menschen gezeigt, thematisiert und ohne Bewertung überspitzt. Aus Differentem und Unbekanntem können die kreativsten Neuschöpfungen entstehen¹⁴.

Theaterspieler erforschen, deuten und interpretieren die Welt, in der sie leben. Mit Mitteln der darstellenden Künste werden Wirklichkeiten gespiegelt, in Frage gestellt, alternative Wirklichkeiten entworfen, gestaltet und präsentiert. Darstellendes Spiel fördert und fordert Kooperationsfähigkeit und Kreativität, Problem lösendes Denken und das Denken in Modellen und symbolischen Zusammenhängen.

Als Voraussetzung erfolgreicher Integration und Inklusion wird am häufigsten die Beherrschung der Sprache genannt. Auch lässt sich immer wieder über die Wichtigkeit des interkulturellen Dialogs lesen – dass also nur über Kommunikation Interkulturalität überhaupt entstehen kann. Die Kommunikation kann sowohl verbal als auch nonverbal (sinnlich) erfolgen. Gerade das sinnliche/körperliche Erleben in der Theaterpädagogik kann den interkulturellen Austausch fördern. Die nonverbale Kommunikation kann auch dazu beitragen, das Gefühl der Fremdheit im vielfältigen Tun zu überwinden und dabei nicht von der Sprachbarriere aufgehalten zu werden. Die Theaterpädagogik bedient sich vieler verschiedener Elemente aus Tanz und Musik, welche Begegnungen auch ohne Worte ermöglichen und auf ihre Weisen Vertrautheit mit Fremden

¹³ Vgl. H. Losche, *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*, ZIEL Verlag, Augsburg 2003, S. 36.

¹⁴ Vgl. J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 2007, S. 51f.

stiften können. Körper und Bewegung sind auch eine Art der Kommunikation. Zusätzlich ist die Empathie Grundlage für einen positiven interkulturellen Austausch¹⁵.

Zusammenfassend: Es wäre zu wünschen, dass interkulturelles Theater zu einer Selbstverständlichkeit werden würde. Das Zeigen, Überspitzen und Ausstellen von Wirklichkeit ist ein wichtiger Schritt in diesem ganzen Prozess des Wandels der globalen Gesellschaft. Vielleicht muss man die Wirklichkeit immer mehr so zeigen, wie sie sein könnte, damit dies ins Bewusstsein der Öffentlichkeit dringt und zu einer Normalität werden kann. Auf der Bühne sollte sich die Selbstverständlichkeit von kultureller Vielfalt behaupten. Interkulturelles Theater setzt sich nämlich auseinander: mit Differenz (Unterschiedlichkeit als positiver Kategorie); mit Alterität (Unterscheidung zwischen dem anderen als Teil des einen) und mit Diversität (Zeigen der Differenz, um dadurch in einen Dialog zu kommen, der Potentiale eröffnet).

Die genannte Differenz bezeichnet somit eine erstrebenswerte Auseinandersetzung mit Interkulturalität, in der die Verschiedenheiten der Teilnehmer und der verschiedenen Kulturen als Mehrwert angesehen werden.

Im Theater ist der interkulturelle Dialog nicht allein verbaler Austausch, sondern auch verkörperte Erfahrung¹⁶.

2. Praktische Beispiele

2.1 Präsentation und gesteuerte Erarbeitung der Unterrichtseinheit „Interkulturelles Lernen durch handelnden Umgang mit einem Theatertext von Gotthold Ephraim Lessing“

Die Unterrichtsplanung ist ein grundlegender Teil der Arbeit von Lehrern, die alle Überlegungen zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit umfasst. Bei der Planung des Literaturunterrichts über Gotthold Ephraim Lessings Lustspiel *Die Juden* stellen sich folgende Fragen: *Wie soll man mit Dramen im Literaturunterricht umgehen? Welcher Ansatz ist am besten anzuwenden? Wie kann der interkul-*

¹⁵ Vgl. J. Aden, *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung*, a.a.O., S. 46-47.

¹⁶ Vgl. H.E. Renk, *Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters oder: wenn sie gut sind, sind sie aufregend bei sich selber*, in B. Jürgen (Hg.), *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1997, S. 38-56: 59.

turelle Austausch durch theaterpädagogisches Arbeiten am besten angeregt werden? Wie kann man durch Lessings Drama Die Juden Vorurteile und Stereotype erkennen und abbauen?

Im Schulunterricht lassen sich drei didaktische Konzepte zum Umgang mit Dramen unterscheiden, die man am besten abwechselnd anwenden sollte: Der gattungstheoretische Ansatz, der theaterpädagogische Ansatz und der produktionsorientierte Ansatz:

– *Der gattungstheoretische Ansatz* (der sich zu Beginn der 1970er Jahre durchsetzte¹⁷): Der Fokus liegt auf dem Drama als Lesetext. Untersucht werden die grundlegenden Strukturen des Dramatischen: Figur, Dialog, Handlung, Konflikt, Ort und Zeit¹⁸. In den Mittelpunkt der Diskussion können Historisierung und Gattung gestellt werden. (Im vorherigen Unterricht haben die Schüler folgende Fragen zum Textverstehen und -interpretation beantwortet: *Wann und wo spielt die Geschichte?, Wer sind die Hauptfiguren?, Was stellen sie dar?, Wo treten Konflikte auf?*).

– *Der theaterpädagogische Ansatz*: Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf dem Drama, sondern auf dem Theaterspiel. Methodisch eignen sich hierfür vom Rollenlesen (das Lesen des Dramatextes mit verteilten Sprecherrollen) bis zur szenischen Interpretation (Standbilder, Rollengespräche, Stimmenskulpturen) eine Vielzahl verschiedener Vermittlungstechniken. Simulation theatralischer Realisierung erfolgt durch die Erarbeitung eines Regiebuches oder das Entwerfen und Anfertigen von Kostümen und Bühnenbildern¹⁹.

– *Der produktionsorientierte Ansatz*: der Fokus liegt auf dem Erzeugen von neuen Texten bzw. neuen Textteilen und Textvarianten. Das produktive Verfahren zielt darauf ab, das Drama durch eigenes Schreiben zu erkunden. Zugrunde liegt das pädagogische Konzept *learning by doing* von John Dewey²⁰.

Guter Dramenunterricht soll m.E. alle drei Ansätze verfolgen.

Im Umgang mit literarischen Texten gibt es zwei Hauptorientierungen des szenischen Spiels: Die szenische Interpretation, die stärker prozessorientiert ist und einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text dient, und das darstellende Spiel, das auf eine Aufführung vor Publikum zielt. Diese letzte muss aber nicht unbedingt erfolgen, und wenn ja, dann am Ende des Schuljahres.

¹⁷ Vgl. F. Schlößler, *Einführung in die Dramenanalyse*, Metzler, Stuttgart 2017, S. 231.

¹⁸ Vgl. H. Müller-Michaels, *Dramatische Werke im Deutschunterricht*, Klett, Stuttgart 1975, S. 17.

¹⁹ Vgl. F.J. Payrhuber, *Das Drama im Unterricht: Aspekte einer Didaktik des Dramas; Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle*, Dürr und Kessler, Rheinbreitbach 1991, S. 78.

²⁰ Vgl. K.M. Bogdal, C. Kammler, *Dramendidaktik*, in K.M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, dtv, München 2006, S. 177-189: 187.

Das interkulturelle Lernen, wie oben erwähnt, erfolgt nicht nur kognitiv, sondern auch durch Handeln und affektiv²¹.

In meinem Unterricht würde ich gerne einen *joint literary dramatic approach* vorschlagen, der texthermeneutische mit szenisch-dramatischen Verfahren koppelt.

Zusammenfassend: Dramapädagogische Verfahren dienen insbesondere dazu,

- Spielräume für Begegnungen zwischen Kulturen zu eröffnen,
- Perspektivenwechsel durch Rollenübernahmen anzuregen (Lernen heißt Wandel) und
- alternative Handlungsmuster kennen zu lernen, um ggf. auch
- eigene Denk- und Verhaltensweisen kritisch zu beleuchten.

2.2 Gesteuerte Erarbeitung der Unterrichtseinheit zum Thema Die Juden

Vorkenntnisse (Umgang mit Information und Wissen):

Die deutsche Aufklärung, Leben und Werk von Gotthold Ephraim Lessing, das Konzept der Toleranz bei Lessing durch das meistaufgeführte Stück *Nathan der Weise*, in dem es um das Verhältnis von Juden, Christen und Muslimen geht.

Unterrichtsgestaltung:

Meinen Unterricht plane ich einerseits *langfristig* und andererseits *kurzfristig*. Ich weiß, welches Ziel ich bis zum Ende des Schuljahres erreichen muss. Mein Hauptziel ist, meinen Schülern die *interkulturelle Kompetenz* durch *das interkulturelle Lernen* zu ermöglichen. Es gibt unzählige Beispiele, wie man Schüler dazu bringen kann, aktiv, gestalterisch und kreativ am Deutschunterricht bzw. Theaterunterricht teilzunehmen. Die Schüler könnten selbstverständlich freiwillig in ihrer Freizeit am Theater weiterarbeiten.

Ich möchte kurz etwas vorausschicken: Es gibt unterschiedliche Arten, Theater, Drama und szenisches Spiel in den Unterricht einzubringen. Aus Zeitmangel wird der in diesem Beitrag präsentierte Unterrichtsablauf knapp skizziert. Da ich viele Beispiele opfern musste, was ich in

²¹ Vgl. W. Sting, *Interkulturelles Theater im Spektrum von Kultur- und Theaterpädagogik*, in H. Kurzenberger, F. Matzke (Hg.), *Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik*, Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und in der Kulturfabrik Löseke, November 1993, Universität Hildesheim, Hildesheim 1994, S. 83-98: 88.

diesem Beitrag zeige, stellt daher nur einen kleinen Teil meines jährlichen Schulprogramms dar: In 2 Unterrichtseinheiten wird erläutert, wie Schüler die interkulturelle Kompetenz durch Dramapädagogik entwickeln. Unterschiedliche Tipps zum Training der interkulturellen Kompetenz stehen den Lehrenden zur Verfügung²².

Unterrichtskonzept:

Klasse: Meine Klasse ist eine 5. Klasse eines Fremdsprachegymnasiums (Im Theaterunterricht und evt. im Theaterspiel setzen sie sich mit Vorurteilen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinander. Sie sammeln zugleich ästhetische und psycho-soziale Erfahrungen: Erfahrungen des Subjekts mit sich selbst, mit der Gruppe und mit eigener Lebenswelt. Das ermöglicht den Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit einer fremden Rolle).

Klassenkontext: Schüler mit unterschiedlicher kultureller Herkunft. In meiner Klasse hat sich eine tolle Feedbackkultur etabliert.

Thema: *Vorurteile und Stereotype* (dieses Thema wird interdisziplinär behandelt).

Zeit: 3 Schulstunden für die szenische Interpretation + 3 Schulstunden für das darstellende Spiel (2 vorbereitende Module).

Lernziele: (die Ziele des interkulturellen Lernens sind Konfliktpädagogik und Begegnungspädagogik). Umgang mit Information und Wissen: Vorurteile und Stereotype von anderen Ländern/Völkern kennen lernen und mit den eigenen vergleichen; kommunikative, soziale und interkulturelle Kompetenzen erwerben (Anerkennung und Akzeptanz kultureller Differenzen, Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten, Übungen zur Kooperation und Solidarität und Überwindung von Stereotypen. All das sollte eine Horizonterweiterung der Schüler ermöglichen).

Pädagogische Methode: Entdeckendes Lernen. Bei diesen Literaturstunden wird die Lehrerzentriertheit aufgegeben. Der Lehrer lässt den Schüler selbst tätig werden (Lernerzentriertheit). Es wird handlungsorientiert gearbeitet. Das impliziert den aktiven Gebrauch der Sinne: kognitive, sinnhafte und affektive Zugänge sind verbunden.

²² Die für den praktischen Teil meines Literaturunterrichts gewählten Übungen dienen dazu, die vier Fertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu trainieren. Zu diesem Zweck war Spinners Übungstypologie zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sehr hilfreich. Darüber hinaus wurden verschiedene andere Methoden zur Ideengewinnung in Betracht gezogen. Siehe besonders K.H. Spinner, *Methoden des Literaturunterrichts*, in K.H. Spinner, M. Kämper-Van de Boogart (Hg.), *Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018; K.H. Spinner, *Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen*, in «Karlsruher pädagogische Beiträge» 75 (*2010), S. 17-28.

In Anlehnung an Spinners Unterrichtsmethode sehe ich die Förderung des Fremdverstehens als wichtige Aufgabe meines Literaturunterrichts an.

Sprache: Deutsch als Fremdsprache. (Linguistische Aspekte des Textes: Dialog, gesprochene Sprache. Kulturelle Konzepte: Bekannte/Freunde. Imperativ; KII; Nebenbedeutung der Modalverben.

Im Theater (durch den Text): gesprochene Sprache (Das Drama bietet eine szenische Darstellung).

Lernraum: Sprachlabor/Klassenzimmer ausgestattet mit Smartboard/Laptop/flexible Schultische für kooperatives Lernen/flexible Bestuhlung (U-Form/Stuhlkreis), evt. Freiraum/Bühnenraum für das darstellende Spiel (am Ende des Schuljahres).

Materialien: Internetquellen, MLOL (Digital lending), digitale Wörterbücher (DWDS), Materialien für die Inszenierung (zu Hause selber gemachte Kostüme und/oder Masken, Instrumente, Videokamera).

Der erste Teil des Unterrichts (3 Schulstunden) umfasst die *szenische Interpretation*. Dafür habe ich teilweise die Methode des Theaterwissenschaftlers Ingo Scheller²³ gewählt: Den gattungstheoretischen und produktionsorientierten Ansatz. Meine Schüler können verschiedene Sinne aktivieren und Aktivitäten üben (Lesen, Hören, Sehen, Sprechen, sich Einfühlen und Darstellen).

Ich verwende die Methode des themenbezogenen Zugangs: Die Lerner sollen folgende Fragen über Vorurteile und Stereotype beantworten:

– *Kennen Sie positive/negative Vorurteile gegenüber fremden Menschen/Juden? Gegenüber dem eigenen Volk?*

– *Juden (wurden als ... dargestellt): Diebe, Betrüger, Feinde, hässliches Aussehen wie ihre Seele: sie stellen das Unbekannte dar?*

– *Christen (wurden als ... dargestellt): Redlich, treu, menschenfreundlich, schön wie ihre Seele? (Die Schüler sollen durch diese Fragen entdecken, dass Physiognomie im 18. Jahrhundert als judenfeindliche Stereotypisierung galt).*

– *Assoziativer Einstieg:* Das Thema der multikulturellen Gesellschaft in Lessings Drama *Nathan der Weise* wird mit dem der *Juden* verglichen. Die Kernfrage der Diskussion lautet: *Wie können unterschiedliche Völker, Kulturen, Religionen friedlich nebeneinander leben?*

Dieser Unterrichtseinstieg sollte die Schüler neugierig machen, Interesse an dem relativ neuen Thema wecken, über das Kommende informie-

²³Vgl. I. Scheller, *Szenische Interpretation. Verlaufsskizzen* (Abgerufen unter <https://www.ingo-scheller.de/wissenschaftliches/szenische-interpretation-verlaufsskizzen/>). Letzter Zugriff am 30.06.2021; siehe auch I. Scheller, *Szenische Interpretation*, in «Praxis Deutsch» 136 (1996), S. 22-36.

ren, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren, Chance geben die weiteren Schritte mit zu planen und mitzubestimmen und Verknüpfung des schon Bekannten mit dem neuen Stoff. Den Schülern sollte dieser Einstieg einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen.

Diese Fragen erfordern von den Schülern ein Gesamtverständnis des Textes *Die Juden*. Zur interpretativen und kontextualisierenden Vorbereitung werden kleinere Ausschnitte aus dem Drama gewählt, die einen Zugang zur Welt Lessings eröffnen. Die Schüler lesen zuerst ihren Textteil allein. Sie markieren die Stellen, wo die Hauptpersonen (der Baron und der Reisende, ein Christ und ein Jude) sich durch ihre Umgangsformen und Denkschablonen (Vorurteile vs. Offenheit) charakterisieren. Es folgt eine Gruppenarbeit. Der Text wird laut gelesen. Es kann evt. auch ein gemeinsames, chorisches Lesen einiger Stellen organisiert werden.

I. Unterrichts (3 Stunden)

Ein *Szenisches Lesen* mit verteilten Rollen ist geplant. Den verschiedenen Figuren wird eine Stimme gegeben, um sie besser charakterisieren zu lassen. (Zu erkennen sind Konzepte wie Nähe und Distanz, Eigen und Fremd, Bekannt und Unbekannt, die im Textausschnitt fett markiert sind).

Der Baron: Ich bin fünfzig Jahr alt. – – **Bekannte** habe ich gehabt, aber noch keinen **Freund**. Und niemals ist mir die **Freundschaft** so reizend vorgekommen, als seit den wenigen Stunden, da ich nach der Ihrigen strebe. Wodurch kann ich sie verdienen?

Der Reisende: Erlauben Sie, – – ist keine **Freundschaft**. Wenn Sie mich unter dieser falschen Gestalt betrachten, so kann ich Ihr **Freund** nicht sein. Gesetzt einen Augenblick, ich wäre Ihr Wohltäter: würde ich nicht zu befürchten haben, dass Ihre **Freundschaft** nichts, als eine wirksame Dankbarkeit wäre?

Der Baron: Sehen Sie, dass es **wirkliche Juden** gewesen sind, die mich angefallen haben? **Die Juden** haben mir sonst schon nicht wenig Schaden und Verdruss gemacht. Als ich noch in Kriegsdiensten war, ließ ich mich bereden, einen Wechsel für einen meiner **Bekannten** mit zu unterschreiben [...] und **der Jude**, an den er ausgestellt war, brachte mich nicht allein dahin, das ich ihn bezahlen, sondern, dass ich ihn sogar **zweimal** bezahlen **musste**.

Der Reisende: Was soll ich sagen? Ich **muss** sagen, dass ich diese Klage sehr oft gehört habe.

Der Baron: Und ist es nicht wahr, ihre [der Juden] **Gesichtsbildung** hat gleich etwas, das uns **wider** sie einnimmt? **Das Tückische, das Ungewissenhafte, das Eigennützi-ge, Betrug und Meineid**, sollte man sehr deutlich aus ihren Augen zu lesen glauben. – Aber, warum kehren Sie sich von mir?

Der Reisende: Wie ich höre, mein Herr, so sind Sie ein großer Kenner der **Physiognomie**, und ich besorge, dass die meinige²⁴ – –

²⁴ G.E. Lessing, *Die Juden*, a.a.O., VI. Auftritt, S. 15-17.

Das Vorlesen dieser bedeutenden Stellen des Stücks kann auch durch kurze Gespräche unterbrochen werden, die die Imagination und das Mit- und Nachdenken der Schüler im Sinne einer verzögerten Rezeption/Rezitation anregen sollen. Z. B.:

- Eigene Erfahrung wird durch Fragen aktiviert: *Ein solches vorurteilvolles Verhalten kennst du?; Hast du einmal eine solche Situation erlebt?*
- Es wird über das Verhalten einer Figur reflektiert: *Findest du es richtig, was der Baron behauptet?; Was würdest du tun, wenn du in der Situation des Reisenden wärst?*

Durch die Stimme wird etwas vom Charakter und der Befindlichkeit der sprechenden Figuren wiedergegeben. Die Haltung der Figuren kann eigenommen werden und mit Mimik und Gestik gearbeitet werden; dabei sind Übergänge zum darstellenden Spiel fließend. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken Begriffe wie Nähe und Distanz. Freundschaft und Bekanntschaft könnten durch Proxemik dargestellt oder kommuniziert werden. Die kommunizierenden Personen sind auf eine besondere Weise im Raum angeordnet.

Erwünscht ist die Entwicklung eines kooperativen Verhaltens der Schüler. Rhetorische Fähigkeiten werden geübt.

Der Text darf variiert werden. Die Aufstellung der Sprecher im Raum soll überlegt werden, evt. auch Bewegung und besondere Körperhaltung. Der Lehrer als Regisseur kann Anweisungen geben. Die Schüler können selbst als Regisseure Regieanweisungen schreiben.

Es folgt ein *literarisches Gespräch*, d.h. eine offene Form des Austausches über Lektüererfahrungen und Deutungsmöglichkeiten.

Die Schüler diskutieren jetzt spontan über eigene Eindrücke, ohne dass der Lehrer sie unterbricht und korrigiert. Er gibt den Lernenden Leitfragen für ihre Lektüererfahrung: *Würdest du einen Menschen/Fremden durch sein Aussehen beurteilen?; Wie würdest du auf ein solches Verhalten reagieren?*

Deutungsmöglichkeit:

Was bedeutet im Text: Ich besorge, dass die meinige ... Was meint der Reisende damit?
Der Baron: Und ist es nicht wahr, ihre [der Juden] **Gesichtsbildung** hat gleich etwas, das uns **wider** sie einnimmt? **Das Tückische, das Ungewissenhafte, das Eigennützi-ge, Betrug und Meineid**, sollte man sehr deutlich aus ihren Augen zu lesen glauben.
 – Aber, warum kehren Sie sich von mir?
Der Reisende: Wie ich höre, mein Herr, so sind Sie ein großer Kenner der **Physiognomie**, und **ich besorge, dass die meinige**²⁵ – –

²⁵ Ebd.

Die Teilnehmer benennen ihre eigenen Lektüreindrücke. Subjektive Äußerungen der Teilnehmer werden akzeptiert. Verschiedene Sichtweisen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Ein Zwang zur Einigung ist nicht erforderlich. Nicht-Verstehen ist Teil des literarischen Verstehens. Rätsel bleiben teilweise ungelöst.

Nun haben die Schüler schriftliche Fragen zu beantworten (Einzel- oder Teamarbeit planen). Sie erlauben ein selbstständigeres Erarbeiten und führen in der Regel dann zur Besprechung im Unterrichtsgespräch. *Multiple-choice-Aufgabe:*

Der Reisende: Ihnen die Wahrheit zu gestehen: ich bin kein Freund allgemeiner Urteile über ganze Völker – – Sie werden meine **Freiheit** nicht übelnehmen. – Ich sollte glauben, dass es unter allen Nationen gute und böse Seelen geben könne. Und unter den Juden²⁶ – –

Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an!

„Sie werden meine **Freiheit** nicht übelnehmen“

Was versteht der Reisende unter **Freiheit**?

- A) Gedankenfreiheit
- B) Willensfreiheit
- C) Widerspruchsfreiheit

Weitere Übungen können vom Lehrer vorbereitet werden.

Ein Regiebuch. Die Schüler könnten ein Regiebuch entwerfen. Zeit und Ort, Hauptpersonen und Völker, Vorurteile und Stereotype werden variiert. Nur eine grobe Skizze soll von den Schülern angefertigt werden.

Oder

Einen Textvergleich. Das Drama ist heute für andere, ursprünglich nicht vorgesehene Medien adaptiert worden und erscheint als Video in youtube.

Der Ausgangstext wird mit der neuen Adaptation verglichen. (Möglicher Vergleich mit Rezitationen, Rezensionen und Interpretationen). Den Schülern können negative/positive Klischees im Video erkennen: Die Tochter des Barons ist **blond** (Arierin); Christoph sagt: Ich bin **nicht** gegen **Schweinfleisch** allergisch (Schweinfleisch ist eine verbotene Fleischsorte nach dem Kashrut Gesetz). Ein auffallender Unterschied in der Sprache des Dialogs ist z.B. die Umgangssprache für Kinder.

II. Unterricht (3 Stunden)

Ein *darstellendes Spiel* ist geplant. Die Methodik lehnt sich stark an die Theaterpädagogik (theaterpädagogischer Ansatz) an, wie sie an der

²⁶ Ebd., S. 17.

Schauspielerbildung praktiziert wird. Schüler arbeiten in Gruppen. Sie erkennen im aufgeführten Lehrstück Resonanz Erfahrungen. Ein *emotionales Alphabet* entsteht durch Interaktion. Die Schüler können

- *Rollen auswendig lernen und spielen*: Eine szenische Vorlage, die die Schüler ausgehend von dem Lehrstück Lessing erstellt haben.
- Eine *freiere Variante des Spiels* wird von den Schülern angeboten. Dialoge werden variiert, z.B. zum Abbauen der Vorurteile.

Arbeiten Sie mit einer Partnerin oder einem Partner und variieren Sie den Dialog zum Abbauen der Vorurteile!

Christoph. Nein, der Henker! Es gibt doch wohl auch **Juden (Menschen)**, die **keine Juden (ehrlich)** sind. Sie sind ein braver Mann. Topp, ich bleibe bei Ihnen! Ein **Christ (aggressiver/böser Mensch)** hätte mir einen Fuß in die Rippen gegeben, und keine Dose!

Eine *Videoszene* kann gedreht werden: Das Wechselspiel zwischen fiktionaler Textvorlage und dem realen, bekannten Schauplatz bewirkt interessante Verfremdungs- und Umdeutungsprozesse. (Eine der Kernszenen, in der in Judenbildern Vorurteile inszeniert werden, wird gewählt und adaptiert. Ein Video wird gedreht. Es sind auch einfache Kostüme, Masken und Bühnenbilder zu Hause angefertigt worden). Der Lehrer kann die Schüler eine *Inszenierungsanalyse* machen lassen. Folgende Aspekte sind wichtig, um über Vorurteile weiterzusprechen:

Martin Krumm: Oh! lassen Sie sich doch die Zeit bei mir nicht so lang werden. Verziehen Sie noch ein wenig – Ja! was wollte ich denn noch fragen? **Die Räuber**, – sagen Sie mir doch – **wie sahen sie denn aus?** Wie gingen sie denn? **Sie hatten sich verkleidet;** aber wie?

Der Reisende: Euer Herr will durchaus behaupten, **es wären Juden gewesen. Bärte** hatten sie, das ist wahr; aber ihre **Sprache** war die ordentliche hiesige **Bauernsprache**. Wenn sie **vermummt** waren, wie ich gewiß glaube, so ist ihnen die Dämmerung sehr wohl zustattengekommen. Denn ich begreife nicht, **wie Juden die Straßen sollten können unsicher machen, da doch in diesem Lande so wenige geduldet werden.**

Martin Krumm: **Ja, ja, das glaub (Vorurteil!) ich ganz gewiß auch, daß es Juden gewesen sind.** Sie mögen das gottlose Gesindel noch nicht so kennen. So viel als ihrer sind, keinen ausgenommen, sind **Betrüger, Diebe und Straßenräuber**. Darum ist es auch ein Volk, das der liebe Gott verflucht hat. Ich dürfte nicht König sein: ich ließ' keinen, keinen einzigen am Leben. Ach! Gott behüte alle rechtschaffne Christen vor diesen Leuten!²⁷

²⁷ Ebd., II. Auftritt, S. 8-9.

Jeder Schüler hat seine besonderen Begabungen. Deswegen hat der Lehrer die Schüler ihre Aufgabe wählen lassen, um ihre soziale Kompetenz zu entwickeln:

- Bühnenbild
- Beleuchtung
- Basteln von Kostümen und Masken
- Regieanweisungen: Körperhaltung, Bewegung und Gestik der Schauspieler (Körpersprache), Sprechweise, Musik, Geräusche, Phasen der Stille.

Die Lerner könnten auch *Standbilder* bauen (Ein Foto soll als unbewegtes und stummes Bild nachgestellt werden) oder *lebende Bilder* (Schüler können äußern, was sie als Figur gefühlt haben). Die Klasse gibt dem Schüler, der das Standbild gestalten soll, Anweisungen wie *Du bist der Reisende. Du siehst nachdenkend aus. Hand-Kinn-Geste* (Auf dem Bild steht ein junger Mann mit Hand am Kinn. Siehe Abbildung 2). Der Schüler verwendet die Körpersprache, während er still beiseite nachdenkt:

Der Reisende (beiseite): Soll ich ihm die **Wahrheit** sagen? [Wahrheit: Er ist Jude]
Der Baron: Warum so nachdenkend?²⁸

Eine Situation könnte pantomimisch gespielt werden. Die Erarbeitung einer *Pantomime* zu einem Text lenkt die Aufmerksamkeit auf das äußere Verhalten einer Figur, aber auch auf die Möglichkeiten der Körpersprache, mit der z. B. das wiedergegeben werden muss, was der Dramaturg über die Gefühle einer Figur sagt. Man kann eine pantomimische Darstellung mit dem Vorlesen eines Textes kombinieren.

Ein Schüler liest vor, ein anderer Schüler führt die Pantomime aus.

Phasenmodelle sind flexibel einzusetzen, ich habe sie sehr flexibel in meiner Unterrichtsgestaltung eingesetzt.

Man könnte mit der Zeit vom Dramentext zum Theaterspiel übergehen. Das Lehrstück kann am Ende des Jahres im Schultheater aufgeführt werden. Man könnte durch interdisziplinäre Zusammenarbeit die Schüler darauf vorbereiten.

Fazit

Lerner repräsentieren im Drama nicht nur, wer sie sind, sondern sie können darstellen, wer sie sein wollen oder könnten, sie können im Rollenspiel de facto, d.h. physisch erleben, wie es ist, jemand anders zu sein

²⁸ Ebd. S. 16.

bzw. sich mit jemand völlig fremdem und unbekanntem auseinandersetzen zu müssen²⁹.

Dramapädagogik und interkulturelles Lernen intendieren beide einen produktiven, handlungspraktischen Umgang mit der Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis. Dramapädagogik und interkulturelles Lernen können zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz im Literaturunterricht beitragen. Theater stellt nämlich einen idealen interkulturellen Lernort dar, wo die Verschiedenheiten der Teilnehmer und der verschiedenen Kulturen nicht als Problematik, sondern als Mehrwert angesehen werden können.

²⁹ Vgl. R. Domkowsky, *Wie man Brücken baut. Gespräch über Theaterarbeit mit jungen Migranten in einem Brennpunkt*, in K. Hoffmann, R. Klose (Hg.), *Theater interkulturell, Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, a.a.O., S. 116ff.