

Wie Nathan der Weise nach Israel kam

Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas in einer multikulturellen und multilingualen Lerngruppe. Ein Bericht über die Projektarbeit.

Brigitte Hahn-Michaeli

Zusammenfassung

Angehende Naturwissenschaftler und Ingenieure im DaF-Unterricht in Israel für deutsche klassische Literatur zu motivieren scheint ein kaum zu erfüllender, hoher Anspruch. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen in der Lerngruppe von drei unterschiedlichen Kulturen und Muttersprachen zur Interaktion und Kommunikation zu bewegen, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar und wirft die Frage auf, welche Formen der methodischen Vermittlung, die das Potenzial einer multikulturellen Lerngruppe berücksichtigen, zur literarischen Textarbeit motivieren und effektiv eingesetzt werden können. Herkömmliche Arbeitsweisen, bei denen die Literaturvermittlung vorwiegend durch kognitive Analyse vollzogen wird, erscheinen unter diesen Gegebenheiten unzureichend. Hingegen bietet die aus der Theaterarbeit entlehnte dramapädagogische Vermittlungsmethode eine Fülle von Möglichkeiten, den zuvor genannten Anforderungen gerecht zu werden und dabei den interkulturellen Dialog durch kreative und aktive Auseinandersetzung mit der Literatur zu fördern. In diesem Beitrag soll die Vorbereitung und Durchführung eines Semesterprojekts mit Lessings *Nathan der Weise* unter Einsatz unterschiedlicher Dramatechniken beschrieben werden. Bei dieser Form des ganzheitlichen, interaktiven Lernens wird nicht nur die Begegnung mit dem literarischen Text ermöglicht und zur Reflexion angeregt, es findet gleichzeitig eine intensive interkulturelle Auseinandersetzung in der Lerngruppe statt.

1 Wie Nathan der Weise nach Israel kam und die Studenten zu Nathan der Weise

Klassische Literatur des 18. Jahrhunderts mit Studenten im Kurs Deutsch als Fremdsprache an einer Technischen Universität in Israel? Ein Gedanke, der mir zunächst unrealistisch und nicht durchführbar schien; unter den gegebenen Lern- und Lehrvoraussetzungen würde eine unterrichtliche Umsetzung in

jedem Falle eine enorme Herausforderung bedeuten in dem Land, in dem Nathan der Weise beheimatet war und in dem religiöse und kulturelle Konflikte das alltägliche Leben heute wie schon vor Jahrhunderten beeinflussen. Fast überall in Israel leben Juden, Araber (Muslime und Christen), sowie Drusen mit wenigen Ausnahmen räumlich streng voneinander getrennt und die Schüler werden an getrennten Schulen bis zur Hochschulreife unterrichtet. Eine der wenigen Möglichkeiten zur Begegnung und zu kooperativem Lernen kann also erst im Rahmen der Universitätsausbildung stattfinden. In den Hörsälen verschwindet die bestehende gesellschaftliche Problematik unter dem Deckmantel der Masse und der Anonymität. In einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht bildet jedoch diese distanzierte, oftmals unnahbare Haltung von Muslimen, Juden und Christen, Arabisch-, Hebräisch- und Russischmuttersprachlern eine Hürde, die zunächst überwunden werden muss, um eine Annäherung und damit eine Basis zur gemeinsamen Kommunikation zu schaffen.

Die Lernergruppe, für die ich das Projekt plante, bestand aus Studenten, die im Rahmen eines studienbegleitenden Wahlpflichtkurses im dritten Semester DaF lernten. Somit kam nicht in Frage, den Text in der Originalfassung zu lesen. Es musste also von einer vereinfachten Textform ausgegangen werden, die den Studenten eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Dramas ermöglichte und sie befähigte, den Inhalt in der Fremdsprache und in eigenständiger Interpretation und szenischer Gestaltung darzustellen. Inwieweit die Studenten über die sprachliche Interpretation hinaus Bereitschaft und Interesse zeigen würden, auch an der Thematik des Dramas zu arbeiten und sich damit auch auf eine interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Stückes einzulassen, war zu Beginn der Projektarbeit nicht einschätzbar. Meine Erfahrungen, die ich diesbezüglich im DaF-Unterricht an der Technischen Universität erlangen konnte, zeigten mir, dass Studenten der Natur-/ Ingenieurwissenschaften leider nur geringes Interesse an literarischer Textinterpretation hatten. Es stellte sich nun die spannende Frage, inwieweit die Bearbeitung einer Thematik, die einen sehr direkten Bezug zu der aktuellen Situation der Studenten hier im Land haben könnte, in inhaltlich-interkultureller Hinsicht zu neuen Einsichten und Erkenntnisgewinn führen würde.

Mit diesem Projektbericht möchte ich beschreiben, wie in einem multikulturellen und multilingualen Lernumfeld durch den Einsatz von dramapädagogischen Mitteln ein aktiver Umgang mit literarischen Texten und somit die Interaktion in der Klasse stark gefördert werden kann. Zunächst aber soll eine kurze Bestandsaufnahme die Lehr- und Lernvoraussetzungen an einer israelischen Universität erläutern. Danach erfolgt eine nähere Betrachtung des Textes mit kurzer Inhaltsangabe, der sich berlegungen für den Einsatz im Unterricht anschließen. Die Beschreibung der Projektarbeit und die dabei gemeinsam gewonnenen Erfahrungen werden abschließend ausgewertet und reflektiert.

Somit versteht sich dieser Aufsatz als Denkanstoß, als Inspiration für Lehrende, die unter ähnlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen arbeiten, erhebt aber keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Indem meine Studenten und ich unseren

Klassenraum im 'Technion' zur Bühne des Lebens umdefinierten und der Möglichkeit zur zwischenmenschlichen Begegnung in der Fremdsprache Raum schafften, öffneten wir uns einen neuen Weg zur Kommunikation, der in seiner Unvorhersehbarkeit spannend war, der den Studenten die Kenntnisse einer Fremdsprache verschaffte, ohne dass sie einem trockenen Vermittlungsprozess ausgesetzt wurden und der uns vor allen Dingen (fast) immer sehr viel Spa machte. Grund genug, auf diesem Weg weiter zu forschen und zu experimentieren. Jedoch darf die Überzeugung, dass wir mit Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht auf dem einzig richtigen Weg sind, die Lernenden nicht überrollen. Bei dieser Art von Arbeit, bei der es vorwiegend um die Begegnung mit dem Selbst, dem eigenen Ich und dem Partner, dem Fremden und Unbekannten geht, müssen wir ständig wach bleiben und nicht nur den äußeren, sondern auch den inneren Dialog lebendig und im aktiven Austausch halten. Die Gruppendynamik bei der Theaterarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass man auf Zusammenarbeit angewiesen ist. Und wenn mir meine Studenten signalisieren, dass sie mit meiner noch so gut geplanten und didaktisierten Idee im Moment nichts anfangen können, so muss ich als Lehrende und Initiatorin ebenso kreativ und spontan umschalten und umdisponieren können, wie ich es von meinen Lernenden im Unterricht erwarte. Theaterarbeit ist verführerisch in ihrer Attraktivität, darf sich aber im Fremdsprachenunterricht genauso wenig verselbstständigen, wie jedes andere Unterrichtsverfahren. Jeder kann nur für sich und seine Lerngruppe die passenden Elemente herausfinden und übernehmen und durch das eigene Erproben die individuellen Möglichkeiten und Grenzen erfahren.

2 Die Lern- und Lehrvoraussetzungen

Als ich vor fast 20 Jahren meine Lehrtätigkeit als DaF-Dozentin am Technion aufnahm, fand ich in meinen Klassen ein Mosaik deutlich voneinander abgegrenzten Kleingruppen vor. Juden, Muslime, Drusen und Christen mit den Muttersprachen Hebräisch, Arabisch und Russisch zeigten eine starke Tendenz, ausschließlich innerhalb der kulturellen oder linguistischen Kleingruppe, der sie angehörten, zu arbeiten. Diese bestehende mangelnde Bereitschaft zur Kommunikation und Zusammenarbeit lie mich nach alternativen Lehrmethoden suchen, deren Einsatz im DaF-Unterricht den interkulturellen Dialog fördern könnten. Auf einem Fortbildungsseminar in Deutschland befasste ich mich zum ersten Mal mit dramapädagogischer Vermittlungsmethodik im Fremdsprachenunterricht und erkannte den außerordentlichen Wert dieser Unterrichtsform und die Bereicherung, die damit in den Fremdsprachenunterricht eingebracht werden kann. Für meine Studenten war diese Form von aktiver und ganzheitlicher Fremdsprachenvermittlung zunächst gänzlich ungewohnt und stellte offensichtlich eine befremdliche Lernsituation dar, so dass eine schrittweise Annäherung an die neue Vermittlungsmethode nötig war. Ich begann in meinen Anfängerklassen zunehmend Aktivitäten zu integrieren, die aus der Theaterarbeit entlehnte Elemente beinhalteten und konnte feststellen, wie die

Kommunikationsfähigkeit der Studenten dadurch erheblich verbessert wurde. Spielen und Experimentieren brachte eine zuvor unbekannte Lebendigkeit ins Unterrichtsgeschehen, lud zum kreativen Ausdruck ein und nahm vor allen Dingen die oftmals lähmende Angst etwas 'Falsches' zu sagen. Die Form der interaktiven Arbeit trug dazu bei, Hemmungen zu beseitigen und die aktive Zusammenarbeit von Studenten mit linguistisch und kulturell unterschiedlichen Hintergründen zu fördern. Dem unbekanntem Gegenüber in der Klasse, sei es in Form der anderen Muttersprache, der anderen Religions- oder Kulturzugehörigkeit, vor dem man bisher Scheu gezeigt hatte, konnte man durch die unterschiedlichen Bedingungen und Aktivitäten begegnen und sich ganz im Sinne des folgenden Zitats dem Anderen ohne Angst annähern:

Fremdheit ist also keine objektive Eigenschaft, sondern eine Frage der Perspektive [...]. In diesem Sinne kann interkulturelle Theaterarbeit die Ziele der interkulturellen Pädagogik (Akzeptieren, Respektieren und Aushalten des Anderen) aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der Vertreibung und Verfremdung oder auch der Irritation aufgeben zu müssen. Vielmehr stellen sich im Theaterprozess auf unterhaltsame Weise sowohl kognitive und sinnlich-emotionale als auch fremde und befremdende Erfahrungen, eben Differenzenerfahrungen ein. Differenzenerfahrung, die nicht von Angst begleitet ist, ist ein positives Kulturerlebnis. (Sting 2003: 1f)

Von außerordentlich großer Bedeutung bei dieser Arbeitsform der szenischen Interpretation sind die räumlichen Gegebenheiten. Tisch- und Stuhlreihen, wie man sie normalerweise in jedem Klassenraum vorfindet, bilden kommunikationshemmende Barrieren. Es muss also zunächst Raum geschaffen werden, der überhaupt erst den räumlichen Rahmen zur Begegnung und Kommunikation zulässt. Schwerdtfeger (2002: 7) beschreibt die wichtige Bedeutung von Raum und ihren Einfluss auf die menschliche Begegnung:

Das soziale, das sprachliche und nicht-sprachliche Verhalten der Menschen wird also stark bestimmt von dem Arrangement der Einrichtung, die sie in einem Raum vorfinden oder selbst schaffen. ... Wir finden in einem Raum eine Anordnung von Möbeln vor und diese Anordnung scheint die soziale Organisation, d.h. eine soziale Anordnung von Menschen, die sich in diesem Raum befinden werden, festzulegen und damit immer auch ihre Möglichkeit, sprachlich und nicht-sprachlich Kontakt aufzunehmen.

Schon in den Anfängerkursen wurden die Studenten an die Arbeit im 'leeren Raum' gewöhnt, der einen personen- und gruppenorientierten Unterricht ermöglichte, eine Perspektive für authentische Kommunikationssituationen öffnete und zur Begegnung herausforderte. Nur unter diesen Rahmenbedingungen kann Fremdsprache annähernd authentisch wie im wirklichen Leben verbunden mit Mimik, Gestik und Körperbewegung im Raum zum Ausdruck kommen, und der Lernstoff wird nicht als isoliertes Element vermittelt.

3 Die veränderte Lehrerrolle

Der dramapädagogisch orientierte Fremdsprachenunterricht erfordert eine Neudefinierung der Lernerrolle, die unterschiedliche Anforderungen an die Lehrperson stellt. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist die Lehrperson vorwiegend Wissensvermittlerin und alleine verantwortlich für die Unterrichtsgestaltung. Die Dramapädagogik spricht den Lerner jedoch in seiner ganzen Person an und bezieht ihn somit viel stärker in den Lernprozess mit ein. Die Dynamik, die sich bei dieser Art von Arbeit im Klassenraum entwickelt und den eigentlichen Lernprozess ausmacht, rangiert vor der fachlichen Vermittlung von Lerninhalten. Der Lehrperson stellt sich in diesem neuen Rahmen die Herausforderung, gruppendynamische Aktivitäten zu initiieren und so kommunikative Lernprozesse zu fördern. Dies setzt jedoch voraus, dass seitens der Lehrperson die Bereitschaft vorhanden ist, Autorität aufzugeben und lernerzentrierte Arbeitsformen einzubringen. Der Anspruch, dass die Lerner fehlerfrei und grammatisch korrekt sprechen kann bei dieser Form der vorwiegend kreativen Arbeit nicht aufrecht erhalten werden, es entsteht allerdings ein Freiraum für spontane Kommunikation und freien Ausdruck. Aktivitäten können durch die oftmals nicht vorhersehbare Gruppendynamik im lernerzentrierten Unterricht in ungeplante Richtungen steuern. Somit muss die Lehrperson flexibel bleiben und offen sein für neue Impulse, die sich im Arbeitsprozess mit den Lernenden entwickeln und neue Aktivitäten in Gang setzen können. Bei dieser nicht mehr ausschließlich seitens der Lehrperson gesteuerten Arbeit werden Barrieren zwischen Lehrperson und Lernenden abgebaut. Hemmungen mit dem Lehrer zu kommunizieren können nur dann entfallen, wenn der Lehrer nicht länger räumlich getrennt auf dem Podium vor der Klasse steht, sondern sich frei zwischen den Lerngruppen hin und her bewegt. Auch lernschwächere Studenten ergreifen dann das Wort und bringen sich in das Gruppengeschehen ein. Baur (1990: 30, zitiert in Schewe 1993: 212f) betont die Wichtigkeit von Gruppenarbeit und Bewegung im Raum:

Es müssen deshalb Sozialformen des Lernens praktiziert werden, die [...] Angstemotionen reduzieren. Das gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Interaktionsformen mit viel Bewegung, mit ständig variierenden Gruppenkonstellationen und mit einem betont spielerischen Charakter verbunden werden. Dadurch nehmen die Teilnehmer einer Lerngruppe alle sofort persönlichen Kontakt miteinander auf, und das Gefühl, von der Gruppe unterstützt zu werden, tritt an die Stelle des Gefühls, beobachtet zu werden und sich bewähren oder behaupten zu müssen [...]

4 Vorüberlegungen zu dem Text *Nathan der Weise*

Die mangelnde Motivation bei jungen Leuten für literarische Texte unterscheidet sich in Israel wohl kaum vom Rest der Welt. Es besteht geringes Interesse an Literatur, niemand hat Zeit zum Lesen und die Medien Film und Internet

dominieren mit ihrer überwältigenden Bilder- und Informationsflut. Dennoch habe ich immer wieder mit kurzen, kleineren Texten, Prosa wie Lyrik gearbeitet, mich aber nie an einen längeren Text, gar ein ganzes Drama gewagt. Was sprach aber gegen den Versuch, mit einer vereinfachten Textfassung von *Nathan der Weise* zu arbeiten? Theoretisch konnte ich mir keinen geeigneteren Ort für die Bearbeitung dieses klassischen Dramas als den meiner multikulturellen und multilingualen Lerngruppe vorstellen. Das Thema, mit dem Lessing uns ins mittelalterliche Palästina führt, hat heutzutage eine ebenso starke Relevanz wie damals und bietet sich deshalb auch für die Bearbeitung im DaF-Unterricht an.

Wenn hat, und wo die fromme Raserei
Den besseren Gott zu haben, diesen besseren
Der ganzen Welt als Besten aufzudringen
In ihrer schwärzesten Gestalt sich mehr gezeigt
Als hier, als itzt? (2. Aufzug, 5. Auftritt)

So die Worte Lessings aus dem Jahr 1778/79. Fast 230 Jahre später bleibt die philosophische Fragestellung die gleiche, heutzutage lediglich in anderer Wortwahl. Die Thematik der verworrenen Familiengeschichte des Dramas, in dem Vertreter des Christentums, des Islam und des Judentums verwickelt werden, wiederholt sich heute in moderner Version in jeder Telenovela, die in ihrer Struktur den Lernenden zu Genüge bekannt sind. Hatte ich anfänglich noch wegen der verworrenen und sehr konstruiert wirkenden Familiengeschichte in Lessings Text Bedenken, so überzeugte mich die stark thematische Relevanz der philosophischen Frage des Dramas. Das berühmte Kernstück des Dramas, die Ringparabel, stellt uns vor die Frage, welche der Weltreligionen die wahre und die richtige sei; eine Streitfrage, die endlose Konfliktsituationen in Israel auslöst und im alltäglichen Leben in diversen Ausdrucksformen ständig präsent ist. Die Rückmeldung der Studenten in den Fragebögen zur Projektarbeit am Semesterende bestätigte meine Annahme, dass nicht nur die verworrene Familiengeschichte mit viel Fantasie aufgenommen und in eigene Interpretationen umgesetzt wurde, sondern dass auch der Handlungsort Jerusalem für religiöse Konflikte für die Studenten, gleich welcher Religionszugehörigkeit, einen Rahmen des Bekannten und Vertrauten darstellte und ihnen somit einen Zugang zum Textinhalt ermöglichte.

5 Die Projektarbeit

5.1 Hinführung zum literarischen Text

Das Thema für die Kursarbeit im Frühjahrsemester 2010 war "Gleichheit Andersartigkeit". Da in dieser Fortgeschrittenenklasse die Studenten

schon mit dramapädagogischen Elementen im Unterricht vertraut waren (Aufwärmübungen, Rollenspiele, Übungen zur szenischen Improvisation), konnte gezielt mit konkreten Aktivitäten begonnen werden, die eine aktive Auseinandersetzung mit der vereinfachten Textfassung des Dramas zum Ziel hatten. Die Voraussetzungen waren geschaffen, um die Rollen zu interpretieren und mit Ausdrucksübungen zu beginnen. Die Thematik des Dramas forderte jedoch von den Studenten im Unterrichtsgeschehen ein hohes Maß an Offenheit und Akzeptanz gegenüber dem Fremden und Unbekannten. Zweifelsohne würde es bei der Rollenarbeit zu Situationen kommen, in denen ein jüdischer Student die Rolle des Muslim, der Muslim die Rolle eines Christen oder der Christ die Rolle eines Juden spielen müsste. Um eine Begegnung mit dieser imaginären, anderen Person zu initiieren, wurden gezielt Übungen aus der Theaterarbeit eingesetzt:

Im Theater bietet sich die einmalige Gelegenheit unter der Maske einer als Nicht-Ich definierten Person probeweise einen virtuellen Aspekt des Selbst zu verkörpern und sich mit ihm auseinanderzusetzen, als wäre es eine Andere. (Huber 2004: 60)

Im Folgenden sollen einige Aktivitäten kurz beschrieben werden, die bei diesem Projekt als Aufwärmübungen oder bei der szenischen Interpretation eingesetzt wurden und sich für den Lernprozess als geeignet erwiesen. Sie förderten die Bereitschaft zur Kommunikation innerhalb der Gruppe und erleichterten das Einfühlungsvermögen in die Figuren. Außerdem wurden die Lernenden zu spontanen sprachlichen Reaktionen herausgefordert, begleitet von Körperbewegung, Mimik und Gestik. Durch die Einbeziehung dramapädagogischer Aktivitäten wird die Angst vor freiem Sprechen stark reduziert, was z.B. Huber deutlicher herausgearbeitet hat:

Die magische Zauberformel von Stanislawsky 'Als-ob' kann man im Fall des Fremdsprachlers als Schauspieler in folgenden Satz fassen: Ich handle, als ob ich ein Schauspieler wäre, ich gebärde mich, als ob ich diese Person wäre. Ich rede, als ob ich Deutsch könnte. Dieser Impuls verwandelt die Angst in eine Produktionskraft, er trägt den Schauspieler über Hemmungen hinweg und lässt ihn über die schulspezifische Behinderung des Lernens hinauswachsen. Das magische Als-ob befreit auch vor Schamgefühlen: In der Regel scheuen erwachsene Fremdsprachenlernende davor zurück, die fremde Sprache ungeniert zu imitieren. Dank dem magischen Als-ob wird das Theater der Fremdsprache jenseits der Schamgrenze gespielt. (Huber 2004: 68)

5.2 Gemeinsamkeiten / Unterschiede im Stuhlkreis

Bei dieser Übung werden die Studenten für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert. Die Anweisungen, die gegeben werden, beziehen sich zunächst auf räumliche Gegebenheiten, werden dann aber auf persönliche Merkmale und Unterschiede ausgeweitet. Übungsverlauf: Alle sitzen im Stuhlkreis. Es gibt einen Stuhl weniger als die Anzahl der Personen. Eine Person steht in der

Mitte und gibt den anderen Anweisungen, den Stuhl zu tauschen (nach rechts rücken, nach links rücken), er/sie muss schnell einen freien Platz fangen. Dann werden statt Richtungsanweisungen Gemeinsamkeiten definiert und nur diese Personen müssen aufstehen und den Platz tauschen: alle mit Brille / alle mit Muttersprache Russisch / alle mit Jeans / mit Turnschuhen / alle, die im April Geburtstag haben

Die Übung ist als Aufwärmübung sehr geeignet, bereitet aber auch inhaltlich auf das Thema "Gemeinsamkeiten" vor.

5.3 Blindenübung

Die Fähigkeit aufeinander zu hören und entsprechend zu reagieren bildet eine Grundlage für Einfühlungsvermögen und ist wesentlich für eine daraus resultierende Zusammenarbeit. Blindenübungen sensibilisieren auch für die Verantwortung, die man für den Partner trägt und passen deshalb thematisch sehr gut in einen Rahmen, in dem Teamarbeit gefordert wird. Besonders in multi-kulturellen und multi-ethnischen Gruppen bieten sich diese Übungen an, denn meistens tritt spontan der Überraschungseffekt ein, dass Kommunikation mit dem unbekanntem Partner möglich ist und sogar Spaß macht. Ein Beispiel für eine Blindenübung: Zwei Partner arbeiten zusammen. A ist der Blinde, B ist der Blindenführer. B gibt A einen Laut vor (Katze, Hund, Vogel, Pfeifton, Schnalzen....), den sich der Blinde einprägen muss. Jetzt schließen alle Blinden die Augen, die Blindenführer stoßen ihre Kennlaute aus und entfernen sich langsam. Sie wechseln oft den Standort, entfernen sich immer weiter und stoßen dabei leise ihren Ruf aus. Jeder Blinde sucht jetzt seinen Blindenführer, wobei seine einzige Orientierungshilfe dessen Ruf ist. Jeder Führer ist für die Sicherheit seines Blinden verantwortlich. Der Blinde geht nur weiter, wenn er den Ruf hört. Wenn er ihn nicht hört, bleibt er sofort stehen.

5.4 Der Fünferkreis Vom Wort zur Bewegung

Aufbauend auf die zunächst vorwiegend körperlich ausgerichteten Aktivitäten, werden zunehmend sprachliche Elemente in die Lernschritte integriert. Meistens ist den Studenten die wichtige Bedeutung von Intonation, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum in Verbindung mit sprachlichem Ausdruck nur unzureichend bewusst. Um sie dafür zu sensibilisieren eignet sich die folgende Übung, in der jeweils fünf Personen als Kleingruppe im Kreis stehen und zusammen arbeiten. A gibt ein Wort oder einen kurzen Satz aus der vereinfachten Textfassung vor. Diese verbale Aussage soll ganz neutral, wie von einem Roboter gesprochen werden. Der Nächste im Kreis (Person B) übernimmt genau diese verbale Aussage, gibt ihr aber eine bestimmte Intonation. Person C hält sich genau an die beiden Vorgaben (Wort + Intonation), wiederholt den Satz, fügt aber Mimik hinzu. D übernimmt und ergänzt mit einer Geste. Schließlich vervollständigt Person E das Ganze mit Bewegung im Raum.

In einer darauf aufbauenden Übung werden Sprechkarten mit einem Satz

ausgeteilt. Die Vorgaben sind jetzt nicht von den Lernenden selbst gewählt, sondern von der Lehrperson gesteuert. Sie sind durch ihre Auswahl darauf ausgerichtet, bestimmte Gefühlsmomente des interpretierten Textes anzusprechen und zum Leben zu erwecken. Zunächst werden an der Tafel Adjektive gesammelt, wie eine bestimmte Person sprechen könnte (= Sprechhaltung). Ein Stuhl steht in der Raummitte. Ein Spieler setzt sich auf den Stuhl (Person A) und liest gänzlich neutral und ohne jegliche Intonation seinen Satz vor. Die anderen sitzen im Kreis um ihn herum. Einer nach dem anderen geht in die Kreismitte, stellt sich hinter den Sitzenden, wiederholt den Satz, gibt ihm aber eine persönliche Intonation. Der auf dem Stuhl Sitzende schließt die Augen und wählt dann die Darbietung, die seiner Meinung nach am besten seiner Vorgabe und damit der darzustellenden Figur aus dem Drama entspricht. Chorisches Sprechen kann sich daran anschließen, indem Person A alle Mitspieler anleitet, den Satz nachzusprechen.

5.5 Den Knoten lösen

Diese Übung reflektiert in gewisser Weise das zunächst unentwirrbar scheinende Familienchaos, dem wir in dem Drama begegnen, bezieht sich aber auch inhaltlich auf eine bestimmte Textpassage: "Wie sich der Knoten, der so oft mir bange machte, nun von sich selber löst! Gott! Wie leicht mir wird, dass ich nun weiter auf der Welt nichts zu verbergen habe!" (Nathan der Weise, 5. Aufzug, 5. Auftritt). Alle Mitspieler stehen eng aneinander im Kreis und strecken beide Arme nach vorne in die Kreismitte. Die Augen werden geschlossen. Auf ein Zeichen hin greifen alle Spieler zwei Hände und lassen diese nun nicht mehr los, bis der Knoten sich gelöst hat. Man kann unter den Armen der anderen durchkriechen, darübersteigen, sich drehen, alles ist erlaubt um das Ziel zu erreichen, dass der menschliche Knoten, das Wirrwarr, gelöst wird. Nach gelungener Arbeit stehen alle Mitspieler in einem oder mehreren Kreisen (das Resultat ist nicht vorhersehbar) und halten sich noch immer an den Händen. Ein großes Erfolgserlebnis, denn allen erscheint die Situation natürlich unlosbar.

5.6 Standbild und Sprache

Ein Spieler geht in die Raummitte und nimmt eine charakteristische Haltung ein, die zu einer bestimmten Person aus dem Drama passt. Mit der Haltung soll zum Ausdruck gebracht werden, wie sich die Figur gerade fühlt und in welcher Situation sie sich befindet. Die Beobachter überlegen, was die Person gerade denkt. Nacheinander treten die Mitspieler hinter die Person, legen ihre Hand auf die Schulter und sprechen in 'Ich-Form' einen Satz, von dem sie glauben, dass er zu der dargestellten Situation passt. Alle hinzugetretenen Darsteller bleiben bei der Figur stehen. Der Spielleiter zeigt jetzt noch einmal auf die einzelnen Personen (wie ein Chorleiter) und diese wiederholen auf sein Zeichen hin ihren Satz.

Der Protagonist lässt die Sätze auf sich wirken und entscheidet, welche

Stimmen wichtig, welche passen oder nicht passen. Der Darsteller arrangiert den Chor nach seinen Vorstellungen um. Stimmen, die nicht zu ihm passen, werden entfernt. Daran anschließend kann das Publikum den Spielern auch Fragen stellen oder deren Haltung / Aussage kommentieren.

5.7 Arbeit mit Rollenkarten

Um die verworrenen Familienbeziehungen des Dramas vorzuentlasten, dient ein Familienspiel mit Rollenkarten. Alle Studenten bekommen eine Sprechkarte mit einem kurzen Text über die darzustellende Person und stellen diese vor. Gleichzeitig gibt es zu jeder Person eine passende Sprechkarte, die die verborgene Hintergrundinformation (= das Geheimnis) dieser Person verrät. Die Studenten machen sich mit ihren Rollen vertraut und stellen sich der Gesamtgruppe vor. Dann tritt jeweils die Person mit dem entsprechenden Geheimnis hinter den Spieler und verrät 'sein Geheimnis'. Somit ist von Anfang an schon klar, dass z.B. Recha nicht die leibliche Tochter von Nathan und auch keine Jüdin ist. Die Übung erwies sich als außerordentlich effektiv, denn sie erbrachte den Lernern eine wesentliche Vorentlastung, die sie bei der weiteren Textarbeit unterstützte und nicht entmutigte. Ich hatte mit anderen literarischen Texten die Erfahrung gemacht, dass die Studenten relativ schnell demotiviert werden, wenn beziehungsreiche inhaltliche Zusammenhänge nicht von Anfang an transparent sind.

5.8 Augentheater

Aufbauend auf die Arbeit an einzelnen Rollen müssen zunehmend Bühnen aufgebaut werden, die das Verständnis von komplexeren Zusammenhängen eines Handlungsverlaufs aus der Perspektive verschiedener Figuren fördern. Kleingruppen bekommen den Auftrag, in 3-5 Standbildern den Inhalt einer Textpassage oder einer Szenenabfolge aus dem Drama darzustellen. Die Zuschauer schließen die Augen, während das Standbild aufgebaut wird. Auf ein akustisches Zeichen hin öffnen sie die Augen und betrachten die ihnen dargebotene Szene. Auf ein erneutes akustisches Zeichen hin werden die Augen wieder geschlossen, während die Gruppe das nächste Bild aufbaut. Das Öffnen und Schließen der Augen ist vergleichbar mit dem Öffnen und Schließen des Vorhangs auf einer Bühne. Die Übung beinhaltet ein beachtliches Spannungspotential. Das Schließen der Augen kreiert bei den Zuschauern eine hohe Erwartungshaltung und ermöglicht den Darstellern, komplexe sprachliche Inhalte reduziert auf die körperliche Form darzustellen. Die Übung bietet auch eine ausgezeichnete Basis zum Gesprächsanlass, visuelle Information zu verbalisieren und einen Handlungsablauf zu klären.

5.9 Beziehung zwischen zwei Personen definieren.

Eine andere Übung zur Auseinandersetzung mit den Figuren des Dramas in unterschiedlichen Konstellationen und Situationen ist folgende Aktivität: Jeder

Spielende identifiziert sich mit einer Rolle (= Person A) und schreibt einen Satz oder eine kurze Aussage, die typisch für diese Person in dieser Rolle und in der gewählten imaginären Situation ist. Je klarer A für sich seine Rolle definiert (Wer bin ich? Wo bin ich? Was will ich von der anderen Person?), desto leichter kann der Partner in das Rollenspiel einsteigen und das Angebot annehmen. Person A wählt eine Person B und fordert diese zum Mitspielen auf. Beide stehen in der Raummitte Rücken an Rücken. B hat keine Ahnung, welche Rolle die hinter ihm stehende Person gleich spielt und welche Aussage ihm präsentiert wird. Sobald A bereit ist, dreht er/sie sich um, tritt vor Person B und spricht seinen/ihren Text. Dieser Text gibt Person B eine spezifische Vorgabe, auf die er/sie sprachlich spontan reagieren muss.

5.10 Die Arbeit mit den Szenen

Der Inhalt des Dramas wurde basierend auf der vereinfachten Textfassung in Kleingruppen in Dialogform szenisch interpretiert. Während ihrer ersten Präsentationen stellten die Lernenden allerdings schnell fest, dass der verbale Ausdruck beim Spiel dominierte, weil sich fast alle an ihren geschriebenen Dialogen festhielten und der körperliche Ausdruck dadurch gehemmt und oftmals gänzlich verhindert wurde. Um die Lernenden in ihrer Aussagekraft zu unterstützen, wurden sie aufgefordert, ihre Sprechkarten auf ein Minimum zu reduzieren und diesen kleinen Text frei auf der Bühne zu sprechen. Folgende Anweisung musste dabei genau befolgt werden: Sie treten genau an Punkt X auf die Bühne, gehen zu Punkt Y und von dort bis zur Bühnenmitte. Dort bleiben Sie stehen, zählen für sich langsam bis 5, atmen ein und sprechen laut ihren Satz ins Publikum. Am Ende atmen Sie aus, zählen wieder bis 5 und gehen in der gleichen Weise wieder von der Bühne. Diese Form der Bewegungsbeschreibung mag übertrieben erscheinen, bildete aber in ihrer strikten Vorgabe einen Rahmen, in dem körperlicher Ausdruck den sprachlichen Ausdruck gezielte. Die Studenten realisierten insbesondere aus ihrer Sicht als Zuschauer während der Präsentation der anderen Rollen, wie wichtig die Bewegung auf der Bühne war und wie der dramatische Moment des sprachlichen Ausdrucks durch das zeitliche Anhalten (bis fünf zählen) erhöht wurde. Ausgesprochen hilfreich bei dieser Übung war auch die Tatsache, dass im Hintergrund leise Musik spielte. Das half sehr, die Nervosität zu verringern und den dramatischen Effekt zu steigern. Wenn das Publikum (= die Studenten) kritisierte, dass die Spieler auf der Bühne zu leise sprachen, wurden sie mit einem zusätzlichen Hinweis zum nochmaligen Sprechen aufgefordert: Sprechen Sie, als wenn oben in der letzten Zuschauerreihe eine Person mit Hörproblemen sitzt' Oder: Schreien Sie Ihren Satz. Bei Spielern, die zu übertriebener Dramatik tendierten, wurde der Hinweis gegeben, sie sollten in der nächsten Szene 'total langweilig' spielen. Diese Anleitung, die ich in einem Seminar von Keith Johnstone gelernt habe, wirkt bei vielen Spielern Wunder. Johnstone betont immer wieder, dass wir unsere Gefühle im wirklichen Leben verstecken, wenn wir aber auf der Bühne stehen, glauben wir, mit Emotionen übertrieben zu

müssen. Die Anleitung langweilig zu spielen, bringt uns einer authentisch wirkenden Situation erstaunlicherweise näher.

Um eine spannungslose Abfolge von Szenenbildern zu vermeiden kam die Idee auf, parallel auf zwei Darstellungsebenen zu arbeiten. Eine Ebene sollte im Hier und Jetzt sein und die Studenten in ihrer Rolle als Lernende des Deutschsprachkurses zeigen, die sich untereinander im Klassenraum über Lessing und über das Drama unterhalten. Dadurch sollte ein Erzählrahmen dargestellt werden, der in die Szenenbilder des Dramas überleiten würde. Diese Art der Inszenierung erschien den Studenten sehr viel interessanter als die Szenensequenzen in ihrem Ablauf dem Drama entsprechend darzustellen und gab ihnen die Möglichkeit, die Handlungsentwicklung zu erzählen, zu kommentieren oder im Gespräch durch Fragen und Antworten zu erläutern. Die Szenenbilder wurden im Theaterraum, aber auch drauen im Freien dargestellt.

Da mehrere Studenten die gleiche Rolle in unterschiedlichen Szenen spielten, benötigten wir gemeinsame Zeichen, die als Requisit leicht und schnell ausgetauscht werden konnten und die dargestellte Person kennzeichneten. Die Aufführung beginnt im Theaterraum, wo alle Kleidungsstücke und Requisiten auf einer Stange aufgehängt sind und die Spieler in Kleingruppen nacheinander, je nach Rollenzugehörigkeit, ihre Teile auswählen und anziehen. Mit dieser Einführung der Schauspieler, die sich vor den Zuschauern mit der dargestellten Person identifizieren, werden in der Filmaufzeichnung die Spieler auch namentlich genannt.

Interessant zu beobachten war in dieser Lerngruppe die Identifikation der Studenten mit den Figuren des Dramas und ihre Wahl der Rollenverteilung. Ein christlicher Araber aus Nazareth übernahm sofort die Rolle des Patriarchen und spielte diese Rolle so überzeugend, dass niemand sonst seinen Teil übernehmen wollte und er alleine die Figur bis zum Schluss spielte. Die Darsteller des Juden Nathan und des Muslims Sultan Saladin wechselten hingegen mehrmals und es zeigten sich keinerlei Konflikte, dass ein jüdischer Student den Sultan oder ein muslimischer Student den Juden Nathan spielte. Im Gegenteil, es schien den Studenten sogar Spaß zu machen, die Rolle der anderen Religion im Spiel zu übernehmen. Ich führe dies auf die vielfältigen dramapädagogisch orientierten Vorbereitungen zurück, in denen die Studenten zu Kommunikation und Kooperation in der Gruppe gefördert wurden. Diese Voraussetzungen begünstigten auch die Bereitschaft der in ihrer Anzahl im Kurs dominierenden männlichen Kursteilnehmer in dem Stück die Rolle einer Frau zu spielen.

5.11 Die Magie des 'dritten Auges'

Die fortschreitende Entwicklung der Projektarbeit sollte zunächst lediglich durch kurze Videoaufzeichnungen dokumentiert werden. Daraus entwickelte sich jedoch eine Filmaufnahme der gesamten Projektarbeit und der abschließenden Aufführung. Meine anfänglichen Bedenken, dass eine laufende Filmkamera die Studenten bei ihrer Arbeit hemmen und stören würde, wurde durch die Akzeptanz des Mediums seitens der Lernenden aufgehoben. Zu

meiner Überraschung begegnete ich der magischen Kraft 'des dritten Auges'. Die Studenten engagierten sich sehr viel mehr bei den Aufnahmen vor der laufenden Kamera als in der normalen Klassenraumsituation. Sie wurden zum lauten und deutlichen Sprechen motiviert und arbeiteten intensiver mit Körperausdruck. Ebenso wertvoll erwiesen sich die Filmaufzeichnungen bei der Eigenevaluation. Oftmals sahen wir zu Beginn des Unterrichts Ausschnitte unserer Arbeit der vergangenen Woche und konnten deutlich durch die somit entstandene räumliche und zeitliche Distanz Schwachstellen in der eigenen Arbeit erkennen. Die Studenten brachten weiterhin zum Ausdruck, dass durch die Filmaufnahmen ihre Arbeit an Wert gewinnen würde, denn die Aufzeichnungen blieben ihnen erhalten und wären auch anderen Interessierten zugänglich. Eine Aufführung am Ende des Semesters wäre somit nicht mehr das einzige Endprodukt ihrer Arbeit. Außerdem ermöglichte das Medium Film, unterschiedliche Orte auf dem Campus in die Szenen mit einzubeziehen. Einschränkung muss ich jedoch anmerken, dass durch die Filmaufnahmen eine zusätzliche enorme Arbeitsbelastung entstanden ist. Die Filmszenen mussten technisch bearbeitet, geschnitten, mit Untertiteln, kurzen einführenden Texten und mit Musik unterlegt werden. Bei einem solchen Projekt sollte zu Beginn klar sein, wer von den Studenten mit dieser Art von Arbeit vertraut ist und über die technischen Voraussetzungen verfügt. Das Endprodukt unserer Arbeit wurde schließlich eine 45minütige Filmproduktion.¹

6 Rückmeldung der Studenten und abschließende Zusammenfassung

Die Projektarbeit zielte darauf ab, durch Kooperation in der Gruppe und durch den Einsatz von Körpersprache, Mimik, Gestik eine intensive Auseinandersetzung mit den Figuren eines klassischen deutschen Dramas zu initiieren. Kreative Textarbeit und schriftlicher Ausdruck sollten in szenische Interpretation umgesetzt werden. Dass die Koordination und Durchführung der Inszenierung mit abschließender Präsentation im Film dokumentiert wurde, war ursprünglich nicht beabsichtigt, ergab sich aber im Verlauf der Arbeit und bildete einen zusätzlichen Lernimpuls, der allerdings darüber hinaus auch die Entwicklung technischer Fähigkeiten beinhaltete. Die Rückmeldung der Studenten entnahm ich der Umfrage, die am Technion jedes Semester vom 'Zentrum zur Förderung der Lehrertätigkeit' zu den belegten Veranstaltungen durchgeführt wird. Darin bewerten die Studenten den Inhalt und die Relevanz des Kurses, den didaktischen Aufbau, die Lehrmethode und die Lehrperson. Zudem werden die Studenten auch zu persönlichen Aussagen aufgefordert. Diese Rückmeldung zeigt generell eine überdurchschnittlich hohe Akzeptanz der Unterrichtsform unter Einbezug von Dramatechniken. Der offene Raum, der eine aktive Form des Unterrichts und der Sozialformen ermöglicht, wird als positiv empfunden und die lockere Lernatmosphäre in Bezug gebracht zu gesteigertem Lernerfolg.

¹ Siehe <http://humanities.technion.ac.il/Department%20News.htm>.

Oft wird auch betont, wie der Zugang zur Fremdsprache durch die Einbindung von nonverbalen Anteilen der Kommunikation erleichtert wird und wie auf diesem Weg ohne die sonst trockene und erschwerende Regelvermittlung die Sprache gelernt werden kann. Die Mehrzahl der Studenten betont die Wichtigkeit von spielerischen Aufwärmübungen, die sie auf das Unterrichtsgeschehen vorbereiten. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen deutlich, dass dramapädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht sehr erfolgreich eingesetzt werden können, dass sie motivierend auf die Lerner wirken und dass ein höherer Lernerfolg zu verzeichnen ist.

Diese generelle Rückmeldung der DaF-Studierenden im Technion fand auch in diesem spezifischen Kurs Bestätigung. Die Unterrichtsmethode hat sie sehr motiviert und ihnen vor allen Dingen Spaß gemacht. Weiterhin wurde allgemein festgestellt, dass die Gruppenatmosphäre außerordentlich gut war. Die Studenten betonten, dass die dramapädagogischen Elemente beim Textverständnis und der Erstellung der eigenen Dialoge sehr hilfreich waren. Deutlich wird hier aber auch, dass die Rückmeldungen der Studenten ausschließlich die angewandte Methodik kommentieren. Konflikte und Reibungspunkte, wie Lessing sie in seinem Drama auch für die heutige Zeit sehr aktuell anbietet, wurden leider nicht aufgegriffen und als Gesprächsanlass von den Studenten nicht angenommen. Natürlich waren sich die Studenten der Thematik des Dramas und ihrer Bedeutung für die heutige Zeit vollkommen bewusst, aber auch in diesem Lernkontext zeigt sich leider die allgemein bestehende Verhaltensweise des Ignorierens und des Wegschauens. Man ist sich einer bestehenden Problematik bewusst, zieht es aber vor, nicht darüber zu reden oder gar Schritte zu unternehmen, die zu einer Veränderung führen könnten. Wenn punktuell überhaupt eine Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erfolgte, so fand diese auf eher humorvoller Ebene statt. Stand zum Beispiel in einer Szene das Thema Geld für den Juden Nathan im Mittelpunkt, so kam gewiss von irgendeinem jüdischen Studenten der Kommentar, 'dass Juden ja schließlich nur an Geld denken würden'. Ebenso konnte man damit rechnen, während der Berichterstattung des Sultans über den Kampf mit den Kreuzfahrern, eine Äußerung von muslimischen Studenten zu hören, dass dies eben 'ihre Art sei Konflikte zu lösen'. Interessanterweise kamen diese stereotypen Äußerungen der Selbstkritik aber immer nur aus dem eigenen Umfeld, d.h. es kam nie zu Spannungen innerhalb der Gruppe. Reibungspunkte und Konfliktsituationen wurden möglicherweise auch deshalb ausgeschaltet, weil das Theaterspiel auch einen sicheren Rahmen bieten kann, persönliche Konflikte zu verdecken. Das mangelnde Interesse einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Drama überraschte mich jedoch nicht, da ich schon zuvor beim Einsatz von literarischen Texten im Unterricht die Erfahrung gemacht hatte, dass Studenten einer Technischen Universität in Israel offensichtlich nur sehr schwer Zugang zur Textinterpretation finden. Für sie lag bei dem Projekt eindeutig der Arbeitsschwerpunkt auf sprachlichem Ausdruck, der Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeit und einer guten Gruppenatmosphäre beim Lernen. Dass darüber hinaus Lessing ihnen eigentlich auch etwas anderes

vermitteln könnte, blieb unbeachtet. Die Tatsache, dass sich Ali, ein Muslim aus Galiläa, im Unterricht eine Kipa, die jüdische Kopfbedeckung, aufsetzte und die Rolle von Nathan spielte und Daniel, ein Jude aus Tel Aviv die Rolle von Sultan Saladin übernahm mag schon ein Erfolg der Theaterarbeit sein, dass sich mit Hilfe der Dramapädagogik hier eine Annäherung zur Begegnung abzeichnet. Israelis mögen zwar als sehr offen, lebendig und spontan gelten, meine Erfahrung hat mir aber immer wieder gezeigt, dass bei der Behandlung spezieller Themen im Unterricht (der Konflikt zwischen Juden und Muslimen ist zweifelsohne einer davon) ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Diplomatie erforderlich ist, um sinnlosen Wortgefechten vorzubeugen. Deshalb dürfen meines Erachtens solche Auseinandersetzungen nicht forciert werden. Alleine die Tatsache, dass die Studenten in der Fremdsprache und ohne Rücksicht auf ethnische, religiöse, soziale oder linguistische Voraussetzungen miteinander kommunizierten und Bereitschaft zeigten mit dem Drama zu arbeiten, ist in diesem spezifischen Kontext als Lernerfolg zu verzeichnen, auch wenn die Projektarbeit möglicherweise nicht den klassischen Anforderungen der literarischen Textarbeit im Fremdsprachenunterricht gerecht wird.

Kritisch angemerkt wurde von den Studenten die relativ zeitintensive Auseinandersetzung über mehrere Wochen mit einem literarischen Text. Die Studenten brachten zum Ausdruck, dass in den anderen DaF-Kursen die Lerninhalte durch mehr Abwechslung an Themen und Textsorten dargeboten wurden. Vor dem Hintergrund unserer extrem schnelllebigen Zeit, in der wir alle einer permanenten Flut insbesondere von visuellen Medien ausgesetzt sind, erscheint mir diese Kritik der Studenten verständlich. Vereinzelt kam auch die Rückmeldung, dass Studenten sich mit der szenischen Darstellung überfordert fühlten, da sie der Meinung waren, kein schauspielerisches Talent zu haben. Dem ist entgegenzuhalten, dass in jedem Unterricht und bei Anwendung aller Lern- und Lehrmethoden kaum die Gesamtheit der Lerngruppe angesprochen werden kann. Immer wird es vereinzelt Lernende geben, die am Lernprozess nicht teilnehmen. Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich jedoch berichten, dass herkömmlicher Frontalunterricht, der auf die Vermittlung von Regelwissen ausgerichtet ist, zu einem sehr viel höheren Prozentsatz von gelangweilten, passiven und nicht motivierten Lernern führt. Meine Beobachtungen des fortlaufenden Unterrichtsgeschehens können aber auch die wichtige Bedeutung der zeitlich intensiven Projektarbeit bestätigen. Nachdem die Studenten mit der individuellen Textarbeit und ihrer szenischen Interpretation vorangeschritten waren und die ersten Anzeichen einer gemeinsamen Darstellung des Stückes erkannten, schwand ihre gelegentliche Unlust und sie ergaben sich sozusagen 'ihrem Schicksal'. Je mehr sie sich in die Rollen vertieften und als solche miteinander in Aktion traten, desto mehr wurden sie für die weitere Zusammenarbeit motiviert. Ihre Begeisterung und die eigene Wertschätzung der Arbeit gingen zum Schluss so weit, dass sie beschlossen, zur abschließenden Präsentation auch andere Studierende einzuladen und die Aufführung zu filmen.

Es wäre zu überlegen, ob zukünftige Projekte dieser Art mit dem gleichen Zeitaufwand innerhalb eines Semesters durchgeführt werden sollten, oder es

möglicherweise effektiver und gewiss mit weniger Aufwand verbunden wäre, lediglich Ausschnitte eines Dramas oder eines längeren literarischen Textes als dramapädagogische Unterrichtseinheit zu gestalten und durchzuführen.

Bibliografie

=

Huber, Ruth (2004): Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. In: *GFL Journal* 1/2004, 52-72

Lessing, Gotthold Ephraim (2008): *Nathan der Weise*. Hamburg: Hamburger Lesehefte Verlag

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

Schwerdtfeger, Inge C. (2002): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt

Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Auszüge aus der Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg am 17.06.2003 http://www.hamburgerbildungsserver.de/faecher/dsp/didaktik/sting_2003.pdf (20.02.2011)

Anhang 1: Kurze Zusammenfassung des Textes *Nathan der Weise* in Szenenbeschreibungen (vereinfachte Textversion für die Arbeit mit Lernenden auf dem A2/B1-Niveau)

Die Geschichte spielt zur Zeit des dritten Kreuzzuges, 1192 in Jerusalem. Der jüdische Kaufmann Nathan kommt von einer Geschäftsreise aus Babylon nach Jerusalem zurück und erfährt, dass sein Haus in Flammen stand und ein christlicher Tempelherr seine Tochter Recha aus dem Feuer gerettet hat.

Nathan bittet den Tempelherrn in sein Haus, damit sich seine Tochter bei ihm bedanken kann.

Der Sultan Saladin hat Geldsorgen und bittet Nathan zu sich. Er testet Nathans Weisheit und fragt ihn nach der wahren Religion. Nathan antwortet mit der Ringparabel. Saladin versteht schnell die Aussage der Gleichberechtigung der drei Religionen. Er bittet darum, Nathans Freund bleiben zu dürfen. Nathan bietet ihm an, dass er ihm Geld leihen kann, was den Sultan sehr erfreut.

Der Tempelherr hat sich in Recha verliebt und will sie heiraten, aber Nathan zögert mit seiner Einwilligung. Daja, die Haushälterin von Nathan, erzählt dem Tempelherrn, dass Recha nicht die leibliche Tochter von Nathan ist. Er hat sie adoptiert und ihre Eltern waren Christen.

Der Templer geht zum Patriarchen von Jerusalem und erzählt die Geschichte, nennt aber keine Namen; doch das Kirchenoberhaupt möchte sofort den Namen des Juden wissen, damit er auf den Scheiterhaufen kommt. Durch ein Verzeichnis von einem Klosterbruder findet man heraus, dass die von Nathan erzogene Recha und der christliche Templer Geschwister sind. Der Klosterbruder hatte bei dem verstorbenen Vater von Recha ein kleines Buch gefunden, in dem alle Namen seiner nahen Verwandtschaft geschrieben waren. So findet man auch heraus, dass Assad, der verschollene Bruder von Saladin, zum Christentum konvertiert war und mit einer deutschen Frau zwei Kinder hatte: Blanda von Filnek (Recha) und Leu von Filnek (der Templer). Somit sind der Templer und Recha Geschwister und auch Nichte und Neffe des Muslims Saladin.

Saladin erkennt Assads Handschrift in dem Gebetsbuch, das der Klosterbruder bei dem gefallenem Assad gefunden hat.

Der Tempelherr ist glücklich über die neu gewonnene Familie und das Stück endet in wechselseitigen Umarmungen:

Ihr nehmt und gebt mir, Nathan!

Mit vollen Händen beides! Nein, Ihr gebt

Mir mehr, als Ihr mir nehmt! Unendlich mehr! (2. Aufzug, 8. Auftritt)

Anhang 2: Szenentext als Grundlage zur Dialoginterpretation

Wir sind in Jerusalem irgendwann zwischen den Jahren 1189-1192. Es ist die Zeit des dritten Kreuzzugs. Der Jude Nathan kommt von einer Geschäftsreise aus Babylon nach Jerusalem zurück. Dort lebt er mit seiner Tochter Recha und

seiner Haushälterin Daja, die eine Christin ist. Daja erzählt ihm, dass ein Feuer im Haus war und dass Recha fast umgekommen sei. Ein christlicher Tempelherr habe sie gerettet. Recha denkt, dass ein Engel sie gerettet habe, denn der Tempelherr habe ein weies Gewand getragen.

NATHAN: Recha! Meine liebste Tochter, ich bin zurückgekommen! Diese Geschäftsreisen machen mich ganz kaputt. Wo bist du Recha? Komm, sag deinem Vater 'Guten Tag'.

DAJA: Oh mein Gott! Das Haus ist so schmutzig!! Ich muss den ganzen Tag putzen. Wo ist blo dieses Kind?

NATHAN: Was ist passiert Daja? Warum ist alles so schmutzig?

DAJA: Oh Herr Nathan! Ein großes Unglück ist passiert!! Ein Feuer! Ein Feuer! (Recha kommt)

RECHA: Oh Vater! Ich bin so glücklich, das ist der beste Tag meines Lebens!

DAJA: Das Kind ist verrückt!

NATHAN: Recha, warum bist du so glücklich? Das ganze Haus ist zerstört!

RECHA: Das Feuer, das Haus! Mir ist alles völlig egal, ich bin verliebt!!

DAJA: Was weit du schon von Liebe?

RECHA: Ja verliebt, Vater! In einen Engel!!

DAJA: Der Tempelherr? Du nennst diesen Tempelherrn einen Engel?

Anhang 3: Beispiel für eine Rollenkarte

Ich bin **Recha**, die Tochter von **Nathan**. Mein Vater ist ein sehr guter Mann, aber er ist oft auf Geschäftsreisen. Dann bin ich alleine zu Hause mit **Daja** unserer Haushälterin.

Das Geheimnis von Recha: Sie war ein ganz kleines Kind, als man ihre Eltern tötete. Ein Klosterbruder hat sie gefunden und zu Nathan gebracht. Alle wussten, dass Nathan ein sehr guter Mann war. Er war auch reich und konnte so das Kind groziehen. Nie hat er ihr aber gesagt, dass sie nicht seine leibliche Tochter ist. Sie hat auch gedacht, dass sie eine Jüdin ist, aber in Wirklichkeit war sie eine Christin.

Anhang 4: Kommentare der Studenten

„Ich habe meine Grundlagen in der Fremdsprache in kurzer Zeit vertieft und all dies mit einer Methode, die Spaß gemacht hat.“

„Ich mag diese aktive Unterrichtsmethode, sie schafft starke Interaktion zwischen den Studenten.“

„Prima Gruppenatmosphäre in der Klasse.“

„Ich hätte nie gedacht, dass ich jemals vor einer Gruppe von Menschen etwas darstellen würde und dass auch noch in einer fremden Sprache! Ich stottere!“

„Diese Methoden sind wunderbar, eine Fremdsprache zu lernen.“

„Endlich kein Frontalunterricht! Ein Grund mehr, dass ich so gern zum Deutschunterricht gekommen bin. Die Methoden im Unterricht waren handlungs- und erfahrungsbezogen. Ich konnte in dieser Klasse all den anderen Lernstress vergessen.“

„So habe ich wirklich Kommunikation gelernt, nicht nur die deutsche Sprache, auch persönlichen Kontakt zu anderen Studenten und zur Lehrperson.“