CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Wie Nathan der Weise nach Israel kam
Authors	Hahn-Michaeli, Brigitte
Publication date	2011
Original Citation	Hahn-Michaeli, B. (2011) 'Wie Nathan der Weise nach Israel kam', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, V(1), pp. 21-39. https://doi.org/10.33178/scenario.5.1.3
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.5.1.3
Rights	© 2011, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-15 14:11:04
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/12924

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
Scenario
Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2011 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

Wie Nathan der Weise nach Israel kam

Szenische Interpretation eines klassischen deutschen Dramas in einer multikulturellen und multilingualen Lerngruppe. Ein Bericht ¼ber die Projektarbeit.

Brigitte Hahn-Michaeli

Zusammenfassung

Angehende Naturwissenschaftler und Ingenieure im DaF-Unterricht in Israel f¼r deutsche klassische Literatur zu motivieren scheint ein kaum zu erf¼llender, hoher Anspruch. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen in der Lerngruppe von drei unterschiedlichen Kulturen und Muttersprachen zur Interaktion und Kommunikation zu bewegen, stellt eine zus¤tzliche Herausforderung dar und wirft die Frage auf, welche Formen der methodischen Vermittlung, die das Potenzial einer multikulturellen Lerngruppe ber¼cksichtigen, zur literarischen Textarbeit motivieren und effektiv eingesetzt werden k¶nnen. Herk¶mmliche Arbeitsweisen, bei denen die Literaturvermittlung vorwiegend durch kognitive Analyse vollzogen wird, erscheinen unter diesen Gegebenheiten unzureichend. Hingegen bietet die aus der Theaterarbeit entlehnte dramap¤dagogische Vermittlungsmethode eine F¼lle von M¶glichkeiten, den zuvor genannten Anforderungen gerecht zu werden und dabei den interkulturellen Dialog durch kreative und aktive Auseinandersetzung mit der Literatur zu f¶rdern. In diesem Beitrag soll die Vorbereitung und Durchf¼hrung 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 erm¶glicht 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 Universit¤t in Israel? Ein Gedanke, der mir zun¤chst unrealistisch und nicht durchf¼hrbar schien; unter den gegebenen Lern- und Lehrvoraussetzungen w¼rde eine unterrichtliche Umsetzung in

Copyright © 2011 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

https://doi.org/10.33178/scenario.5.1.3

jedem Falle eine enorme Herausforderung bedeuten in dem Land, in dem Nathan der Weise beheimatet war und in dem religi¶se und kulturelle Konflikte das allt¤gliche Leben heute wie schon vor Jahrhunderten beeinflussen. Fast ¼berall in Israel leben Juden, Araber (Muslime und Christen), sowie Drusen mit wenigen Ausnahmen r¤umlich streng voneinander getrennt und die Sch¼ler werden an getrennten Schulen bis zur Hochschulreife unterrichtet. Eine der wenigen M¶glichkeiten zur Begegnung und zu kooperativem Lernen kann also erst im Rahmen der Universit¤tsausbildung stattfinden. In den H¶rs¤len verschwindet die bestehende gesellschaftliche Problematik unter dem Deckmantel der Masse und der Anonymit¤t. In einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht bildet jedoch diese distanzierte, oftmals unnahbare Haltung von Muslimen, Juden und Christen, Arabisch-, Hebr¤isch- und Russischmuttersprachlern eine H¼rde, die zun¤chst ¼berwunden werden muss, um eine Ann¤herung und damit eine Basis zur gemeinsamen Kommunikation zu schaffen.

Die Lernergruppe, f¼r 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 erm¶glichte und sie bef¤higte, den Inhalt in der Fremdsprache und in eigenst¤ndiger Interpretation und szenischer Gestaltung darzustellen. Inwieweit die Studenten ¼ber die sprachliche Interpretation hinaus Bereitschaft und Interesse zeigen w¼rden, auch an der Thematik des Dramas zu arbeiten und sich damit auch auf eine interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Inhalt des St¼ckes einzulassen, war zu Beginn der Projektarbeit nicht einsch¤tzbar. Meine Erfahrungen, die ich diesbez¼glich im DaF-Unterricht an der Technischen Universit¤t 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 k¶nnte, in inhaltlich-interkultureller Hinsicht zu neuen Einsichten und Erkenntnisgewinn f¼hren w¼rde.

Mit diesem Projektbericht m¶chte ich beschreiben, wie in einem multikulturellen und multilingualen Lernumfeld durch den Einsatz von dramap¤dagogischen Mitteln ein aktiver Umgang mit literarischen Texten und somit die Interaktion in der Klasse stark gef¶rdert werden kann. Zun¤chst aber soll eine kurze Bestandsaufnahme die Lehr- und Lernvoraussetzungen an einer israelischen Universit¤t erl¤utern. Danach erfolgt eine n¤here Betrachtung des Textes mit kurzer Inhaltsangabe, der sich berlegungen f¼r den Einsatz im Unterricht anschlieen. Die Beschreibung der Projektarbeit und die dabei gemeinsam gewonnenen Erfahrungen werden abschlieend ausgewertet und reflektiert.

Somit versteht sich dieser Aufsatz als Denkansto, als Inspiration f¼r Lehrende, die unter ¤hnlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen arbeiten, erhebt aber keinen Anspruch auf allgemeine G¼ltigkeit. Indem meine Studenten und ich unseren

Klassenraum im 'Technion' zur B¼hne des Lebens umdefinierten und der M¶glichkeit zur zwischenmenschlichen Begegnung in der Fremdsprache Raum schafften, ¶ffneten 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 berzeugung, dass wir mit Dramap¤dagogik im Fremdsprachenunterricht auf dem einzig richtigen Weg sind, die Lernenden nicht ¼berrollen. 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, m¼ssen wir st¤ndig wach bleiben und nicht nur den ¤ueren, 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 ach, so gut geplanten und didaktisierten Idee im Moment nichts anfangen k¶nnen, so muss ich als Lehrende und Initiatorin ebenso kreativ und spontan umschalten und umdisponieren k¶nnen, wie ich es von meinen Lernenden im Unterricht erwarte. Theaterarbeit ist verf¼hrerisch in ihrer Attraktivit¤t, darf sich aber im Fremdsprachenunterricht genauso wenig verselbstst¤ndigen, wie jedes andere Unterrichtsverfahren. Jeder kann nur f¼r sich und seine Lerngruppe die passenden Elemente herausfinden und ¼bernehmen und durch das eigene Erproben die individuellen M¶glichkeiten und Grenzen erfahren.

2 Die Lern- und Lehrvoraussetzungen

Als ich vor fast 20 Jahren meine Lehrt¤tigkeit 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 Hebr¤isch, Arabisch und Russisch zeigten eine starke Tendenz, ausschlielich innerhalb der kulturellen oder linguistischen Kleingruppe, der sie angeh¶rten, zu arbeiten. Diese bestehende mangelnde Bereitschaft zur Kommunikation und Zusammenarbeit lie mich nach alternativen Lehrmethoden suchen, deren Einsatz im DaF-Unterricht den interkulturellen Dialog f¶rdern k¶nnten. Auf einem Fortbildungsseminar in Deutschland befasste ich mich zum ersten Mal mit dramap¤dagogischer Vermittlungsmethodik im Fremdsprachenunterricht und erkannte den auerordentlichen Wert dieser Unterrichtsform und die Bereicherung, die damit in den Fremdsprachenunterricht eingebracht werden kann. F¼r meine Studenten war diese Form von aktiver und ganzheitlicher Fremdsprachenvermittlung zun¤chst g¤nzlich ungewohnt und stellte offensichtlich eine befremdliche Lernsituation dar, so dass eine schrittweise Ann¤herung an die neue Vermittlungsmethode n¶tig war. Ich begann in meinen Anf¤ngerklassen zunehmend Aktivit¤ten zu integrieren, die aus der Theaterarbeit entlehnte Elemente beinhalteten und konnte feststellen, wie die

Kommunikationsf¤higkeit 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 l¤hmende 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 Hintergr¼nden zu f¶rdern. Dem unbekannten Gegen¼ber in der Klasse, sei es in Form der anderen Muttersprache, der anderen Religions- oder Kulturzugeh¶rigkeit, vor dem man bisher Scheu gezeigt hatte, konnte man durch die unterschiedlichen bungen und Aktivit¤ten begegnen und sich ganz im Sinne des folgenden Zitats dem Anderen ohne Angst ann¤hern:

> Fremdheit ist also keine objektive Eigenschaft, sondern eine Frage der Perspektive [...]. In diesem Sinne kann interkulturelle Theaterarbeit die Ziele der interkulturellen P¤dagogik (Akzeptieren, Respektieren und Aushalten des Anderen) aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der bertreibung und Verfremdung oder auch der Irritation aufgeben zu m¼ssen. Vielmehr stellen sich im Theaterprozess auf unterhaltsame Weise sowohl kognitive und sinnlich-emotionale als auch fremde und befremdende Erfahrungen, eben Differenzerfahrungen ein. Differenzerfahrung, die nicht von Angst begleitet ist, ist ein positives Kulturerlebnis. (Sting 2003: 1f)

Von auerordentlich groer Bedeutung bei dieser Arbeitsform der szenischen Interpretation sind die r¤umlichen Gegebenheiten. Tisch- und Stuhlreihen, wie man sie normalerweise in jedem Klassenraum vorfindet, bilden kommunikationshemmende Barrieren. Es muss also zun¤chst Raum geschaffen werden, der ¼berhaupt erst den ¤ueren Rahmen zur Begegnung und Kommunikation zul¤sst. 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 M¶beln 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 M¶glichkeit, sprachlich und nicht-sprachlich Kontakt aufzunehmen.

Schon in den Anf¤ngerkursen wurden die Studenten an die Arbeit im 'leeren Raum' gew¶hnt, der einen personen- und gruppenorientierten Unterricht erm¶glichte, eine Perspektive f¼r authentische Kommunikationssituationen ¶ffnete und zur Begegnung herausforderte. Nur unter diesen Rahmenbedingungen kann Fremdsprache ann¤hernd authentisch wie im wirklichen Leben verbunden mit Mimik, Gestik und K¶rperbewegung im Raum zum Ausdruck kommen, und der Lernstoff wird nicht als isoliertes Element vermittelt.

3 Die ver¤nderte Lehrerrolle

Der dramap¤dagogisch 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 f¼r die Unterrichtsgestaltung. Die Dramap¤dagogik spricht den Lerner jedoch in seiner ganzen Person an und bezieht ihn somit viel st¤rker 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 Aktivit¤ten zu initiieren und so kommunikative Lernprozesse zu f¶rdern. Dies setzt jedoch voraus, dass seitens der Lehrperson die Bereitschaft vorhanden ist, Autorit¤t 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 f¼r spontane Kommunikation und freien Ausdruck. Aktivit¤ten k¶nnen durch die oftmals nicht vorhersehbare Gruppendynamik im lernerzentrierten Unterricht in ungeplante Richtungen steuern. Somit muss die Lehrperson flexibel bleiben und offen sein f¼r neue Impulse, die sich im Arbeitsprozess mit den Lernenden entwickeln und neue Aktivit¤ten in Gang setzen k¶nnen. Bei dieser nicht mehr ausschlielich seitens der Lehrperson gesteuerten Arbeit werden Barrieren zwischen Lehrperson und Lernenden abgebaut. Hemmungen mit dem Lehrer zu kommunizieren k¶nnen nur dann entfallen, wenn der Lehrer nicht l¤nger r¤umlich getrennt auf dem Podium vor der Klasse steht, sondern sich frei zwischen den Lerngruppen hin und her bewegt. Auch lernschw¤chere 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 m¼ssen deshalb Sozialformen des Lernens praktiziert werden, die [...] Angstemotionen reduzieren. Das gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Interaktionsformen mit viel Bewegung, mit st¤ndig variierenden Gruppenkonstellationen und mit einem betont spielerischen Charakter verbunden werden. Dadurch nehmen die Teilnehmer einer Lerngruppe alle sofort pers¶nlichen Kontakt miteinander auf, und das Gef¼hl, von der Gruppe unterst¼tzt zu werden, tritt an die Stelle des Gef¼hls, beobachtet zu werden und sich bew¤hren oder behaupten zu m¼ssen [...]

4 Vor¼berlegungen zu dem Text *Nathan der Weise*

Die mangelnde Motivation bei jungen Leuten f¼r 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 ¼berw¤ltigenden Bilder- und Informationsflut. Dennoch habe ich immer wieder mit kurzen, kleineren Texten, Prosa wie Lyrik gearbeitet, mich aber nie an einen l¤ngeren 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 f¼r die Bearbeitung dieses klassischen Dramas als den meiner multikulturellen und multilingualen Lerngruppe vorstellen. Das Thema, mit dem Lessing uns ins mittelalterliche Pal¤stina f¼hrt, hat heutzutage eine ebenso starke Relevanz wie damals und bietet sich deshalb auch f¼r 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 schw¤rzesten Gestalt sich mehr gezeigt
>
> Als hier, als itzt? (2. Aufzug, 5. Auftritt)

So die Worte Lessings aus dem Jahr 1778/79. Fast 230 Jahre sp¤ter 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 Gen¼ge bekannt sind. Hatte ich anf¤nglich noch wegen der verworrenen und sehr konstruiert wirkenden Familiengeschichte in Lessings Text Bedenken, so ¼berzeugte mich die stark thematische Relevanz der philosophischen Frage des Dramas. Das ber¼hmte Kernst¼ck 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 ausl¶st und im allt¤glichen Leben in diversen Ausdrucksformen st¤ndig pr¤sent ist. Die R¼ckmeldung der Studenten in den Frageb¶gen zur Projektarbeit am Semesterende best¤tigte meine Annahme, dass nicht nur die verworrene Familiengeschichte mit viel Fantasie aufgenommen und in eigene Interpretationen umgesetzt wurde, sondern dass auch der Handlungsort Jerusalem f¼r religi¶se Konflikte f¼r die Studenten, gleich welcher Religionszugeh¶rigkeit, einen Rahmen des Bekannten und Vertrauten darstellte und ihnen somit einen Zugang zum Textinhalt erm¶glichte.

5 Die Projektarbeit

5.1 Hinf¼hrung zum literarischen Text

Das Thema f¼r die Kursarbeit im Fr¼hjahrssemester 2010 war "Gleichheit Andersartigkeit". Da in dieser Fortgeschrittenenklasse die Studenten

schon mit dramap¤dagogischen Elementen im Unterricht vertraut waren (Aufw¤rm¼bungen, Rollenspiele, bungen zur szenischen Improvisation), konnte gezielt mit konkreten Aktivit¤ten 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 Ausdrucks¼bungen zu beginnen. Die Thematik des Dramas forderte jedoch von den Studenten im Unterrichtsgeschehen ein hohes Ma an Offenheit und Akzeptanz gegen¼ber dem Fremden und Unbekannten. Zweifelsohne w¼rde es bei der Rollenarbeit zu Situationen kommen, in denen ein j¼discher Student die Rolle des Muslim, der Muslim die Rolle eines Christen oder der Christ die Rolle eines Juden spielen m¼sste. Um eine Begegnung mit dieser imagin¤ren, anderen Person zu initiieren, wurden gezielt bungen 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 verk¶rpern und sich mit ihm auseinanderzusetzen, als w¤re es eine Andere. (Huber 2004: 60)

Im Folgenden sollen einige Aktivit¤ten kurz beschrieben werden, die bei diesem Projekt als Aufw¤rm¼bungen oder bei der szenischen Interpretation eingesetzt wurden und sich f¼r den Lernprozess als geeignet erwiesen. Sie f¶rderten die Bereitschaft zur Kommunikation innerhalb der Gruppe und erleichterten das Einf¼hlungsverm¶gen in die Figuren. Auerdem wurden die Lernenden zu spontanen sprachlichen Reaktionen herausgefordert, begleitet von K¶rperbewegung, Mimik und Gestik. Durch die Einbeziehung dramap¤dagogischer Aktivit¤ten wird die Angst vor freiem Sprechen stark reduziert, was z.B. Huber deutlicher heraus gearbeitet 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 w¤re, ich geb¤rde mich, als ob ich diese Person w¤re. Ich rede, als ob ich Deutsch k¶nnte. Dieser Impuls verwandelt die Angst in eine Produktionskraft, er tr¤gt den Schauspieler ¼ber Hemmungen hinweg und l¤sst ihn ¼ber die schulspezifische Behinderung des Lernens hinauswachsen. Das magische Als-ob befreit auch vor Schamgef¼hlen: In der Regel scheuen erwachsene Fremdsprachenlernende davor zur¼ck, 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 bung werden die Studenten f¼r Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert. Die Anweisungen, die gegeben werden, beziehen sich zun¤chst auf r¤umliche Gegebenheiten, werden dann aber auf pers¶nliche Merkmale und Unterschiede ausgeweitet. bungsverlauf: 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 r¼cken, nach links r¼cken), er/sie muss schnell einen freien Platz fangen. Dann werden statt Richtungsanweisungen Gemeinsamkeiten definiert und nur diese Personen m¼ssen aufstehen und den Platz tauschen: alle mit Brille / alle mit Muttersprache Russisch / alle mit Jeans / mit Turnschuhen / alle, die im April Geburtstag haben .....

Die bung ist als Aufw¤rm¼bung sehr geeignet, bereitet aber auch inhaltlich auf das Thema "Gemeinsamkeiten"vor.

5.3 Blinden¼bung

Die F¤higkeit aufeinander zu h¶ren und entsprechend zu reagieren bildet eine Grundlage f¼r Einf¼hlungsverm¶gen und ist wesentlich f¼r eine daraus resultierende Zusammenarbeit. Blinden¼bungen sensibilisieren auch f¼r die Verantwortung, die man f¼r den Partner tr¤gt 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 bungen an, denn meistens tritt spontan der berraschungseffekt ein, dass Kommunikation mit dem unbekannten Partner m¶glich ist und sogar Spa macht. Ein Beispiel f¼r eine Blinden¼bung: Zwei Partner arbeiten zusammen. A ist der Blinde, B ist der Blindenf¼hrer. B gibt A einen Laut vor (Katze, Hund, Vogel, Pfeifton, Schnalzen....), den sich der Blinde einpr¤gen muss. Jetzt schlieen alle Blinden die Augen, die Blindenf¼hrer stoen ihre Kennlaute aus und entfernen sich langsam. Sie wechseln oft den Standort, entfernen sich immer weiter und stoen dabei leise ihren Ruf aus. Jeder Blinde sucht jetzt seinen Blindenf¼hrer, wobei seine einzige Orientierungshilfe dessen Ruf ist. Jeder F¼hrer ist f¼r die Sicherheit seines Blinden verantwortlich. Der Blinde geht nur weiter, wenn er den Ruf h¶rt. Wenn er ihn nicht h¶rt, bleibt er sofort stehen.

5.4 Der F¼nferkreis Vom Wort zur Bewegung

Aufbauend auf die zun¤chst vorwiegend k¶rperlich ausgerichteten Aktivit¤ten, 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 daf¼r zu sensibilisieren eignet sich die folgende bung, in der jeweils f¼nf 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 N¤chste im Kreis (Person B) ¼bernimmt genau diese verbale Aussage, gibt ihr aber eine bestimmte Intonation. Person C h¤lt sich genau an die beiden Vorgaben (Wort + Intonation), wiederholt den Satz, f¼gt aber Mimik hinzu. D ¼bernimmt und erg¤nzt mit einer Geste. Schlielich vervollst¤ndigt Person E das Ganze mit Bewegung im Raum.

In einer darauf aufbauenden bung werden Sprechkarten mit einem Satz

ausgeteilt. Die Vorgaben sind jetzt nicht von den Lernenden selbst gew¤hlt, sondern von der Lehrperson gesteuert. Sie sind durch ihre Auswahl darauf ausgerichtet, bestimmte Gef¼hlsmomente des interpretierten Textes anzusprechen und zum Leben zu erwecken. Zun¤chst werden an der Tafel Adjektive gesammelt, wie eine bestimmte Person sprechen k¶nnte (= Sprechhaltung). Ein Stuhl steht in der Raummitte. Ein Spieler setzt sich auf den Stuhl (Person A) und liest g¤nzlich 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 pers¶nliche Intonation. Der auf dem Stuhl Sitzende schliet die Augen und w¤hlt 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 anschlieen, indem Person A alle Mitspieler anleitet, den Satz nachzusprechen.

5.5 Den Knoten l¶sen

Diese bung reflektiert in gewisser Weise das zun¤chst 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 l¶set! 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 H¤nde und lassen diese nun nicht mehr los, bis der Knoten sich gel¶st hat. Man kann unter den Armen der anderen durchkriechen, dar¼bersteigen, sich drehen, alles ist erlaubt um das Ziel zu erreichen, dass der menschliche Knoten, das Wirrwarr, gel¶st wird. Nach gelungener Arbeit stehen alle Mitspieler in einem oder mehreren Kreisen (das Resultat ist nicht vorhersehbar) und halten sich noch immer an den H¤nden. Ein groes Erfolgserlebnis, denn allen erscheint die Situation nat¼rlich unl¶sbar.

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 f¼hlt und in welcher Situation sie sich befindet. Die Beobachter ¼berlegen, 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 l¤sst die S¤tze 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 anschlieend 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 ¼ber die darzustellende Person und stellen diese vor. Gleichzeitig gibt es zu jeder Person eine passende Sprechkarte, die die verborgene Hintergrundinformation (= das Geheimnis) dieser Person verr¤t. 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 verr¤t 'sein Geheimnis'. Somit ist von Anfang an schon klar, dass z.B. Recha nicht die leibliche Tochter von Nathan und auch keine J¼din ist. Die bung erwies sich als auerordentlich effektiv, denn sie erbrachte den Lernern eine wesentliche Vorentlastung, die sie bei der weiteren Textarbeit unterst¼tzte und nicht entmutigte. Ich hatte mit anderen literarischen Texten die Erfahrung gemacht, dass die Studenten relativ schnell demotiviert werden, wenn beziehungsreiche inhaltliche Zusammenh¤nge nicht von Anfang an transparent sind.

5.8 Augentheater

Aufbauend auf die Arbeit an einzelnen Rollen m¼ssen zunehmend bungen eingef¼gt werden, die das Verst¤ndnis von komplexeren Zusammenh¤ngen eines Handlungsverlaufs aus der Perspektive verschiedener Figuren f¶rdern. Kleingruppen bekommen den Auftrag, in 3-5 Standbildern den Inhalt einer Textpassage oder einer Szenenabfolge aus dem Drama darzustellen. Die Zuschauer schlieen die Augen, w¤hrend das Standbild aufgebaut wird. Auf ein akustisches Zeichen hin ¶ffnen sie die Augen und betrachten die ihnen dargebotene Szene. Auf ein erneutes akustisches Zeichen hin werden die Augen wieder geschlossen, w¤hrend die Gruppe das n¤chste Bild aufbaut. Das ffnen und Schlieen der Augen ist vergleichbar mit dem ffnen und Schlieen des Vorhangs auf einer B¼hne. Die bung beinhaltet ein beachtliches Spannungspotential. Das Schlieen der Augen kreiert bei den Zuschauern eine hohe Erwartungshaltung und erm¶glicht den Darstellern, komplexe sprachliche Inhalte reduziert auf die k¶rperliche Form darzustellen. Die bung bietet auch eine ausgezeichnete Basis zum Gespr¤chsanlass, visuelle Information zu verbalisieren und einen Handlungsablauf zu kl¤ren.

5.9 Beziehung zwischen zwei Personen definieren.

Eine andere bung zur Auseinandersetzung mit den Figuren des Dramas in unterschiedlichen Konstellationen und Situationen ist folgende Aktivit¤t: Jeder

Spielende identifiziert sich mit einer Rolle (= Person A) und schreibt einen Satz oder eine kurze Aussage, die typisch f¼r diese Person in dieser Rolle und in der gew¤hlten imagin¤ren Situation ist. Je klarer A f¼r 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 w¤hlt eine Person B und fordert diese zum Mitspielen auf. Beide stehen in der Raummitte R¼cken an R¼cken. B hat keine Ahnung, welche Rolle die hinter ihm stehende Person gleich spielt und welche Aussage ihm pr¤sentiert 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. W¤hrend ihrer ersten Pr¤sentationen stellten die Lernenden allerdings schnell fest, dass der verbale Ausdruck beim Spiel dominierte, weil sich fast alle an ihren geschriebenen Dialogen festhielten und der k¶rperliche Ausdruck dadurch gehemmt und oftmals g¤nzlich verhindert wurde. Um die Lernenden in ihrer Aussagekraft zu unterst¼tzen, wurden sie aufgefordert, ihre Sprechkarten auf ein Minimum zu reduzieren und diesen kleinen Text frei auf der B¼hne zu sprechen. Folgende Anweisung musste dabei genau befolgt werden: Sie treten genau an Punkt X auf die B¼hne, gehen zu Punkt Y und von dort bis zur B¼hnenmitte. Dort bleiben Sie stehen, z¤hlen f¼r sich langsam bis 5, atmen ein und sprechen laut ihren Satz ins Publikum. Am Ende atmen Sie aus, z¤hlen wieder bis 5 und gehen in der gleichen Weise wieder von der B¼hne. Diese Form der Bewegungsbeschreibung mag ¼bertrieben erscheinen, bildete aber in ihrer strikten Vorgabe einen Rahmen, in dem k¶rperlicher Ausdruck den sprachlichen Ausdruck gezielt f¶rderte. Die Studenten realisierten insbesondere aus ihrer Sicht als Zuschauer w¤hrend der Pr¤sentation der anderen Rollen, wie wichtig die Bewegung auf der B¼hne war und wie der dramatische Moment des sprachlichen Ausdrucks durch das zeitliche Anhalten (bis f¼nf z¤hlen) erh¶ht wurde. Ausgesprochen hilfreich bei dieser bung war auch die Tatsache, dass im Hintergrund leise Musik spielte. Das half sehr, die Nervosit¤t zu verringern und den dramatischen Effekt zu steigern. Wenn das Publikum (= die Studenten) kritisierte, dass die Spieler auf der B¼hne zu leise sprachen, wurden sie mit einem zus¤tzlichen Hinweis zum nochmaligen Sprechen aufgefordert: Sprechen Sie, als wenn oben in der letzten Zuschauerreihe eine Person mit H¶rproblemen sitzt' Oder: Schreien Sie Ihren Satz. Bei Spielern, die zu ¼bertriebener Dramatik tendierten, wurde der Hinweis gegeben, sie sollten in der n¤chsten 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 Gef¼hle im wirklichen Leben verstecken, wenn wir aber auf der B¼hne stehen, glauben wir, mit Emotionen ¼bertreiben zu

m¼ssen. Die Anleitung langweilig zu spielen, bringt uns einer authentisch wirkenden Situation erstaunlicherweise n¤her.

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 ¼ber Lessing und ¼ber das Drama unterhalten. Dadurch sollte ein Erz¤hlrahmen dargestellt werden, der in die Szenenbilder des Dramas ¼berleiten w¼rde. Diese Art der Inszenierung erschien den Studenten sehr viel interessanter als die Szenensequenzen in ihrem Ablauf dem Drama entsprechend darzustellen und gab ihnen die M¶glichkeit, die Handlungsentwicklung zu erz¤hlen, zu kommentieren oder im Gespr¤ch durch Fragen und Antworten zu erl¤utern. Die Szenenbilder wurden im Theaterraum, aber auch drauen im Freien dargestellt.

Da mehrere Studenten die gleiche Rolle in unterschiedlichen Szenen spielten, ben¶tigten wir gemeinsame Zeichen, die als Requisit leicht und schnell ausgetauscht werden konnten und die dargestellte Person kennzeichneten. Die Auff¼hrung beginnt im Theaterraum, wo alle Kleidungsst¼cke und Requisiten auf einer Stange aufgeh¤ngt sind und die Spieler in Kleingruppen nacheinander, je nach Rollenzugeh¶rigkeit, ihre Teile ausw¤hlen und anziehen. Mit dieser Einf¼hrung 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 ¼bernahm sofort die Rolle des Patriarchen und spielte diese Rolle so ¼berzeugend, dass niemand sonst seinen Teil ¼bernehmen 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 j¼discher Student den Sultan oder ein muslimischer Student den Juden Nathan spielte. Im Gegenteil, es schien den Studenten sogar Spa zu machen, die Rolle der anderen Religion im Spiel zu ¼bernehmen. Ich f¼hre dies auf die vielf¤ltigen dramap¤dagogisch orientierten Vor¼bungen zur¼ck, in denen die Studenten zu Kommunikation und Kooperation in der Gruppe gef¼hrt wurden. Diese Voraussetzungen beg¼nstigten auch die Bereitschaft der in ihrer Anzahl im Kurs dominierenden m¤nnlichen Kursteilnehmer in dem St¼ck die Rolle einer Frau zu spielen.

5.11 Die Magie des 'dritten Auges'

Die fortschreitende Entwicklung der Projektarbeit sollte zun¤chst lediglich durch kurze Videoaufzeichnungen dokumentiert werden. Daraus entwickelte sich jedoch eine Filmaufnahme der gesamten Projektarbeit und der abschlieenden Auff¼hrung. Meine anf¤nglichen Bedenken, dass eine laufende Filmkamera die Studenten bei ihrer Arbeit hemmen und st¶ren w¼rde, wurde durch die Akzeptanz des Mediums seitens der Lernenden aufgehoben. Zu

meiner berraschung 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 K¶rperausdruck. 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 r¤umliche und zeitliche Distanz Schwachstellen in der eigenen Arbeit erkennen. Die Studenten brachten weiterhin zum Ausdruck, dass durch die Filmaufnahmen ihre Arbeit an Wert gewinnen w¼rde, denn die Aufzeichnungen blieben ihnen erhalten und w¤ren auch anderen Interessierten zug¤nglich. Eine Auff¼hrung am Ende des Semesters w¤re somit nicht mehr das einzige Endprodukt ihrer Arbeit. Auerdem erm¶glichte das Medium Film, unterschiedliche Orte auf dem Campus in die Szenen mit einzubeziehen. Einschr¤nkend muss ich jedoch anmerken, dass durch die Filmaufnahmen eine zus¤tzliche enorme Arbeitsbelastung entstanden ist. Die Filmszenen mussten technisch bearbeitet, geschnitten, mit Untertiteln, kurzen einf¼hrenden 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 ¼ber die technischen Voraussetzungen verf¼gt. Das Endprodukt unserer Arbeit wurde schlielich eine 45min¼tige Filmproduktion.[1]

6 R¼ckmeldung der Studenten und abschlieende Zusammenfassung

Die Projektarbeit zielte darauf ab, durch Kooperation in der Gruppe und durch den Einsatz von K¶rpersprache, 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 Durchf¼hrung der Inszenierung mit abschlieender Pr¤sentation im Film dokumentiert wurde, war urspr¼nglich nicht beabsichtigt, ergab sich aber im Verlauf der Arbeit und bildete einen zus¤tzlichen Lernimpuls, der allerdings dar¼ber hinaus auch die Entwicklung technischer F¤higkeiten beinhaltete. Die R¼ckmeldung der Studenten entnahm ich der Umfrage, die am Technion jedes Semester vom 'Zentrum zur F¶rderung der Lehrt¤tigkeit' zu den belegten Veranstaltungen durchgef¼hrt 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 pers¶nlichen Aussagen aufgefordert. Diese R¼ckmeldung zeigt generell eine ¼berdurchschnittlich hohe Akzeptanz der Unterrichtsform unter Einbezug von Dramatechniken. Der offene Raum, der eine aktive Form des Unterrichts und der Sozialformen erm¶glicht, wird als positiv empfunden und die lockere Lernatmosph¤re 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 Aufw¤rm¼bungen, die sie auf das Unterrichtsgeschehen vorbereiten. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen deutlich, dass dramap¤dagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht sehr erfolgreich eingesetzt werden k¶nnen, dass sie motivierend auf die Lerner wirken und dass ein h¶herer Lernerfolg zu verzeichnen ist.

Diese generelle R¼ckmeldung der DaF-Studierenden im Technion fand auch in diesem spezifischen Kurs Best¤tigung. Die Unterrichtsmethode hat sie sehr motiviert und ihnen vor allen Dingen Spa gemacht. Weiterhin wurde allgemein festgestellt, dass die Gruppenatmosph¤re auerordentlich gut war. Die Studenten best¤tigten, dass die dramap¤dagogischen Elemente beim Textverst¤ndnis und der Erstellung der eigenen Dialoge sehr hilfreich waren. Deutlich wird hier aber auch, dass die R¼ckmeldungen der Studenten ausschlielich die angewandte Methodik kommentieren. Konflikte und Reibungspunkte, wie Lessing sie in seinem Drama auch f¼r die heutige Zeit sehr aktuell anbietet, wurden leider nicht aufgegriffen und als Gespr¤chsanlass von den Studenten nicht angenommen. Nat¼rlich waren sich die Studenten der Thematik des Dramas und ihrer Bedeutung f¼r 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 dar¼ber zu reden oder gar Schritte zu unternehmen, die zu einer Ver¤nderung f¼hren k¶nnten. Wenn punktuell ¼berhaupt eine Auseinandersetzung mit dem Textinhalt erfolgte, so fand diese auf eher humorvoller Ebene statt. Stand zum Beispiel in einer Szene das Thema Geld f¼r den Juden Nathan im Mittelpunkt, so kam gewiss von irgendeinem j¼dischen Studenten der Kommentar, 'dass Juden ja schlielich nur an Geld denken w¼rden'. Ebenso konnte man damit rechnen, w¤hrend der Berichterstattung des Sultans ¼ber den Kampf mit den Kreuzfahrern, eine uerung von muslimischen Studenten zu h¶ren, dass dies eben 'ihre Art sei Konflikte zu l¶sen'. Interessanterweise kamen diese stereotypen uerungen der Selbstkritik aber immer nur aus dem eigenen Umfeld, d.h. es kam nie zu Spannungen innerhalb der Gruppe. Reibungspunkte und Konfliktsituationen wurden m¶glicherweise auch deshalb ausgeschaltet, weil das Theaterspiel auch einen sicheren Rahmen bieten kann, pers¶nliche Konflikte zu verdecken. Das mangelnde Interesse einer inhaltlichen Auseinadersetzung mit dem Drama ¼berraschte mich jedoch nicht, da ich schon zuvor beim Einsatz von literarischen Texten im Unterricht die Erfahrung gemacht hatte, dass Studenten einer Technischen Universit¤t in Israel offensichtlich nur sehr schwer Zugang zur Textinterpretation finden. F¼r sie lag bei dem Projekt eindeutig der Arbeitsschwerpunkt auf sprachlichem Ausdruck, der Erweiterung ihrer Kommunikationsf¤higkeit und einer guten Gruppenatmosph¤re beim Lernen. Dass dar¼ber hinaus Lessing ihnen eigentlich auch etwas anderes

vermitteln k¶nnte, blieb unbeachtet. Die Tatsache, dass sich Ali, ein Muslim aus Galil¤a, im Unterricht eine Kipa, die j¼dische Kopfbedeckung, aufsetzte und die Rolle von Nathan spielte und Daniel, ein Jude aus Tel Aviv die Rolle von Sultan Saladin ¼bernahm mag schon ein Erfolg der Theaterarbeit sein, dass sich mit Hilfe der Dramap¤dagogik hier eine Ann¤herung zur Begegnung abzeichnet. Israelis m¶gen 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 Ma an Einf¼hlungsverm¶gen und Diplomatie erforderlich ist, um sinnlosen Wortgefechten vorzubeugen. Deshalb d¼rfen meines Erachtens solche Auseinandersetzungen nicht forciert werden. Alleine die Tatsache, dass die Studenten in der Fremdsprache und ohne R¼cksicht auf ethnische, religi¶se, 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 m¶glicherweise nicht den klassischen Anforderungen der literarischen Textarbeit im Fremdsprachenunterricht gerecht wird.

Kritisch angemerkt wurde von den Studenten die relativ zeitintensive Auseinandersetzung ¼ber 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 verst¤ndlich. Vereinzelt kam auch die R¼ckmeldung, dass Studenten sich mit der szenischen Darstellung ¼berfordert f¼hlten, 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 pers¶nlichen Erfahrung kann ich jedoch berichten, dass herk¶mmlicher Frontalunterricht, der auf die Vermittlung von Regelwissen ausgerichtet ist, zu einem sehr viel h¶heren Prozentsatz von gelangweilten, passiven und nicht motivierten Lernern f¼hrt. Meine Beobachtungen des fortlaufenden Unterrichtsgeschehens k¶nnen aber auch die wichtige Bedeutung der zeitlich intensiven Projektarbeit best¤tigen. Nachdem die Studenten mit der individuellen Textarbeit und ihrer szenischen Interpretation vorangeschritten waren und die ersten Anzeichen einer gemeinsamen Darstellung des St¼ckes 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 f¼r die weitere Zusammenarbeit motiviert. Ihre Begeisterung und die eigene Wertsch¤tzung der Arbeit gingen zum Schluss so weit, dass sie beschlossen, zur abschlieenden Pr¤sentation auch andere Studierende einzuladen und die Auff¼hrung zu filmen.

Es w¤re zu ¼berlegen, ob zuk¼nftige Projekte dieser Art mit dem gleichen Zeitaufwand innerhalb eines Semesters durchgef¼hrt werden sollten, oder es

m¶glicherweise effektiver und gewiss mit weniger Aufwand verbunden w¤re, lediglich Ausschnitte eines Dramas oder eines l¤ngeren literarischen Textes als dramap¤dagogische Unterrichtseinheit zu gestalten und durchzuf¼hren.

Bibliografie

=

Huber, Ruth (2004): Pers¶nlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterp¤dagogischen 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 dramap¤dagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universit¤t

Schwerdtfeger, Inge C. (2002): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/M¼nchen/Leipzig/Wien/Z¼rich/New York: Langenscheidt

Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ¤sthetisches Lernen. Ausz¼ge aus der Antrittsvorlesung an der Universit¤t Hamburg am 17.06.2003 http://www.hamburgerbildungsserver.de/faecher/dsp/didaktik/sting_2003.p (20.02.2011)

Anhang 1: Kurze Zusammenfassung des Textes *Nathan der Weise* in Szenenbeschreibungen (vereinfachte Textversion f¼r die Arbeit mit Lernenden auf dem A2/B1-Niveau)

Die Geschichte spielt zur Zeit des dritten Kreuzzuges, 1192 in Jerusalem. Der j¼dische Kaufmann Nathan kommt von einer Gesch¤ftsreise aus Babylon nach Jerusalem zur¼ck und erf¤hrt, 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 d¼rfen. 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 z¶gert mit seiner Einwilligung. Daja, die Haush¤lterin von Nathan, erz¤hlt 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 erz¤hlt die Geschichte, nennt aber keine Namen; doch das Kirchenoberhaupt m¶chte 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 gefallenen Assad gefunden hat.

Der Tempelherr ist gl¼cklich ¼ber die neu gewonnene Familie und das St¼ck endet in wechselseitigen Umarmungen:

> Ihr nehmt und gebt mir, Nathan!
>
> Mit vollen H¤nden 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 Gesch¤ftsreise aus Babylon nach Jerusalem zur¼ck. Dort lebt er mit seiner Tochter Recha und

seiner Haush¤lterin Daja, die eine Christin ist. Daja erz¤hlt 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 zur¼ckgekommen! Diese Gesch¤ftsreisen 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 groes Ungl¼ck ist passiert!! Ein Feuer! Ein Feuer! (Recha kommt)
>
> RECHA: Oh Vater! Ich bin so gl¼cklich, das ist der beste Tag meines Lebens!
>
> DAJA: Das Kind ist verr¼ckt¦
>
> NATHAN: Recha, warum bist du so gl¼cklich? Das ganze Haus ist zerst¶rt!
>
> RECHA: Das Feuer, das Haus¦ Mir ist alles v¶llig 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 f¼r eine Rollenkarte

> Ich bin **Recha,** die Tochter von **Nathan**. Mein Vater ist ein sehr guter Mann, aber er ist oft auf Gesch¤ftsreisen. Dann bin ich alleine zu Hause mit **Daja** unserer Haush¤lterin.
>
> ***Das Geheimnis von Recha:*** Sie war ein ganz kleines Kind, als man ihre Eltern t¶tete. 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 J¼din ist, aber in Wirklichkeit war sie eine Christin.

Anhang 4: Kommentare der Studenten

Ïch habe meine Grundlagen in der Fremdsprache in kurzer Zeit vertieft und all dies mit einer Methode, die Spa gemacht hat."

Ïch mag diese aktive Unterrichtsmethode, sie schafft starke Interaktion zwischen den Studenten."

Prima Gruppenatmosph¤re in der Klasse."

Ïch h¤tte nie gedacht, dass ich jemals vor einer Gruppe von Menschen etwas darstellen w¼rde und dass auch noch in einer fremden Sprache! Ich stottere!"

"Diese Methoden sind wunderbar, eine Fremdsprache zu lernen."

Ëndlich 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."

SSo habe ich wirklich Kommunikation gelernt, nicht nur die deutsche Sprache, auch pers¶nlichen Kontakt zu anderen Studenten und zur Lehrperson."