

Title	A shared mission
Authors	Kessler, Benedikt;Küppers, Almut
Publication date	2008
Original Citation	Kessler, B. and Küppers, A. (2008) 'A shared mission', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 11(2), pp. 3-24. https://doi.org/10.33178/scenario.2.2.2
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.2.2.2
Rights	© 2008, 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	2026-10-12 21:17:23
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/13008

A Shared Mission

Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches
Fremdsprachenlernen

Benedikt Kessler und Almut Küppers

Zusammenfassung

Seit über zwanzig Jahren wird dem interkulturellen Lernen von Seiten der Pädagogik, der Fremdsprachendidaktik und vieler anderer Disziplinen große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Theoriebildung ist weit ausdifferenziert; gleichzeitig ist zu konstatieren, dass manches Modell zur Implementierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen (IKK) weit hinter seinen umfassenden theoretischen Ansprüchen zurückbleibt. Das Konzept der Interkulturellen Dramapädagogik stellt eine innovative methodische Antwort auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts dar, indem es das Potenzial der Dramapädagogik für das interkulturelle Lernen und die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenzen systematisch nutzt. Im folgenden Beitrag wird nach einer kurzen pädagogischen Standortbestimmung zunächst die Schnittstelle zwischen Dramapädagogik und interkultureller kommunikativer Kompetenz dargestellt. Es werden Zielsetzungen miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten vorgestellt. In ihrer holistischen Ausrichtung weisen IKK und Dramapädagogik große Schnittmengen auf, die es für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht im Sinne einer Identitätsentwicklung zum *intercultural speaker* nutzbar zu machen gilt.

1 Einleitung: Von der „Verstopfung im Kopf“

„Eile verdirbt alles“, sagte Martin Wagenschein, der in seinem 1965 erschienenen Sammelband *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* von der „Scheintätigkeit des Unterrichts“ spricht und der dort stattfindenden „geistigen Fassadenkletterei“ (zitiert nach Rumpf 2002: 9). Wagenscheins Beobachtungen und Erkenntnisse sind mehr als 40 Jahre später aktueller denn je. „Denken, Nachdenklichkeit und Zweifeln (wird) im Zeitalter der sich steigernden Wissensproduktion durch Experten und der sich gleichfalls beschleunigenden Techniken, Wissen auszubreiten“ (ibid.: 12) zunehmend einem „Fertigwissen“ geopfert, das der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf als „Nes-Wissen“ bezeichnet – mit einem Verweis auf Ernst Bloch, der einmal meinte,

es gebe keine Nes-Philosophie analog dem Nescafé. Günther Anders (1983) wies darauf hin, dass die Art, Wissens- und Kulturinhalte auf Lernbarkeit und Verständlichkeit hin zu stufen und zu stilisieren, einer „Verbiederung“ gleichkomme (cf. *ibid.*). Diese Verbiederung, so Rumpf

bringt (...) im Interesse schleuniger Konsumierbarkeit die widerständige Welt zum Verschwinden, sie korrumpiert die Nachdenklichkeit, die allenthalben auf Rätselhaftes stößt und sich nicht mit dem Nes-Wissen begnügt (...). Diese Nachdenklichkeit gräbt das Rätselhafte im Allzubekannten aus. (*ibid.*)

Dem neuen Paradigma der Outputorientierung scheint das Rätselhafte jedoch verloren zu gehen. Dieses neue, schnelle Zeitalter hat uns Bildungsstandards beschert, die das PISA-geschüttelte deutsche Schulsystem aus der Krise führen sollen (cf. Bredella/Hallet 2007: 1), und doch sind es Bildungsstandards, die weniger *bilden* denn *messen*, weil die sprachlichen Kompetenzen unserer Schüler über ein und denselben Notenkamm geschoren werden. Die Jahrtausend-Wende hat uns einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Fremdsprachen beschert, bei dem die Bildung ebenfalls aus dem Rahmen zu fallen droht, weil messbare Fertigkeiten katalogisiert und kategorisiert werden, um besser abgetestet und verglichen werden zu können. Doch wie sollen ohne Literatur und Kultur in ihrer Bedeutung für die Bildung und Identitätsentwicklung auch nur annähernd operationalisierbar gemacht werden?¹ Der Schulalltag wird dominiert durch ein starres Korsett aus Orientierungsarbeiten, Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussarbeiten, und die Rahmenbedingungen an den deutschen Schulen mit einer von 13 auf 12 Jahre verkürzten Schulzeit begünstigen derzeit die von Wagenschein beklagte „Erledigungshast“. Wer hingegen Lernen im Sinne eines sich Veränderns durch Zweifel, Nachdenken und Überlegen versteht, der muss sich nicht wundern über die zunehmenden Kopfschmerzen unserer Kinder durch lange Schultage und entsinnlichte Lernarrangements. Als „Verstopfung im Kopf“ bezeichnet Rumpf (*ibid.* 8) die in Fleisch und Blut übergegangene Art, beim Lernen den Kopf ein- und den Körper auszuschalten; sie scheint symptomatisch für die zunehmende Unfähigkeit, beim Lernen Sinnlichkeit und Körperlichkeit überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Reformpädagogische Lehr- und Lernkonzepte, die eine Antwort auf diese unbefriedigende Situation liefern könnten, haben in der schulisch-pädagogischen Praxis zwar einige Bedeutung erlangt, konnten jedoch niemals zum pädagogischen *Mainstream* avancieren. Zum *Mainstream*-Phänomen wurde holistisches Lernen erst im Kontext des interkulturellen Lernens – schließlich zielt dieses keineswegs nur auf den Kopf ab, sondern möchte gleichermaßen Gefühl, Körper und Geist des Lernenden ansprechen.

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, wie durch den systematischen Einsatz dramapädagogischer Arbeitsweisen nicht nur den hohen Ansprüchen interkulturell orientierter Lehr- und Lernkonzepte Rechnung getragen werden

¹ Vgl. hier Schmenk (2004).

kann, sondern gleichzeitig die „Verstopfung im Kopf“ gelöst, (Fremdsprachen-) Unterricht also als geistiges, sinnliches und körperliches Ereignis realisiert werden kann.

Zunächst möchten wir den Kontext nachzeichnen, der interkulturell-holistischen Lernvorstellungen auf die Tagesordnung pädagogisch-didaktischen Denkens verholfen hat und anschließend das interkulturelle Lernen in seiner Mehrdimensionalität vorstellen.

2 Interkulturelle Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Angeichts wachsender globaler Märkte, Massenmigrationen und einer ansteigenden Verdichtung weltweiter Kommunikationsnetzwerke entstanden seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend pädagogische Konzepte, welche den kulturellen Aspekten des (schulischen) Lernens große Aufmerksamkeit widmen (cf. Gogolin 2003: 96) und die Förderung interkultureller Kompetenzen zu ihrem Ziel erklären.

Heute erwarten Arbeitgeber von Angestellten verstärkt, „skilful negotiators in increasingly intercultural work situations“ (Sercu 2005: 1) zu sein. Darüber hinaus stellen multikulturelle Klassenräume und die mit ihnen einhergehenden Pluralitätserfahrungen eher die Regel als die Ausnahme dar. Auch das pluralistisch konzeptionierte Europa wächst immer enger zusammen, weswegen interkulturelle Kompetenz auch vermehrt als zentrale Kompetenz europäischer Bürger gesehen wird.

Die interkulturell orientierten pädagogischen Ansätze, welche diesen Entwicklungen und Ansprüchen Rechnung tragen wollen, sehen schulische Bildung in der Pflicht, besonders die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum interkulturellen Dialog zu fördern. Daher heben diese in der Regel vor allem die affektiven und bewusstseinsorientierten Zielsetzungen interkulturellen Lernens hervor und „gruppieren sich weitgehend um Begriffe und Postulate wie Solidarität mit Benachteiligten, Toleranz, prinzipielle Gleichwertigkeit der Kulturen, gegenseitige Bereicherung, Empathie und Dialog“ (Friesenhahn 2007: 4). Um ethnozentrische Ansichten vermeiden und dem Anderen gegenüber offen und tolerant sein zu können, sollen Schülerinnen und Schüler vor allem lernen, ihre eigene kulturelle Verwurzelung zu erkennen und zu hinterfragen.

Bis heute haben sich die Zielsetzungen des interkulturellen Lernens jedoch erheblich ausgeweitet. War man anfangs noch der Meinung, dass dieses vor allem auf affektiv-bewusstseinsorientierte Ziele hinarbeiten sollte, so hat sich mittlerweile ein Verständnis interkulturellen Lernens durchgesetzt, dass diese Einsichten zwar als wichtigen Teilaspekt einer interkulturellen Kompetenz ansieht, jedoch betont, dass diese besonders auch zu erfolgreichem und effizientem *Handeln* befähigen muss. So stellt etwa die Bertelsmannstiftung, die sich seit den 1990er Jahren für einen inner- und außereuropäischen Kulturdialog engagiert, in einem aktuellen Thesenpapier fest:

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. (Bertelsmannstiftung 2006: 5)

Im Fremdsprachenunterricht hat das Konzept des interkulturellen Lernens einen besonders großen Einfluss entfalten können. Im Kontext des fremdsprachlichen Lernens stieg interkulturelle Kompetenz, nachdem sie die klassischen kognitiven und linguistischen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts absorbiert hatte und zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz avanciert war, gar zum Hauptziel des Lernens einer fremden Sprache auf. Sowohl in europäischen als auch in deutschen Rahmenplänen zum Fremdsprachenunterricht nimmt das Interkulturelle beim Fremdsprachenlernen mittlerweile eine zentrale Rolle ein. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird dieses Bildungsziel wie folgt definiert:

In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. (Europarat 2001)

Die zentralen Begriffe, die hier ins Auge stechen, sind 'Persönlichkeit' und 'Identitätsgefühl'; es geht um die Herausbildung einer 'interkulturellen Persönlichkeit.' Im Fachdiskurs der Fremdsprachendidaktik findet dieses ambitionierte Lernziel seine Entsprechung im Ideal des *intercultural speaker*, welches in bewusster Abkehr vom Streben nach 'near nativeness' und als Gegenmodell zum *native speaker* seit der interkulturellen Wende der 80er und 90er Jahren entwickelt wurde. Byram (1999: 364) konzeptioniert den *intercultural speaker* wie folgt: „Someone who is able to see and establish relationships between languages and cultures, rather than someone who tries, and usually fails, to imitate a native speaker“.

Eine interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts kann aber nur dann umfassend und erfolgreich sein, wenn sie einerseits die Förderung der affektiv-bewusstseinsorientierten und prozeduralen (also auf Anwendung bzw. Handlung bezogenen) Kompetenzen beinhaltet, aber andererseits auch weiterhin den kognitiven und linguistischen Zielen des Fremdsprachenlernens gerecht wird. Das mehrdimensionale Modell der interkulturellen Kommunikation versucht all diesen Ansprüchen gerecht zu werden und wird von vielen Befürwortern des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts als dessen Hauptziel propagiert (cf. z.B. Byram 1997, Sercu 2005, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2005). Im folgenden wird Byrams Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz von 1997 vorgestellt, das innerhalb der Fremdsprachendidaktik sehr viel einflussreicher ist als andere bekannte Modelle wie etwa Bennets Entwicklungsstufenmodell (1993) oder das Modell von Thomas et al. (2003) aus dem Bereich des interkulturellen Trainings.

Tabelle 1: Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth, 2005: 24, nach Byram 1997

Fähigkeiten		
Interpretieren und verstehen		
<i>(savoir comprendre)</i>		
Wissen	Bewusstsein	Einstellungen / Haltungen
Über eigene & fremde Kultur/en	Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur	Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus
<i>(savoirs)</i>	<i>(critical cultural awareness, savoir s'engager)</i>	<i>(savoir être)</i>
Fähigkeiten		
Entdecken und interagieren		
<i>(savoir apprendre / savoir faire)</i>		

2.1 Die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension der IKK

Das bewusstseinsorientierte *savoir s'engager* bezeichnet eine allgemeine selbstkritische Reflexionsfähigkeit bzw. eine Bereitschaft zu einem „critical engagement with the foreign culture under consideration of one's own“ (Byram 1997: 54) und könnte folglich als Grundlage der affektiven Lernziele des *savoir être* betrachtet werden. Denn erst, wenn Lernende sich ihrer eigenen kulturellen Prägung(en) bewusst werden und erkennen, dass sie die fremde Sprache bzw. Kultur aus ihrer eigenen kulturell vorgeprägten Perspektive wahrnehmen, können sie die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit entwickeln, von ethnozentristischen Ansichten Abstand zu nehmen. Darüber hinaus zielt das *savoir être* vordringlich auf den Aufbau einer generellen Offenheit bzw. einer Toleranz gegenüber andersartigen Wertesystemen und auf die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Zusammenfassend bezeichnet Jensen (1995: 46) all diese Aspekte als Empathiefähigkeit im Sinne eines Sich-Bemühens um Verstehen bzw. Anerkennens von Nichtverstehen (cf. Hermes 1999: 445) und nicht so sehr um die Entwicklung eines Mitgefühls. Der vielschichtige Begriff der Empathie ist somit äußerst bedeutsam für die Fähigkeit des *intercultural speaker* im verständnisvollen Umgang mit Differenz; welche Wirkungskraft er auch in anderen Disziplinen entfaltet hat, zeigen einflussreiche Theorien wie Howard Gardners *Multiple Intelligences* (1993) oder Daniel Golemans *Emotional Intelligence* (1995), in denen die Empathiefähigkeit ein zentraler Baustein ist.

Mit Blick auf die Entwicklung des *savoir s'engager* ist darüber hinaus das Erlernen einer kritischen Einstellung Stereotypen gegenüber ein zentraler Aspekt dieser Dimension der IKK. Denn man kann „die Vorurteile der anderen für ein kritisches Selbstverständnis nutzen“, wie Bredella (1999: 197) betont. Wichtiges Ziel im Hinblick auf die Arbeit mit und an Stereotypen muss es

jedenfalls sein, das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit und dem Nutzen von kategorialen Denken und Stereotypisierungen einerseits und dem Gefahrenpotenzial, das mit ihnen bei unreflektierter Anwendung auf Personen oder soziale Begriffe verbunden ist, andererseits zu verdeutlichen. Es wird insgesamt deutlich, dass sich diese Dimension der IKK auf das Bewusstsein, die emotionale Disposition sowie die Identität des Fremdsprachenlerner*innen bezieht. Die Analyse der affektiv-bewusstseinsorientierten Lernziele der IKK hat gezeigt, dass die Bedeutung dieser Kompetenzdimension nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zum einen sind es diese Ziele, die den holistischen Anspruch der interkulturellen Kompetenz verdeutlichen und einem rein kognitiv orientierten Fremdsprachunterricht eine Absage erteilen. Zum anderen sind es gerade die affektiven Fähigkeiten zu Offenheit, Empathie und Toleranz, die die emotionalen und persönlichen Voraussetzungen dafür schaffen, dass ein interkultureller Dialog nicht nur möglich wird, sondern auch erfolgreich verläuft. Dies gilt insbesondere auch für den Gebrauch einer Fremdsprache in *Lingua-franca* Situationen. Denn welche kulturellen Wissensbestände vom Gesprächspartner hier eingebracht werden, bleibt häufig unklar, weswegen die Ansprüche an die emotionale Offenheit des Sprechers und die Bereitschaft, sich mit Unbekanntem vorurteilsfrei auseinanderzusetzen, hier besonders groß sind.

2.2 Die kognitive Dimension der IKK

Im Vergleich zu der traditionellen Landeskunde hat die Vermittlung der Wissensdimension, die Byram als *savoirs* bezeichnet, eine entscheidende Weiterentwicklung erfahren. Der kognitiven Komponente interkultureller Kompetenz liegt die Annahme zugrunde, dass man ein profundes Wissen über die fremde Kultur benötigt, um sich dieser tolerant und empathisch nähern zu können (cf. Byram 1995: 62). Bei den kognitiven Lernzielen der IKK geht es nicht mehr einfach darum, Wissen über die fremde Kultur, beispielsweise aus Wirtschaft, Politik und Geschichte, isoliert zu vermitteln. Vielmehr geht es bei diesen „um das dialektische Verständnis von eigen- und fremdkulturellem Wissen, das es in seinen gegenseitigen Spiegelfunktionen im Interaktionsprozess immer wieder neu auszuleuchten gilt“ (Tenberg 1999: 71). In der Auseinandersetzung mit den kulturellen Eigenschaften und Gegebenheiten der Fremdkultur geht es somit um eine Innen- und Außenperspektive, was die Zentralität des Perspektivwechsels auch für die kognitiven Lernprozesse unterstreicht und deutlich macht, dass es auch auf dieser Ebene um Reflexivität und das Ziel eines dialektischen Verhältnisses von Eigen- und Fremdverstehen geht.

2.3 Die prozedurale Dimension der IKK

Bei der Handlungsdimension der IKK geht es darum, das Wissen um bzw. die Offenheit gegenüber der fremden Kultur in einer interkulturellen Begegnungssituation in konkrete Handlungen umzusetzen. Während die affektiv-bewusstseinsorientierten und kognitiven Lernziele laut Byram jene Aspekte der

IKK sind, die vor allem im Klassenraum gefördert und entwickelt werden können, so seien die *savoirs* dieser Anwendungsdimension nun „the link between classroom learning and learning ‘in the field’“ (Byram 1995: 64).

Das *savoir-comprendre* soll dem Lernenden beispielsweise ermöglichen, divergierende und im Konflikt miteinander stehende Interpretationen kultureller und sprachlicher Phänomene erklären und verhandeln zu können. Besonders ethnozentrische Perspektiven soll der interkulturelle Sprecher erkennen und dem Gesprächspartner erklären können: „An intercultural speaker will notice how two people are misunderstanding each other because of their ethnocentrism [...] and is able to identify and explain the presuppositions in a statement in order to reduce the dysfunction they cause“ (Byram 1999: 368). Das *savoir-comprendre* steht somit für die Fähigkeit des aufmerksamen Beobachtens, Interpretierens und In-Beziehung-Setzens.

Das *savoir-comprendre* ist bedeutsam im Zusammenspiel mit dem *savoir faire*, was Sercu (2005: 4) als die „overall ability to act in an intercultural competent way“ bezeichnet. Daran zeigt sich die Fähigkeit, mit dem Gesprächspartner in interkulturellen Gesprächssituationen kooperativ und respektvoll umzugehen. Es beinhaltet auch die Fähigkeit, die eigene Kultur inklusive ihrer Wirkungs- und Deutungsmuster erklären zu können (cf. Byram 1995: 64ff).

Schließlich unterstreicht die Teilkompetenz des *savoir apprendre* den weitreichenden und umfassenden Charakter der IKK ganz besonders, da hierunter die Fähigkeit subsumiert wird, sich selbstständig neues Wissen über die unbekannte Kultur anzueignen, indem man etwa Gesprächspartner oder Institutionen nutzt, um die fremden Kulturen kennenzulernen und mit ihnen in Kontakt zu treten.

Es wird deutlich, dass die handlungsbezogene Dimension der interkulturellen Kompetenz eine zentrale Rolle für das interkulturell kompetente Auftreten des Fremdsprachenlernalers auch außerhalb des Kontextes von Schule bzw. Fremdsprachenunterricht spielt. Durch sie wird der *intercultural speaker* nämlich auch in die Lage versetzt, seine affektive Offenheit gegenüber allem kulturell Unbekannten auch über den schulischen Rahmen hinaus wirksam werden zu lassen, ein Leben lang kulturell Unbekanntem aufgeschlossen begegnen und autonom Neues lernen zu können. Für Lies Sercu sind die *savoirs* der prozeduralen Dimension daher „clearly in line with the answers that theorists of education have formulated in response to the changing and expanding nature of the world“ (Sercu 2005: 4). Wenn sich der interkulturelle Fremdsprachenunterricht also dem weit reichenden normativen Anspruch verpflichtet sieht, einen friedlichen Dialog zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen auch über den schulischen Kontext hinaus zu ermöglichen, dann muss er gerade die Ausbildung dieser Anwendungs- bzw. Handlungsdimension intensiv vorantreiben.

2.4 Die linguistische Dimension der IKK

Es ist für die Entwicklung der IKK von zentraler Bedeutung, dass linguistische und interkulturelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht nicht als konkurrierende,

sondern vielmehr als komplementäre Zielsetzungen aufgefasst werden. Denn sprachliche Fähigkeiten, vor allem natürlich die Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache, sind eine entscheidende Voraussetzung interkultureller Lernerlebnisse im Fremdsprachenunterricht. Doch genauso ist beispielsweise eine emotionale Offenheit Neuem gegenüber nötig, um diese sprachlichen Fähigkeiten erst zu erwerben.

Ein interkultureller Sprecher ist erst derjenige, der die zuvor dargelegten Einstellungen, Fähigkeiten und Wissensbestände mit linguistischen Fähigkeiten verbinden kann. Sercu betont daher, dass die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz mit kommunikativer Kompetenz in engem Zusammenhang stehen. Die einzelnen *savoirs*, so Sercu, „should not be considered as isolated components, but rather as components that are integrated and intertwined with the various dimensions of communicative competence“ (Sercu 2005: 3).

3 Interkulturelles Lernen und Dramapädagogik – A „Shared Mission“

Die Betrachtung der verschiedenen Dimensionen der IKK macht deutlich, dass ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht äußerst hohe Anforderungen nicht nur an die Lernenden, sondern insbesondere auch an die Lehrenden stellt. Diese müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die Voraussetzungen zur Realisierung interkulturell-holistischen Lernens im Fremdsprachenunterricht schaffen können. Hierbei kann die Dramapädagogik entscheidende Hilfestellungen leisten.

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, bedeutet die interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts eine Abkehr vom alleinigen Ziel der Vermittlung sprachlich-kognitiver Kompetenzen und eine Hinwendung zu eher holistischen Zielsetzungen. Sowohl die affektiven Zielsetzungen, die unter „allgemeinen Erziehungszielen“ wie Toleranz, Empathiefähigkeit und Offenheit subsumiert werden können, als auch die prozedurale Zielsetzungen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts machen es erforderlich, dass Lernende nicht nur als rein intellektuelle, sondern auch als soziale, als moralische und emotionale Wesen begriffen werden, deren diesbezügliches Potenzial es zu fördern gilt. Die Dramapädagogik sieht sich einem ähnlich weit reichenden Erziehungsauftrag verpflichtet; auch sie möchte den Lernenden in seiner gesamten Persönlichkeit ansprechen:

Drama-in-education or drama as a method of teaching a foreign language respectively see teaching in the much broader context of education and personal development. They aim at the whole person and not only at his/her intellectual capacities. (Steitz-Kallenbach 1993: 217)

Unterrichtliche Arbeit mit Drama im Fremdsprachenunterricht möchte somit nicht nur die Zielsprache effektiv vermitteln und die Handlungsfähigkeit innerhalb der Zielkultur erhöhen, sondern auch auf das (außerschulische)

Leben vorbereiten: „Drama is seen as being essential [...] to develop the interpretative and interpersonal skills needed for the management of a happy and successful life“ (Neelands 2004: 5). Wie der interkulturelle Ansatz, so zielt auch die Dramapädagogik auf eine Schulung sozialer Schlüsselkompetenzen ab und will vor allem das Selbst(wertgefühl) der Lernenden stärken, um so die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer gesunden und sozialfähigen Persönlichkeit zu schaffen. Dramapädagogik sieht eine Stärkung des Selbst folglich als Vorstufe einer Akzeptanz des bzw. der anderen: „Drama facilitates social growth, first by developing an understanding and acceptance of self and then by fostering acceptance of others and sharing with others“ (Freeman et al. 2003: 132). Das Lösen von Konflikten, die bei der Interaktion mit anderen auftreten, die (Neu)Verhandlung eigener Perspektiven und Positionen und ein Erkennen der Bedeutung von konstruktivem und kooperativem Verhalten in der Interaktion sind somit Fähigkeiten, die zu fördern sowohl der dramapädagogische als auch der interkulturelle Fremdsprachenunterricht beabsichtigen.

Der Dramapädagogik wohnt folglich ein gewaltiges Potenzial für den Abbau sozialer und interkultureller Spannungen innerhalb und jenseits des (multi-kulturellen) Klassenraums inne. Denn ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht baut offensichtlich auf einem Erziehungsideal auf, das ebenso wie der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht kein geringeres Ziel anvisiert, als Kooperation, Gewaltfreiheit, Frieden und gegenseitigen Respekt zwischen den Menschen einer und verschiedener Kulturen zu fördern.

3.1 Durch Drama zur „Cultural Awareness“

Eines der entscheidenden Ziele beim interkulturellen Lernen besteht darin zu erkennen, inwieweit wir von unserer eigenen Kultur in unserer Denk- und Verhaltensweise geprägt sind und somit ein Bewusstsein für den relationalen Charakter eigener Standpunkte zu erlangen. Um Erkenntnisse über die eigene Kultur gewinnen zu können, müssen sich Teilnehmende zunächst bewusst werden, wie sich der Einfluss der eigenen Kultur im eigenen Leben manifestiert hat. Kultur ist zweifellos ein sehr abstraktes Konzept, das nur äußerst schwer greif- und verstehbar gemacht werden kann. Bei der Dramapädagogik geht es nun aber gerade darum, abstrakte Aspekte der menschlichen Erfahrung bzw. des menschlichen Verhaltens konkret zu machen und diese in 'here-and-now'-Erfahrungen zu übertragen. Deshalb eignet sich das Lernen durch Drama auch so besonders als Vehikel für (inter)kulturelle Lernerlebnisse. Wenn interkulturelles Lernen das Ziel verfolgt, das kulturelle Selbstverständnis der Schüler zu erweitern und zu verändern, dann müssen zunächst methodische Wege gefunden werden, das abstrakte Konzept „Kultur“ erfahrbar zu machen. Interessanterweise kann die Nutzung dramapädagogischer Techniken und Aktivitäten im Unterricht hier entscheidende Erkenntnisse befördern.

Der Arbeit mit Drama ist eine intensive Auseinandersetzung mit kulturellen Einflüssen auf Denken und Verhalten inhärent. Laut Neelands ist Drama ein

„important means of making the hidden influences of a community's culture visible, discussable and changeable“ (Neelands 2004: 37). Diese Aussage Neelands' erscheint schlüssig, denn bei der Arbeit mit Drama müssen wir notwendigerweise offenbaren, wie wir leben, wie wir denken und wie wir handeln. Schließlich geht es bei dieser um die Schaffung bzw. die Analyse einer zwar fiktiven, jedoch auf persönlich und kulturell geprägten Erfahrungen und Einstellungen basierenden dramatischen Welt. Wie Bolton und Heathcote hervorheben, besteht der Hauptzweck von Dramapädagogik darin, den Blick der Schüler von der Oberfläche der Geschehnisse („surface action“) auf diejenigen persönlichen und kulturellen Werte zu lenken, die ihnen zugrunde liegen (Bolton/Heathcote 1998: 160). Diesen Zweck erfüllt Dramapädagogik in der Tat, denn ein Erkunden und Hinterfragen von Handlungsweisen, –motiven und –alternativen steht ohne Zweifel sowohl bei vielen dramatischen Aktivitäten als auch den Reflexionsphasen, die diese begleiten und nachbereiten, im Vordergrund. Bei der Arbeit mit Drama müssen wir kulturelle Einflüsse auf Handeln und Denken wahrnehmen, seien diese interkulturell im Sinne divergierender inner- bzw. subkultureller Einflüsse oder interkulturell im Sinne verschiedener national geprägter Perspektiven und Weltansichten.

Indem dramapädagogische Arbeitsweisen uns ermöglichen, unsere eigene unbewusste kulturelle Determiniertheit erfahrbar, diskutierbar und änderbar zu machen, erteilen sie uns eine wertvolle interkulturelle Lehrstunde, denn schließlich spielt die Hervorbringung und Reflexion des Unbewussten beim interkulturellen Lernen eine zentrale Rolle. Wie Taylor betont, ist es genau dieses Potenzial zum Hervorbringen des Unbewussten, das die „Erziehungskraft“ des dramatischen Lernens ausmacht: „It is the unconscious material arising from drama praxis which signifies its educative power“ (Taylor 2000: 107). Auch Fleming betont, dass die interkulturelle Relevanz des Dramas hauptsächlich in „subjecting familiar practices to scrutiny“ besteht (Fleming 2006: 61); dramapädagogisches Arbeiten nimmt damit den Interaktionen im Klassenzimmer die eingangs erwähnte „Erledigungshast“ (Wagenschein) und ermöglicht entschleunigte, kooperative Lernprozesse, die das Rätselhafte im Allzubekannten wieder sichtbar werden lassen. Gleichzeitig birgt diese Erziehungskraft aber auch eine Sprengkraft, denn das Unbewusste, Rätselhafte und Paradoxe ist im Klassenraum nicht einfach zu ergründen und kann in einer Gruppe eine Dynamik entwickeln, die im Vorfeld weder berechenbar noch operationalisierbar zu machen ist. Auch hier wird deutlich, welche komplexen Anforderungen die Lehrperson in dramapädagogischen Unterrichtssituationen möglicherweise zu bewältigen hat.

Es sind jedoch nicht nur die Entwicklung und die Analyse der dramatischen Welt bzw. die Reflexion dieser Prozesse, bei denen Lernende zu Erkenntnissen über die Allgegenwärtigkeit kulturell geprägten Denkens und Handelns kommen. Auch die Annahme divergenter kultureller Rollen ermöglicht Schülern bewusstseinserweiternde Einsichten über Kultur, denn dadurch erkennen sie notwendigerweise, dass menschliches Verhalten und Denken immer in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sozialen und kulturellen Gegebenheiten zu sehen

sind (cf. Neelands 2004: 39). Im Rollenspiel geht es darum, das Ausmaß der sozialen Konstruktion eigener und anderer kultureller Lebenswelten zu erfassen und „to transform their own understanding of themselves and the world in which they live“ (Taylor 2000: 112).

Die kulturelle Welt des Dramas ist ein Abbild der „kulturellen Außenwelt“ außerhalb des (dramatischen) Klassenraumes. Und im gleichen Maße wie kulturelle Einflüsse unser Denken und Handeln in dieser Außenwelt leiten, können wir uns auch in der dramatischen Welt nicht davon lösen. Der Unterschied zwischen beiden Welten besteht darin, dass das Drama uns Einsichten in kulturell geprägtes Denken und Handeln verschaffen kann – Einsichten, die in der „Außenwelt“ wesentlich schwieriger zu gewinnen sind. Tatsächlich scheinen dramatische Welten, wie Fleming betont, „closed cultures“ zu sein, die komplexe kulturelle Ansichten und Prägungen sichtbar werden lassen und die Erkundung und Veränderung kulturell geprägten Denkens, Handelns und Fühlens erlauben: „In drama, human motivation and intention can be simplified and examined more explicitly“ (Fleming. 2006: 61).

Es wird somit deutlich, dass Dramapädagogen wie Taylor zu Recht von „the power of the dramatic artform to raise levels of consciousness“ sprechen (Taylor 2000: 5). Den geistigen Zustand, den die Arbeit mit Drama gleichermaßen herbeiführt und voraussetzt, bezeichnen sie in der Tat treffend als „wideawakeness, an alert state of consciousness where individuals reflect on the world and the role they play in it“ (Taylor 2000: 83).

3.2 Drama als Differenzerfahrung – Durch Drama zu Toleranz und Empathie

Jeder Klassenraum ist von einem einzigartigen kulturellen Milieu geprägt; Schüler und Lehrer bringen verschiedene kulturelle, soziale und ethnische Positionen (und auch Voreingenommenheiten) in den Unterricht ein. Doch nicht nur in Bezug auf Positionen und Einstellungen, sondern auch hinsichtlich Aussehen, Bewegungen und Sprechweise gleicht kein Mensch dem anderen. All diese Differenzen bekommen im dramatischen Klassenraum eine große Bedeutung.

Denn sowohl beim Erleben bewegungsästhetischer als auch sprachlich-intellektueller dramatischer Kontexte stellt *das* Andere in Form *des* Anderen (Schüler/Lehrer) eine Herausforderung an unsere gewohnte Wahrnehmung und Perspektive dar. Diese Differenzen müssen Schüler und Lehrer bei der dramatischen Arbeit akzeptieren, respektieren und aushalten. Denn egal ob eine dramatisch-imaginative Welt im Klassenraum geistig erzeugt, diskutiert und weitergesponnen oder ob ein gemeinsamer Bewegungsablauf beim bewegungsästhetischen Spiel geschaffen wird – dieses gemeinsame dramatische Erlebnis kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Teilnehmer in der Lage sind, Verschiedenheit zu dulden und anzuerkennen, d.h. tolerant und empathisch gegenüber anderen und Anderem zu sein.

Die von der dramatischen Arbeit begünstigte Differenzerfahrung kann

außerdem durch die Annahme verschiedener (kultureller) Rollen im Rollenspiel noch intensiver gestaltet werden. Denn Schüler repräsentieren im Drama nicht nur, wer sie sind, sondern sie können auch darstellen, wer sie sein wollen oder könnten, sie können im Rollenspiel *de facto*, d.h. physisch, erleben, wie es ist, jemand anders zu sein bzw. sich mit jemand völlig fremdem und unbekannten auseinandersetzen zu müssen. Durch das Hineindenken in und das Praktizieren von verschiedenen Rollen schult Dramapädagogik somit besonders intensiv und nachhaltig die Identifikationsfähigkeit und Empathiefähigkeit der Lernenden mit fremden und unbekannten (kulturellen) Sicht- und Handlungsweisen. Da die Fremdheitserfahrung im Rollenspiel in der fiktiven dramatischen Welt stattfindet, wirkt sie zudem nicht bedrohlich, und prägt somit die Empathiefähigkeit der Lernenden besonders intensiv und nachhaltig (cf. Tselikas 1999, o.S.).

Dramapädagogisches und interkulturelles Lernen weisen also offenbar zentrale Überschneidungspunkte hinsichtlich ihrer Lernziele auf; beide intendieren einen „produktiven handlungspraktischen Umgang mit der Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis“ (Sting 2003: 1). Auf welche Differenzen der Hamburger Theaterpädagoge Wolfgang Sting hier anspielt, ist äußerst zentral. Denn einerseits müssen wir bei der dramatischen Arbeit lernen, soziale Differenz, d.h. die faktische Unterschiedlichkeit kultureller Ausprägungen, hinzunehmen und diese kreativ und gestalterisch zu nutzen. Daneben müssen wir uns mit „ästhetischer Differenz“, d.h. divergierenden Formen der (sinnlichen) Wahrnehmung auseinandersetzen, sie aushalten und nutzen lernen, denn Wahrnehmungsunterschiede und deren Diskussion sind zentrale Bestandteile des dramatischen Arbeitens. Dramapädagogische Arbeitsweisen benötigen somit gewissermaßen die Differenzerfahrung als Grundlage der Interaktion und Kommunikation.

Verschiedenheit lässt sich deswegen in vielerlei Hinsicht als Motor des dramatischen Prozesses auffassen. Schließlich macht erst die Artikulation unterschiedlicher Meinungen die Interpretation und Analyse eines dramatischen Kontextes aufregend, erst die Verschiedenheit der Wünsche und Perspektiven macht die gemeinsame Formung eines Standbildes interessant und erst die Anspannung, die bei der Verhandlung verschiedener (kultureller) Identitäten während der dramatischen Arbeit ausgelöst wird, macht diese so beschwerlich und spannend zugleich. Folglich erscheint es wenig überraschend, dass, wie Sting unterstreicht, Fremdheit und Differenz im dramatisch-theatralischen Bereich als künstlerische Gestaltungsmittel angesehen werden. Denn „ohne das Andere und Unbekannte wird die eigene Wahrnehmung nicht stimuliert“ (Sting 2003: 1). Im Fremdsprachenunterricht erfahren Fremdheit und Differenz eine zusätzliche Steigerung durch die Spezifik der fremden Sprache, die zugleich Gegenstand und Kommunikationsmittel ist. Die Fremdsprache stellt einen Mehrwert dar und dient den Lernenden nicht nur als zusätzliche Ressource, sondern ist gleichermaßen Kostümierung oder Verkleidung – besonders in Unterrichtssituationen, in denen die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen im Vordergrund steht.

3.3 Drama als Vehikel der interkulturellen Wissens- und Handlungsdimension

Dramapädagogik kann die kognitive Dimension der IKK auf dreierlei Arten verwirklichen. Erstens erlaubt die Arbeit mit Drama einen Rückbezug des anzueignenden (kulturellen) Wissens auf die individuelle ästhetische und emotionale Welt des Lernenden, was zu einem tiefgehenden Verständnis neuen Wissens bzw. zu einem nachhaltigen kognitiven Lernerfolg führt und zudem ein Netzwerk sich gegenseitig verstärkender affektiver und kognitiver Verbindungen zur fremden Kultur entwickeln kann, in dem sich beide Faktoren gegenseitig verstärken. Zweitens können diese 'persönlichen Bilder' der fremden Kultur für die Einsicht genutzt werden, dass die Wahrnehmung und die Interpretation von Wissen von den eigenen Vorannahmen bzw. der eigenen Ästhetik im Sinne einer individuell-persönlichen Wahrnehmung abhängig ist.

Zudem können durch dramatische Konventionen authentische Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Schüler erkennen, dass (kulturelles) Wissen eine Bedeutung für ihre Lebenswirklichkeit besitzt und dass es das Meistern realer Lebenssituationen erheblich erleichtern kann. Werden diese Lernsituationen in der fremden Kultur verortet, wie dies im Fremdsprachenunterricht der Fall sein sollte, so können Schüler ein Bewusstsein für die interkulturelle Relevanz kognitiver Lernziele entwickeln, das aus der eigenen Erfahrung und nicht der Unterweisung durch die Lehrperson resultiert.

Darüber hinaus ist Drama Handlung. Deswegen ist Dramapädagogik eine Pädagogik, die immer handlungsbezogenes Lernen herbeiführt (cf. Tselikas 1999, o.S.) und somit ein immenses Potenzial für die Ausbildung der interkulturellen Handlungskompetenz bereitstellt. Bei nahezu allen dramatischen Konventionen geht es um zwischenmenschliche Handlung und den Umgang mit konfliktträchtigen und möglicherweise auch beängstigenden Situationen. Werden diese Konventionen nun mit interkulturellen Inhalten angereichert, werden Rollenspiele etwa genutzt, um verschiedene kulturelle Rollen zu übernehmen und zu verhandeln, dann bieten sich in der Tat Möglichkeiten, alle Aspekte der prozeduralen Dimension der IKK zu praktizieren und auszubilden. Dass interkulturelle Handlungsszenarien außerordentlich gut in die bewegungsästhetischen bzw. rollenspielartigen dramatischen Konventionen integriert werden können, erscheint äußerst plausibel. Das *Hot Seating* beispielsweise kann genutzt werden, um kulturelles Wissen feinfühlig zu erfragen, was ohne Zweifel für eine Entwicklung des *savoir faire* bzw. des *savoir apprendre* hilfreich ist. Auch Konventionen wie das *Interview* können dabei helfen, Wege zu finden, kulturelle Informationen behutsam und vorsichtig zu erfragen. Bei Konventionen wie *Mantle of the Expert* kann man die Lernenden außerdem dazu anregen, sich in verschiedene kulturelle Expertenrollen einzuarbeiten, in denen sie dann mit Vertretern anderer Kulturen kooperieren müssen. Und kulturelle Improvisationen und Rollenspiele, die vordringlich auf Spontaneität aufbauen, wie etwa das *Tag Role*, rüsten die Lernenden ebenfalls mit Handlungsstrategien aus, auf die sie in der interkulturellen Begegnung zurückgreifen können.

3.4 Der dramapädagogische Mehrwert – Das „Savoir Percevoir“

Bei der Analyse der „shared mission“ von Dramapädagogik und interkulturellem Lernen ist bereits deutlich geworden, dass die Arbeit mit Drama auf die Ausbildung jener Bewusstseinszustände, Einstellungen und Identitätsentwicklungen abzielt, die für die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension des interkulturellen Lernens von zentraler Bedeutung sind. Dramatisches Lernen ist nämlich nicht nur insofern holistisch, da es auf die Ausbildung persönlichkeitsbezogener und emotionaler Zielsetzungen abzielt, sondern auch deshalb, weil es dem mentalen Lernprozess ein physisch-sinnliches Pendant zur Seite stellt. Wie Erlenwein betont, ist das Gewinnen eines ‘körperlichen Bewusstseins’ von größter Bedeutung für ein umfassendes Verständnis von eigener und fremder Kultur:

The experience of one’s own bodily frame and a sensitization to one’s bodily processes are, taken together, of immense significance for a holistically integrated understanding of one’s own and other people’s civilization (Erlenwein 1993: 193).

Erlenwein beschreibt treffend, wie jedes Erlebnis, vom profanen Zuschlagen einer Autotür bis zum bedeutungsvollen „contact with inner and outer worlds“, beim Individuum eine physische Reaktion hervorruft (cf. *ibid.* 194). Das Verstehen solcher individuellen, physisch geäußerten Zeichen ist für den Kontext des interkulturellen Lernens äußerst wichtig, denn auch sie sind Bestandteil von Kommunikation und müssen demnach auch ‚gelesen‘ werden können. Bei dramatischen Übungen, die in der Regel die Wechselbeziehung von Körper, Gestik und Sprache erfassen (cf. *ibid.* 195), können Lernende ihr Bewusstsein für das Eigene und das Fremde durch ein bewusstes Erleben dieser individuell geäußerten physischen Zeichen auf eine neue Stufe heben: „The immediacy of individual body language allows the most varied of approaches for the investigation both of one’s own and of other’s realms of preconception“ (cf. *ibid.*).

In jeder Begegnung, sei sie interkulturell oder nicht, wird nicht nur über sprachliche, sondern auch über nicht-sprachliche, körperliche Zeichen kommuniziert. Erfolgreich kommunizieren können bedeutet somit auch, die körperlichen Zeichen des anderen ‘lesen’ zu können und ein Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache, Kultur und Bewegung bzw. Körperlichkeit zu haben, das jeden Sprecher, gleich welcher Kultur er angehören mag, prägt. Wenn Schülern in der Schule also interkulturelle kommunikative Kompetenz vermittelt werden soll, darf diese das entscheidende Wechselverhältnis von Sprache, Körper und Kultur nicht ausblenden.

Gerade bei der interkulturellen Begegnung ist es nicht ausreichend, ein Bewusstsein für die eigene bzw. die fremde Kultur zu entwickeln, das sich auf mentale Aspekte beschränkt. Genauso wenig ist es ausreichend, dem Gegenüber eine ausschließlich ‘intellektuelle Offenheit’ zu demonstrieren. Vielmehr müssen sowohl die ‘cultural awareness’ als auch die emotionale

Disposition des interkulturellen Sprechers durch eine entsprechende Körpersprache unterstützt werden. Daher ist es sowohl wichtig, ein Bewusstsein für die eigene Körperlichkeit (und die des anderen) als auch die physische Äußerung von Nähe und Distanz, von Offenheit und Verslossenheit bzw. Voreingenommenheit zu gewinnen. Ein solches Bewusstsein lässt sich durch dramapädagogisches Arbeiten einüben, denn bei der bewegungsästhetischen Arbeit wird intellektuelle und somit oft abstrakte Kommunikation zur authentischen Kommunikation, die den Austausch sprachlicher *und* physischer Zeichen beinhaltet und ein Bewusstsein für Körperlichkeit voraussetzt und fördert. Der affektiv-bewusstseinsorientierten Dimension der IKK kann durch dramatisches Arbeiten daher eine „Zusatzkompetenz“, ein weiteres *savoir*, hinzugefügt werden, das Kessler (2008: 55) als *savoir percevoir* bezeichnet. Darunter ist die Bereitschaft zu verstehen, Aufgeschlossenheit, Akzeptanz und Toleranz nicht nur mit Hilfe sprachlich-intellektueller, sondern auch physischer Zeichen zu äußern. Andererseits kann *savoir percevoir* jedoch auch als physisch-kulturelles Bewusstsein aufgefasst werden, als die Bereitschaft, sich überhaupt mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen auseinanderzusetzen. Ein solches *savoir percevoir* würde demnach auch das *savoir s'engager*, die 'critical cultural awareness', insofern komplementieren, als ein Bewusstsein für Sprache und Kultur ermöglicht würde, welches das Eigene und das Fremde nicht auf mentale Erscheinungen reduziert, sondern diese als holistische, als geistige *und* körperliche Phänomene begreift.

Auch wenn das Erreichen eines *savoir percevoir* somit grundsätzlich als affektives bzw. bewusstseinsweiterndes Lernziel aufgefasst werden sollte, so impliziert dessen Einführung doch auch eine Erweiterung der übrigen Kompetenzdimensionen der IKK. Ein *savoir percevoir* muss nämlich auch die Fähigkeit und das Wissen beinhalten, körperlich geäußerte Zeichen des Gesprächspartners wahrnehmen und verstehen bzw. interpretieren zu können. Folglich sollte ein *savoir percevoir* in einer schematischen Darstellung der IKK-Ebenen auch als ergänzender Faktor auf *allen* Ebenen interkultureller Kompetenz dargestellt werden.

Ein *savoir percevoir* kann Einsichten in interkulturelle Dynamiken und Möglichkeiten zur interkulturellen Kommunikation schaffen, die wesentlich nachhaltiger und tiefergehend sind als Einsichten und Begegnungen, die das Körperliche vernachlässigen. Da der Dramapädagogik das Potenzial innewohnt, ein solches *savoir* zu fördern, sollte sie im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Hilfsmittel des Sprachenlernens angesehen werden, sondern vielmehr, wie Erlenwein betont, als „primary tool of intercultural communication“ anerkannt und entsprechend gefördert werden (Erlenwein 1993: 200).

4 Interkulturelle Dramapädagogik

Da dramatisches Arbeiten diese gewaltigen (inter)kulturellen Dimensionen besitzt, ist es durchaus nachvollziehbar, dass Bolton und Heathcote etwas großspurig behaupten: „To invite drama teachers to consider how they might

Tabelle 2: Kessler 2008: 57 (nach Byram 1997)

Fähigkeiten		
Interpretieren und verstehen		
<i>(savoir comprendre)</i>		
<i>(savoir percevoir)</i>		
Erkennen des Kommunikationsgehalts körperlicher Äußerungen		
Wissen	Bewusstsein	Einstellungen / Haltungen
Über eigene & fremde Kultur/en	Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur	Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus
<i>(savoirs) ?</i>	<i>(critical cultural awareness, savoir s'engager)</i>	<i>(savoir être)</i>
<i>(savoir percevoir)</i>	<i>(savoir percevoir)</i>	<i>(savoir percevoir)</i>
Wissen über kulturspezifische körperliche Zeichen	„kritisches körperliches Bewusstsein“; Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen	Bereitschaft zu körperlicher Kommunikation dieser Haltungen
	Fähigkeiten	
	Entdecken und interagieren	
	<i>(savoir apprendre / savoir faire)</i>	
	<i>(savoir percevoir)</i>	
	„körperlich kompetent“ interagieren (z.B. Offenheit demonstrieren)	

use their methodology to teach about culture is no more than to ask them to ply their usual practice“ (Bolton/Heathcote 1998: 160).

Doch wenn Dramapädagogik Garant des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sein und also zu dem werden soll, was wir als *Interkulturelle Dramapädagogik* verstehen, so muss sie, neben der Berücksichtigung interkultureller Thematiken, zwei äußerst wichtigen Ansprüchen gerecht werden bzw. zwei zentrale Bedingungen erfüllen können, denen sich dramapädagogisch arbeitende Fremdsprachenlehrer in intensiver Reflexion stellen müssen.

Zuerst muss interkulturelle Dramapädagogik die Auswahl bzw. die Aufarbeitung von dramatischen Konventionen² beinhalten, die bei der Ausbildung

² Ein guter Überblick über „dramatic conventions“ findet sich bei Neelands (1990).

interkultureller kommunikativer Kompetenz besonders förderlich sind. Keineswegs sind alle dramatischen Konventionen gleichermaßen zu einer Ausbildung interkultureller Kompetenzen geeignet, und daher ist es nötig, auf Konventionen zurückzugreifen, die für die Verwirklichung der einzelnen Lernebenen der IKK ein großes Potenzial besitzen. Manch eine dramatische Konvention muss zudem 'interkulturell aufbereitet' werden, um sie für den Kontext der Interkulturellen Dramapädagogik fruchtbar zu machen. Denn eine dramatische Konvention, die für eine Förderung interkultureller Handlungskompetenzen prädestiniert scheint, kann durch gezielte Ergänzungen ein noch größeres Potenzial für die Realisierung dieser Kompetenzebene entfalten, kann beispielsweise nicht nur ein Erklären und Erfragen kulturellen Wissens, sondern auch ein Erkennen und Aufklären kultureller Missverständnisse und eine Einsicht in die Notwendigkeit gegenseitigen respektvollen und aufmerksamen Verhaltens ermöglichen. In Unterrichtseinheiten zur interkulturellen Dramapädagogik sollte außerdem eine Auswahl dramatischer Konventionen eingesetzt werden, die alle Kompetenzdimensionen der IKK fördert. So sollten die gewählten Konventionen gleichermaßen dem Erreichen affektiver und bewusstseinsorientierter Lernziele, der Entwicklung einer Handlungsfähigkeit, einer effektiven Aufnahme kognitiver Lernziele und der Ausbildung hoher sprachlicher Kompetenzen dienlich sein. Gleichzeitig müssen jene dramatischen Konventionen ausgewählt werden, die in der jeweiligen Lerngruppe die größten Erfolge zu versprechen scheinen.

Der zweite zentrale Anspruch interkultureller Dramapädagogik betrifft die Verarbeitung des im Drama Erlebten, was in begleitenden und abschließenden Reflexionsprozessen stattfinden sollte. Zwar tragen dramapädagogische Übungen immer dazu bei, die eigene kulturelle Prägung zu hinterfragen. Auch lernen Schüler bei der dramatischen Arbeit notwendigerweise, Differenz auszuhalten, zu akzeptieren und produktiv zu nutzen. Dennoch gilt es, die impliziten (inter)kulturellen Lernerlebnisse *explizit* zu machen, denn die Gefahr ist ansonsten äußerst groß, dass die gewonnenen Erkenntnisse zwar als interessant und befriedigend empfunden, jedoch nicht in ihrer vollen Bedeutung internalisiert werden. Dies bedeutet, dass Aushandlungsprozesse kultureller Unterschiede, gemachte Fremdheitserfahrungen und die bei der dramapädagogischen Arbeit aufgetretenen Spannungen in Reflexionsphasen ausdrücklich thematisiert und von entsprechenden Schlussfolgerungen begleitet werden müssen. Lehrer sollten Schüler dazu ermutigen, ihre interkulturellen Lernerfahrungen auszudrücken und sie zu kritischen Schlussfolgerungen über ihr kulturelles Selbstverständnis zu nutzen. Berichten Lernende in Reflexionsphasen beispielsweise von Schwierigkeiten bei der Aushandlung (angenommener bzw. realer) kulturell unterschiedlicher Rollen, so sollte die Lehrperson eine Diskussion darüber anregen, wie kulturelle Unterschiede verhandelt und versöhnt werden können und was wir in der (möglicherweise konfliktträchtigen) interkulturellen Begegnung im Drama über uns selbst lernen können und sollten. Die zentralen Fragen, denen sich Dramalehrende bei der Planung und Nachbereitung ihrer interkulturellen dramapädagogischen Lerneinheiten auf

der methodisch-vorbereitenden und der reflexiv-nachbereitenden Ebene stellen sollten, können wie folgt hervorgehoben werden:

Methodenreflexion	Ergebnisreflexion
Welche Konventionen können kulturell geprägtes Denken und Handeln besonders gut zutage fördern?	Wie kann man Schüler am effektivsten dazu anregen, ihre gemachten (inter)kulturellen Erfahrungen zu artikulieren?
Wie können bestehende dramatische Konventionen um weitere interkulturelle Lernebenen bereichert werden?	Wie kann man die artikulierten Erfahrungen der Schüler nutzen, um bei diesen die Entwicklung einer transkulturellen Identität zu entwickeln bzw. Erkenntnisse auf der konzeptuellen Bedeutungsebene anzuregen?
Welche Auswahl dramatischer Konventionen kann interkulturelle kommunikative Kompetenz umfassend fördern?	

Dass die Verwirklichung dieser Ansprüche äußerst hohe Erwartungen an die Lehrperson stellt, liegt auf der Hand. Denn um für interkulturelle Lernerlebnisse geeignete Aufgaben aussuchen und entwickeln zu können bzw. um zu sinnvoller und kritischer Reflektion über die eigene kulturelle Verwurzelung anleiten zu können, brauchen Lehrende nicht nur eine äußerst gut entwickelte methodische bzw. reflexive Kompetenz, sondern sie sollten möglichst auch selbst über interkulturelle Erfahrungen verfügen.

5 Fazit und Ausblick

Eine umfassende interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichtes kann nur dann erfolgen, wenn interkulturelles Lernen in diesem als mehrdimensionales Gebilde aufgefasst wird, das sprachliche, bewusstseinsorientierte, affektive, handlungsorientierte und kognitive Lernziele beinhaltet sowie Körperlichkeit und Sinnlichkeit als konstituierende Elemente der Arbeit in diese Ziele integriert.

Durch dramapädagogisches Arbeiten kann eine Situation entstehen, in der authentische Erfahrungen möglich sind und Lernen im Sinne eines sich Veränders durch Zweifel, Nachdenken und Überlegen geradezu notwendigerweise eintritt. Der Interkulturellen Dramapädagogik wohnt somit das Potenzial inne, den viel zitierten 'dritten Ort', die Perspektive zwischen 'dem Eigenen' und 'dem Fremden', im Fremdsprachenunterricht zu realisieren und auf interkulturelle Kompetenz *in all ihren Facetten* hinzuarbeiten.

In diesem Beitrag haben wir versucht, das Potenzial der Dramapädagogik für die Implementation der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen zu skizzieren.³ Zur praktischen Fundierung der hier diskutierten Überlegungen

³ Eine ausführlichere Diskussion dieser Thematik sowie unterrichtspraktische Ratschläge

liegen zwei Dramaprojekte vor, die auf der Grundlage des Textes *A Pair of Jeans* von Qaisra Sharaz einmal in einem Leistungskurs einer 11. Klasse eines Gymnasiums sowie einmal in einer universitären Veranstaltung im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Hinblick auf den Einfluss des dramatischen Arbeitens auf die Sprachkompetenz der Lernenden durchaus ein Mehrwert feststellen lässt, dass Schüler „holistisches Sprachenlernen“ wertschätzen und dass sie sich bei der dramapädagogischen Arbeit zu einem intensiveren mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache motivierter fühlen als im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass Dramapädagogik ein attraktives Instrument zur Vermittlung und Veranschaulichung von interkulturellen Kompetenzen in der Lehrerbildung darstellt und dass die Studierenden die beim dramapädagogischen Lernen gewonnenen Lernerlebnisse schätzen, weil sie Wege aufzeigen, wie dieses anspruchsvolle Lernziel erreicht werden kann. Diese empirischen Ergebnisse, die an anderer Stelle vorgestellt werden sollen (SCENARIO 2009/1), zeigen, dass das Erreichen der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen auf der Grundlage einer Interkulturellen Dramapädagogik ein realistisches Ziel darstellt und keine didaktische Utopie bleiben muss.

Bibliographie

- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, R. Michael (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-72
- Bertelsmannstiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmannstiftung. Gütersloh http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf
- Bolton, Gavin / Heathcote, Dorothy (1998): Teaching culture through drama. In: Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 158-177
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar, Delanoy Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 85-120
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (eds.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

zur Umsetzung der Interkulturellen Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht finden sich in Kessler 2008.

- Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (2007): Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Bredella, Lothar / Hallet Wolfgang (eds.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT-Verlag, 1-9
- Byram, Michael (1995): Acquiring Intercultural Competence – A Review of Learning Theories. In: Sercu, Lies (ed.): *Intercultural Competence – A new Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters
- Byram, Michael / Fleming, Michael (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Byram, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 358-380
- Erlenwein, Peter (1993): From Movement to the Word – Experiences of and Reflections upon the Holistic Learning Process. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.) *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 193-200
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt
- Fleming, Michael (2006): Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education. In: *Journal of Aesthetic Education* 40/1, 54-64
- Freeman, Gregory D. et al. (2003): Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. In: *The Journal of Educational Research* 96/3, 131-138
- Friesenhahn, Günter (2008): *Interkulturell – Ein Begriff macht Karriere*. Online-Ressource:
<<http://www.dija.de/ikl/downloads/Dokumente/Guenter1IKL.pdf>>, aufgerufen am 18.2. 2008
- Gardner, Howard (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins
- Gogolin, Ingrid (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen et al.: A. Francke Verlag
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Hermes, Liesel (1999): Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 439-458
- Jensen, Annie Aarup (1995): Defining Intercultural Competence – A Discussion of its Essential Components and Prerequisites. In: Sercu, Lies

- (ed.): *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press, 41-52
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (2005): *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett
- Kessler, Benedikt (2008): Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Neelands, Jonothan (1990): *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge, Cambridge University Press
- Neelands, Jonothan (2004): *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers
- Rumpf, Horst (ed.) (2002): „... Zäh am Staunen“ Martin Wagenschein. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Rumpf, Horst (2002): Die Verstopfung der Köpfe und das wirkliche Verstehen. Eine Einführung in die vorliegenden Auswahl von Arbeiten von Martin Wagenschein. In: Rumpf, Horst (ed.): „... Zäh am Staunen“ Martin Wagenschein. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyer, 8-23
- Schmenk, Barbara (2004): [Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom](#). In: *German as a Foreign Language (GFL-Journal)* 1, 7-23
- Sercu, Lies et al. (eds.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Cleveland et al.: Multilingual Matters
- Sercu, Lies (ed.) (1995): *Intercultural Competence – A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1993): Teaching EFL through Drama and the Confines of Reality. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (eds.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 209-226
- Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Online-Ressource: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/faecher/dsp/hamburg/stueckwerk/stueckwerk2003_sting.pdf>, aufgerufen am 7.2. 2008
- Taylor, Philip (2000): *The Drama Classroom – Action, Reflection, Transformation*. London et al.: Routledge Falmer
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen.“ In: Bredella, Lothar / Delanoy Werner (eds.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-84

- Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (eds.) (2003):
Handbuch Interkultureller Kommunikation und Kooperation. Göttingen:
Vandenhoeck
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Über die Dramapädagogik*. Online-Ressource:
<<http://www-gewi.uni-graz.at/uldaf/tagungen/bei14.htm>>,
aufgerufen am 17.2. 2008