



**Dramendidaktische Zugriffe zum sozialen und
interkulturellen Lernen im Deutschunterricht**

Florian Koch, Witten

ISSN 1470 – 9570

Dramendidaktische Zugriffe zum sozialen und interkulturellen Lernen im Deutschunterricht

Florian Koch, Witten

Der Deutschunterricht der Zukunft wird in besonderer Weise durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt sein. So wird der Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in deutschen Schulen in den kommenden Jahrzehnten beständig zunehmen. Auf diese Entwicklung muss auch die Deutschdidaktik reagieren, deren Aufgabe es ist, die bereits bestehende und die kommende Heterogenität als Chance für gemeinsames Lernen zu verstehen. Der Beitrag stellt exemplarische dramendidaktische Zugriffe zum sozialen und interkulturellen Lernen im Fach Deutsch vor. Er zeigt dabei, dass die Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz keine umfangreiche curriculare oder thematische Umstrukturierung des Faches verlangt; vielmehr können bereits eingesetzte Lektüren und Vermittlungsmethoden genutzt werden. Dies wird am Beispiel der Dramen *Creeps* und *Andorra* veranschaulicht.

1. Einleitung

Die Bestimmung der Tragödie ist diese: Sie soll unsere Fähigkeit, Mitleid zu fühlen, erweitern. Sie soll uns nicht bloß lehren, gegen diesen oder jenen Unglücklichen Mitleid zu fühlen, sondern sie soll uns so weit fühlbar machen, dass uns der Unglückliche zu allen Zeiten und unter allen Gestalten rühren und für sich einnehmen muss. (Lessing, zitiert in Eickholt 2011: 14)

Die wenigen, aber ausdrucksstarken und vielfältig zu deutenden Worte von Gotthold Ephraim Lessing wurden dem Einführungsband *Rund ums Theater* von Katrin Eickholt und Regina Esser-Palm entnommen. Sie demonstrieren den kulturellen, den erzieherischen und den didaktischen Stellenwert des Dramas und Theaters allgemein im 18. Jahrhundert; die heutige Bezugnahme auf die Aussage verweist auf die gegenwärtige Aktualität und Relevanz der angesprochenen Inhalte. So zeigt das Zitat, dass der Dramentext den Erwerb vielseitiger Eindrücke, Gefühle, Fähigkeiten und Fertigkeiten anregen kann, wobei die Entfaltung einer persönlichen Identität beim Umgang mit sich selbst und mit anderen von zentraler Bedeutung ist. Payrhuber stellt diesbezüglich heraus: Vorherrschend ist die

Erwartung, daß die Begegnung und Beschäftigung mit dem Drama wichtige Anstöße zu[r] Sozialisation, Enkulturation und Personalisation des jungen Menschen geben kann, anders gesagt, daß seine Rezeption den Heranwachsenden darin zu unterstützen vermag, die personalen Qualitäten der Selbstständigkeit, der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit und der Fähigkeit zur Weltgestaltung zu entwickeln. (Payrhuber 1991: 14)

Die Nutzbarmachung der vielfältigen Möglichkeiten des Dramas kann auch im 21. Jahrhundert dabei helfen, im Deutschunterricht auf die sich verändernden Strukturen der Gesellschaft angemessen zu reagieren. Reagiert werden muss beispielsweise auf die Zunahme des Anteils von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache durch wachsende globale Migrationsströme, auf die Zunahme der Bedeutung der Schule als fachlichem und sozialem Lernort von Kindern und Jugendlichen und auf die rasanten medialen Veränderungen der gegenwärtigen Kommunikationsgesellschaft. Dem sozialen und auch dem interkulturellen Lernen kommt demnach gegenwärtig und auch in der Zukunft ein immer größerer Stellenwert im Schulsystem und damit auch im Deutschunterricht zu. Die unterrichtliche Dramenarbeit bietet sich in diesem Zusammenhang besonders an durch u. a. die charakteristische Dialogstruktur der Texte, die einen direkten und weitestgehend unkommentierten Einblick in die Handlung und die Figuren ermöglicht. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Werken und Unterrichtsideen für den gymnasialen Deutschunterricht der Sekundarstufe I demonstriert.

2. Soziales und interkulturelles Lernen - eine Begriffsbestimmung

2.1 Soziales Lernen

Das soziale Lernen im Schulunterricht ist eng verbunden mit der Wahl der unterrichtlichen Sozialform, wobei insbesondere die Partnerarbeit und die Arbeit in (Klein-) Gruppen als förderlich anzusehen sind. Bonholt et al. (2004: 694) unterscheiden zwischen zwei Formen des sozialen Lernens: Sie stellen das „Soziale[] Lernen unter Instruktionsbedingungen“ dem Sozialen Lernen als „Ko-Konstruktion“ gegenüber. Beide Formen unterscheiden sich im Schulalltag durch die Rolle und Aktivität der SchülerInnen sowie die der LehrerInnen. Während die LehrerInnen im ersten Fall als direkte WissensvermittlerInnen fungieren, agieren sie im zweiten Fall vielmehr als ModeratorInnen, die den Wissenserwerb der SchülerInnen begleitend anleiten. Die Lehrperson kann, bedingt durch den Expertenstatus für das Fach, zudem das Lernen durch „Nachahmung“ initiieren (Bonholt et al. 2004: 694).¹

Das soziale Lernen ist allerdings nicht nur für den Wissenserwerb im Unterricht bedeutsam, sondern auch für die außerschulische Partizipation in der Gesellschaft sowie

¹ Zum Lernen in der Gruppe und zur Gruppendynamik vgl. z. B. Wellhöfer (2012).

die Aufrechterhaltung eines funktionierenden demokratischen Systems. Rinck stellt dazu unter Rückgriff auf Schmidt-Denter heraus:

Durch die Einhaltung der kulturellen Regeln des mitmenschlichen Umgangs können die Menschen in einer zivilisierten Gemeinschaft überleben und die grundlegenden Lebensaufgaben bewältigen. Die Grundlage der Sozialisation bildet die Anpassung der sich entwickelnden Persönlichkeit an diese Aufgaben und kulturellen Normen der Gesellschaft. Dabei ist die soziale Entwicklung, die sich in den Veränderungen der Beziehungen eines Individuums zu anderen Menschen oder Gruppen von Menschen im Verlaufe des Lebens zeigt, von grundlegender Bedeutung. (Rinck 2004: 8)

Sie ergänzt, dass diese Zielsetzungen im Unterricht insbesondere erreicht werden können, wenn die SchülerInnen lernen, dass sie bei Entscheidungen zwischen „den individuellen und den gemeinschaftlichen Interessen einen Ausgleich“ finden müssen (Rinck 2004: 8).

Rinck stellt dazu heraus:

Soziales Lernen in der Gruppe ist ein Bildungsangebot an die Schüler, um soziale Kompetenzen zu erwerben, die zum achtungsvollen Umgang mit anderen Menschen und zur Kooperation befähigen. Verhaltensweisen werden als „sozial“ gekennzeichnet, die die Kontaktaufnahme und Interaktionsgestaltung zu sich selbst und anderen Menschen beinhalten. (Rinck 2004: 8)

Der Umfang der Ziele des sozialen Lernens zeigt bereits, dass nicht nur der Deutschunterricht, sondern sämtliche Unterrichtsfächer zur Förderung sozialen Lernens angehalten sind. Dennoch lässt sich der Erwerb sozialer Kompetenz im Fach Deutsch in besonderer Weise realisieren: Durch den Umgang mit Literatur können vielfältige Situationen assoziiert, erinnert, vorgestellt, ausprobiert – letztlich gelernt – werden. Wie oben angeführt spielen hierbei die Auswahl kooperativer Methoden und der Einsatz von Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung eine wichtige Rolle. Wie soziales Lernen in der Schule funktionieren kann und welche Rolle der Unterrichtsinhalt dabei spielt, soll im weiteren Verlauf dieses Beitrags am Beispiel des Dramas *Creeps* aufgezeigt werden. Das zur Gegenwartsliteratur gehörende Jugendtheaterstück von Lutz Hübner wurde im Jahre 2000 uraufgeführt und anschließend beim Klett-Verlag veröffentlicht. Hier ein kurzer Verweis auf den Inhalt:

Creeps handelt von drei Mädchen im Alter von 16 bis 17 Jahren. Petra Kowalski, Maren Terbuyken und Lilly Marie Teetz sind grundverschieden, sie eint jedoch ein gemeinsamer Traum: Sie wollen Moderatorin in einer Fernsehsendung werden. Die vermeintliche Einladung einer Produktionsfirma bietet den Dreien jedoch nicht die erhoffte Stelle, sondern ein Casting, das die Jugendlichen zu Konkurrentinnen werden lässt: Streit, Verzweiflung, Wutausbrüche und Ängste lassen nicht lange auf sich warten. Gegen Ende des Dramas

löst der Regisseur, Arno, auf, dass keine Bewerberin die Stelle bekommt; die Aufzeichnungen sollen stattdessen – ähnlich der gegenwärtig in vielfältigen Ausprägungen zu findenden TV-Reality-Formaten – für ein neues Fernsehformat verwendet werden.

2.2 Interkulturelles Lernen

Die Wichtigkeit des Erwerbs von interkultureller Kompetenz ist in der Deutschdidaktik unumstritten, sie spiegelt sich in zahlreichen fachdidaktischen Einführungsbänden und Themenheften wider. Bredella (2010: 89) betont dazu in seiner Monografie *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*, dass interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen zu einem wichtigen Erziehungs- und Bildungsziel geworden sind.

Interkulturelle Kompetenz kann wie folgt definiert werden: Sie ist nach Thomas et al. die

Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. (Thomas 2003: 143)

Der interkulturellen Kompetenz zugeordnet ist also das Wissen über die eigene Kultur und andere Kulturen, der „Perspektivenwechsel“, die „Wertschätzung“, die „Authentizität“ im Umgang mit anderen Kulturen sowie der Besitz einer interkulturellen „Handlungskompetenz“ (Von Queis 2009: 32f.). Mit Blick auf den Perspektivenwechsel ist zu berücksichtigen, dass dieser nicht gezwungenermaßen mit einer Perspektivenübernahme einhergehen muss. Von Queis stellt dazu heraus:

Entscheidend ist die Erkenntnisfähigkeit und Sensibilität dafür, in welchen Begegnungen mit anderen Kulturen eine kreative Beziehung möglich ist, in welchen Fällen ein indifferentes Nebeneinander angezeigt ist und in welchen Situationen jeder auf seiner Eigenständigkeit bestehen und vom anderen Toleranz in der Wahrnehmung seiner Besonderheit verlangen muss. (Von Queis 2009: 33)

Unterschiedliche Ansichten und Verhaltensweisen stehen damit dem interkulturellen Lernen und dem Erwerb von interkultureller Kompetenz nicht entgegen; Toleranz, Anpassungsfähigkeit, Offenheit und Austausch gehören zu den wichtigsten Gelingensbedingungen des interkulturellen Lernens. Wichtig ist, dass dieser Austausch nicht nur ein Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen sein kann, sondern auch zwischen verschiedenen Sprachen. Die Rolle der Sprache zeigt sich in zweifacher Weise: Erstens ist

die Sprache derart eng mit der Kultur verknüpft, dass sie als Kulturgut zu betrachten ist. Zweitens dient die Sprache gleichzeitig als Medium, ohne das der Austausch zwischen verschiedenen Kulturen nicht möglich ist. Sprachliche Barrieren oder Missverständnisse können ein Hindernis für die Entfaltung interkulturellen Lernens darstellen. Bredella (2002: 308) weist in diesem Sinne darauf, dass „der Verstehende die Perspektive des Anderen übernehmen muss und in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektiven die Bedeutung einer Erfahrung oder Handlung bestimmen muss“. Es ist ein Vorteil des literarischen Textes, dass die SchülerInnen diesem in der Regel zwar mit eigenen Erwartungen, jedoch häufig ohne Vorurteile begegnen. Zudem haben sie mehr Wissen als die Figuren der Handlung: Sie kennen die Hintergründe und betrachten die Handlung aus einer beobachtenden Perspektive mit Distanz, sodass sie sich ein Bild von der Handlung und den Figuren machen können.

So klar und nachvollziehbar das Bestreben des interkulturellen Lernens ist, so schwierig ist die Frage nach seiner Realisierungsmöglichkeiten. Bredella stellt heraus, was auch für den vorliegenden Beitrag von Bedeutung ist: Derjenige, der

einen solchen Überblick zu erstellen versucht, wird bald feststellen, dass keine einheitliche Methodik auszumachen ist, weil mehrere Konzeptionen von interkultureller Kompetenz mit unterschiedlichen, wenn nicht sogar entgegen gesetzten Zielen vorliegen und weil diese mit jeweils unterschiedlichen Methoden und Aufgaben realisiert werden können. Das liegt vor allem auch daran, dass sich Modelle interkultureller Kompetenz explizit oder implizit auf unterschiedliche Anwendungssituationen beziehen und in ihnen die kognitiven, affektiven, ethischen und evaluativen Fähigkeiten der Lernenden unterschiedlich angesprochen werden. (Bredella 2010: 89)

Es ist den Ausführungen Bredellas nach also notwendig, zunächst einmal methodische Herangehensweisen für den Deutschunterricht zu konzipieren und aufzulisten, mit denen interkulturelles Lernen angeleitet werden kann. Dabei soll es nicht nur um den Erwerb kognitiven Wissens gehen, sondern die Vermittlung von „grundlegende[n] Einsichten und Strategien“ soll im Zentrum des Unterrichts stehen (Bredella 2010: 98ff.). Das unterrichtliche Aufgreifen von kulturellen und sozialen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Klassenkontext zeigt sich hierbei gewinnbringend. Der unterrichtliche Umgang mit dem Drama eröffnet mithilfe der dramatischen Figuren-, Sprach- und Dialoggestaltung besonders viele Möglichkeiten des Einfühlens in andere und ebnet den Weg für die Initiierung emotionaler, affektiver und imaginativer Prozesse.

Die Literatur stellt somit einen Raum für Probehandeln, den die SchülerInnen zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit nutzen und ausgestalten können, um letztendlich inter-

kulturelle Kompetenz zu erwerben. Exemplarisch soll dies nun am Drama *Andorra* von Max Frisch aufgezeigt werden. Auch hier zunächst ein kurzer inhaltlicher Abriss: Im Zentrum steht Andri, ein junger Mann, der unehelich gezeugt wurde und, als jüdischer Pflegesohn ausgewiesen, bei seinem ihm selbst unbekanntem Vater ohne seine im Ausland lebende Mutter aufwächst. Die patriotischen Bewohner Andorras begegnen Andri mit Vorurteilen, Hass und Fremdenfeindlichkeit, weil sie Angst haben, dass sie aufgrund der vermeintlichen Herkunft von Andri von den ‚Schwarzen‘, einem Nachbarvolk, angegriffen werden. Andri kann sich diesen alltäglichen Anfeindungen nicht widersetzen, sodass sich im Verlauf des Dramas ein spürbarer Wandel seiner Persönlichkeit vollzieht. Schließlich nimmt Andri seine durch die Gesellschaft übertragene Rolle an, er fühlt sich nun selbst als „Jude“. Auch eine Aufklärung durch seinen Vater und seine Mutter kann seinem Schicksal und den Vorurteilen der anderen Bewohner Andorras nicht mehr entgegenwirken, sodass Andri bei einem Übergriff durch die ‚Schwarzen‘ ermordet wird. Die Bewohner Andorras streiten bis zuletzt ihre Schuld an dem Verbrechen ab.

3. Curriculare Anbindung: Soziales und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht

Die Curricula des Deutschunterrichts sehen die Förderung des sozialen und des interkulturellen Lernens wie folgt vor: Die Auseinandersetzung mit Literatur soll den SchülerInnen ermöglichen, „Grundmuster menschlicher Erfahrungen kennen zu lernen“ und „eigene Positionen und Werthaltungen zu entwickeln“ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 11).

Übergeordnet sind diese Zielsetzungen in den nationalen Bildungsstandards verankert: In ihnen wird eingefordert, dass die SchülerInnen zu gesellschaftlich handlungsfähigen Individuen erzogen werden sollen, wobei der Begriff ‚gesellschaftlich‘ gleichzeitig eine kulturelle und eine ökonomische Dimension einschließt:

Sie erfahren auf diese Weise, welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben, und werden dazu angeregt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst. Das schließt den Ausblick auf andere Kulturen ausdrücklich mit ein. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004: 6)

Für das soziale und das interkulturelle Lernen ist gerade die benannte Vielfalt von Bedeutung. Erweiternd wird dabei herausgestellt, dass die Arbeit im Deutschunterricht

außerdem der Ausbildung von „Kritikfähigkeit“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit“ dienen soll (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004: 6).

Festzuhalten ist, dass das soziale und das interkulturelle Lernen einen hohen Stellenwert in den Curricula des Faches Deutsch besitzen, wenngleich beide Bereiche nicht explizit hervorgehoben werden. Da es sich nicht um rein fachliche Lernziele des Deutschunterrichts handelt, sind sie jedoch nicht operationalisiert im Rahmen der Kompetenzerwartungen ausgewiesen.

4. Einsatz von Dramen im Deutschunterricht

Dramentexte haben im Deutschunterricht eine lang anhaltende Tradition, wenngleich ihr Einsatz auch nicht immer kritikfrei verläuft. Während SchülerInnen heutzutage den fehlenden Alltagsbezug und die unverständliche Sprache von (klassischen) Dramen kritisieren, klagen LehrerInnen über fehlende Einsatzmöglichkeiten und vor allem eine fehlende didaktische Aufbereitung von Dramen der Gegenwartsliteratur.

Prinzipiell kann der Zugriff auf das Drama im Unterricht vor allem in zweifacher Weise erfolgen: So kann der Dramentext von der dramatischen Gattung und den Merkmalen der Gattung aus betrachtet werden, ebenso denkbar ist die Erschließung des Dramas vom Theater aus. Diese beiden Herangehensweisen an das Drama schließen sich nicht aus, vielmehr sollte die Bearbeitung eines Dramas Potenziale beider Zugriffe nutzen.

Wird das Drama ausgehend von der Gattung betrachtet, können zunächst die inhaltlichen, die sprachlichen und die stilistischen Eigenheiten des Dramas betrachtet werden. Weiterhin kann das Drama, z. B. für die Beantwortung von Epochenfragen, in seinem historischen Kontext untersucht werden. Eine Erarbeitung des Dramenaufbaus sowie seiner verschiedenen Untergattungen ist ebenfalls möglich. Wichtig ist, dass die theoretische Erschließung der Besonderheiten der Gattung immer am Text erfolgt, der als exemplarisches Beispiel fungiert und die Ausgangsbasis für die Erarbeitung von Besonderheiten, Parallelen und Abweichungen im Vergleich zu anderen Texten stellt.

Soll der Dramentext mit Blick auf das Theater und seinen Aufführungscharakter erschlossen werden, eignet sich vor allem der Zugriff über Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung. Der Handlungsorientierung kann der körperlich handelnde Umgang mit dem Text (z. B. durch ein Standbild oder szenisches Interpretieren) zuge-

schrieben werden; die Produktionsorientierung umfasst produktive Verfahren, mit denen erweiternd auf den Text reagiert wird (z. B. das Anfertigen von Texten oder Bildern). Mit Blick auf die Aufführung eines Stückes unterscheidet Lösener zwischen einer „implizite[n] Inszenierung (durch den Text)“, einer „mentale[n] Inszenierung (durch die Leser)“ sowie einer „aufgeführte[n] Inszenierung (durch ein Theaterensemble)“ (Lösener 2001: 299). Wichtig ist, dass die aufgeführte Inszenierung nicht nur die Rezeption einer professionellen Aufführung durch externe SchauspielerInnen im Klassenraum meint, sondern nach Köhnen auch die Ausübung von „szenischem Lesen“ und das Einüben von „Standbildern“ oder „Pantomime[n]“ umfasst (Köhnen 2011: 162). Auf diese Weise werden Möglichkeiten geschaffen, sich in Figuren hineinzusetzen, ihre Gefühle, Verhaltensweisen und Ansichten und somit die Handlung insgesamt besser verinnerlichen und verstehen zu können, was für die Ausbildung sozialen und interkulturellen Lernens von großer Bedeutung ist. Im Falle von *Andorra* können die SchülerInnen in die Rolle von Andri und den Andorranern schlüpfen, um die Vorurteile, den Hass und die Fremdenfeindlichkeit nachzuempfinden und sich damit auseinanderzusetzen.

Festzuhalten ist, dass dramatische Texte vielseitige fachliche und überfachliche Kompetenzen im Deutschunterricht fördern können und der Zugriff auf den Dramentext deshalb möglichst vielseitig erfolgen sollte, da die Methodenvielfalt schülermotivierend wirkt und darüber hinaus unterschiedliche SchülerInnen und damit verschiedene Wahrnehmungstypen ansprechen kann. Susteck (2011: 82) spricht in diesem Zusammenhang davon, „den Unterricht für Schüler unterschiedlicher Begabung öffnen zu können“ und gleichzeitig in einem weiteren Schritt „die Selbsttätigkeit der Schüler zu stärken“. Wie die o. a. didaktisch-methodische Skizzierung bereits zeigt, erfordert die Ausbildung sozialer und interkultureller Kompetenzen keine radikale Umstrukturierung im Fach Deutsch, vielmehr können bislang ungenutzte Potenziale in bereits gegebenen Texten genutzt werden. Es geht damit nicht um einen Austausch der Lektüre, sondern um eine mögliche Veränderung der Sichtweise und des Zugriffs auf den Text.

5. Unterrichtsbeispiele zu *Creeps* und *Andorra*

5.1 Soziales Lernen mit *Creeps*

Die Ausführungen zu *Creeps* weisen bereits darauf hin, dass es sich aufgrund seines inhaltlichen ‚Konfliktpotenzials‘ gut für das soziale Lernen im Deutschunterricht eignet.

Diese Konflikte spiegeln sich beispielsweise in der Entfaltung von Streit, Verzweiflung, Wutausbrüchen und Ängsten zwischen bzw. bei den drei Protagonistinnen wider.

Wie diese Inhalte zum sozialen Lernen nutzbar gemacht werden können, soll nun exemplarisch am Beispiel des Schreibens eines Tagebucheintrags veranschaulicht werden. Weitere mögliche Reaktionen auf den Text, die in vergleichbarer Weise ergänzt eingesetzt werden können, sind das Verfassen einer Rollenbiografie, das Schreiben eines fiktiven Dialogs oder Monologs oder eines Briefes, das Schreiben eines Zeitungsartikels oder -kommentars oder das Anfertigen eines Interviews mit einer der Figuren.

Für das Formulieren des Tagebucheintrags müssen sich die SchülerInnen intensiv mit der Textgrundlage auseinandersetzen, sodass dem Schreibvorgang ein mehr oder weniger umfangreicher analytischer Arbeitsauftrag vorgeschaltet werden sollte, bei dem die SchülerInnen stichpunktartig Eigenheiten der Figuren und Besonderheiten der Handlung notieren. Sinnvoll ist es, diesen Arbeitsauftrag in kooperativen Verfahren durchzuführen. So können die SchülerInnen ihre Stichpunkte beispielsweise in Partnerarbeit (z. B. Partnerpuzzle oder Lerntempoduett) oder in Gruppenarbeit (think-pair-share, Placemat, Gruppenpuzzle) sammeln und besprechen. Die Zusammenarbeit der SchülerInnen hat den Vorteil, dass auch SchülerInnen, die Schwierigkeiten beim Verfassen eines kreativen Schreibauftrags haben, Unterstützung und Anregung erfahren. Gleichzeitig wird auch das Textverständnis nachhaltig gesichert, was wiederum zu einer Verbesserung der Qualität der Arbeitsergebnisse führen kann. Die zu Beginn der Arbeitsphase investierte Zeit für das gemeinsame Lernen zahlt sich damit bei der Besprechung der Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt der Unterrichtsstunde wieder aus.

Mit Blick auf das soziale Lernen kann zum einen das kooperative Verfahren hervorgehoben werden, da alle SchülerInnen in den Arbeitsprozess integriert werden und dabei miteinander arbeiten und voneinander lernen. Zum anderen sind die inhaltliche Relevanz des Arbeitsauftrags und auch die Verarbeitung des Inhalts in Form eines Tagebucheintrags von Bedeutung.

Inhaltlich angesetzt werden kann das Verfassen eines Tagebucheintrags beispielsweise gegen Ende des Dramas. So können die SchülerInnen aus der Perspektive einer der drei Mädchen den Bericht am Abend nach dem Casting verfassen und dabei Bezug zu den Erlebnissen nehmen. Erfahrungsgemäß gehen die SchülerInnen dabei auf die Hinterlist der Castingagentur und insbesondere auf die Konflikte zwischen den drei Mädchen

während des Castings ein. Diese Erlebnisse werden in diesem Schritt schriftlich aufgearbeitet und reflektiert. Der Schritt des Aufarbeitens ist ein wichtiger Bestandteil des sozialen Lernens, da dieser einerseits aus der Perspektive der gewählten Figur heraus erfolgt, andererseits aber immer auch eigene Leseerlebnisse und Gefühle mit in die Ausarbeitung einbezogen werden. Der Abgleich mit oder der Bezug zu eigenen Erfahrungen ist dabei besonders wichtig, da die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 8 und 9 vermutlich bereits vergleichbare Erfahrungen gemacht haben, sodass sie sich gut in die den Tagebucheintrag verfassende Figur hineinversetzen können.

Zentrale Textstellen, die als Grundlage für die Ausarbeitung verwendet werden können, sind beispielsweise die Interviews, die die Figuren im Rahmen des Castings miteinander führen (vgl. S. 16-17, S. 25-28). Die Interviews sind als sprachlich und inhaltlich heterogen auszuweisen; sie zeigen die Anspannung, Nervosität, Emotionen und Rücksichtslosigkeit der Teilnehmerinnen, die durch die Darstellung der Schwächen der anderen die eigenen Stärken hervorheben.

5.2 Interkulturelles Lernen mit *Andorra*

Beim interkulturellen Lernen sind das Sich-Einfühlen und das Sich-Hineinversetzen in eine Figur von größter Bedeutung. Wie oben angedeutet, bietet der Protagonist Andri dabei ein hohes Identifikationspotential: Er erscheint zunächst als ein positiver und aufgeschlossener Charakter, der wegen seiner potenziellen Andersartigkeit als Außenseiter der Gesellschaft dargestellt wird. Diese Andersartigkeit basiert allerdings nur auf Mundpropaganda, die wiederum darauf zurückgeht, dass die eigentlichen Eltern sich vor der wahren Existenz des Jungen schämen bzw. schützen wollen. Dieser Aspekt zeigt, dass Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung jeden Menschen treffen können und auch, welche fatalen Folgen aus dieser Diskriminierung resultieren können.

Für das bessere Verständnis dieser Handlung, Gedanken und Gefühle eignen sich erneut Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, was am Beispiel des Standbildes erläutert werden soll. Mehr noch als die bereits vorgestellten Schreibübungen bieten handlungsorientierte Verfahren die Möglichkeit, sich direkt in die Figur hineinzusetzen und ihre Handlungen auszuführen und mizuerleben. Auch die Beziehung zu anderen Figuren wird durch das Standbild genauer hervorgehoben, sodass das Verstehen und Nachvollziehen der Handlung intensiviert wird. Erweiternd könnten die entsprechenden Szenen in Form des szenischen Spiels umgesetzt werden.

Das Standbild kann in *Andorra* in vielfältiger Weise und an verschiedenen Stellen des Dramas genutzt werden. So ist es denkbar, dass es im Rahmen der voranschreitenden Lektüre wiederkehrend zur Analyse erarbeitet wird. Auch ist es denkbar, Standbilder vergleichend einzusetzen, da die Entwicklung der Figuren und der Beziehungen der Figuren zueinander dabei besonders in den Vordergrund treten. Letzterer Aspekt ist besonders mit Blick auf die Beziehung von Andri und Barblin als ertragreich anzusehen.

Wie auch im Falle von *Creeps* ist der handlungsorientierte Zugriff auf den Text durch vorherige Analyseaufträge zu ergänzen, die in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit oder im Unterrichtsgespräch erarbeitet werden. So können die SchülerInnen bereits Stichpunkte zur Beziehung zwischen den zu betrachtenden Figuren herausschreiben oder entsprechende Textstellen unterstreichen. Sie können sich weiterhin schon Gedanken darüber machen, in welcher Weise sie die Figuren im Standbild darstellen möchten. Insbesondere die Auswertung, der Austausch, Vergleich und die Diskussion der eigenen Ideen sind wichtig für interkulturelles Lernen, beispielsweise auch in der Thematisierung von Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung.

6. Zusammenfassung

Der Beitrag hat gezeigt, dass soziales und interkulturelles Lernen im gegenwärtigen und im zukünftigen Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielen. Diese Rolle wird vor allem durch die sich schnelllebig verändernden sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen der Gesellschaft begründet, die die Entwicklung von neuen Zugängen für einen Deutschunterricht, der sich immer stärker an einer wachsenden Schülerschaft mit Deutsch als Zweisprache orientieren muss, notwendig macht. Die Beziehung zwischen dem sozialen und interkulturellen Lernen im Unterricht lässt sich wie folgt beschreiben: Das interkulturelle Lernen kann als Bereich des sozialen Lernens eingeordnet werden, der in seiner Bedeutung allerdings derart weitreichend ist, dass er im schulischen Kontext als selbstständiger Bereich auszuweisen und aufzugreifen ist.

Weiterhin wurde in diesem Beitrag die Dramendidaktik und der Einsatz von Dramen im Fach Deutsch stark gemacht, da diese sich aufgrund ihrer Inhalte, ihrer Sprach- und Figurengestaltung sowie der Darstellung ihrer Handlung besonders für den Aufbau von sozialer und interkultureller Kompetenz eignen. Für den Deutschunterricht bedeutet dies keine völlige Umstrukturierung, sondern lediglich das gezielte Hervorheben von Inhalten und die gezielte Anwendung entsprechender Methoden. Eine Kooperation mit anderen

Fächern und außerschulischen Partnern ist dabei erstrebenswert, z. B. durch eine Verankerung des sozialen und interkulturellen Lernens in den Schulcurricula.

Bibliographie

- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bonholt, Helge; Knoche, Susanne; Rupp, Gerhard (2006) Soziales Lernen. In: Heinz-Jürgen Kliwer; Inge Pohl (Hrsg.) *Lexikon Deutschdidaktik, Band 2: M-Z*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 694.
- Bredella, Lothar (2002) *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2010) *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eickholt, Katrin; Esser-Palm, Regina (2011) *Rund ums Theater. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Frisch, Max (1961) *Andorra. Stück in zwölf Bildern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hübner, Lutz (2005) *Creeps. Ein Jugendtheaterstück*. Mit Materialien, zusammengestellt von Henning Fangauf. Stuttgart & Leipzig: Ernst Klett.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007) *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Köhnen, Ralph (2011) Literaturdidaktik. In: Ralph Köhnen (Hrsg.) *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart & Weimar: Metzler, 135-204.
- Kügler, Hans (1996) Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Jürgen Belgrad; Hartmut Melenk (Hrsg.) *Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-24.
- Lösener, Hans (2005) Konzepte der Dramendidaktik. In: Günter Lange; Swantje Weinhold (Hrsg.) *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Medien- didaktik - Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 297-318.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012) *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007) *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums - Sekundarstufe I (G8) in NRW*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Mönter, Leif Olav; Schiffer-Nasserie, Arian (2007) *Antirassismus als Herausforderung für die Schule: Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Payrhuber, Franz-Josef (1991) *Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde - Begründungen - Unterrichtsmodelle*. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler.
- Rinck, Margit (2004) *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*. Rostock: Ingo Koch Verlag.

- Schwarz, Bernd (1990) *Soziales Lernen und Verhalten von Schülern. Ein Beitrag zur Analyse situationsspezifischer sozialer Verhaltensweisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004) *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer. Im Internet abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf.
- Susteck, Sebastian (2011) Handlungsorientierte Verfahren im institutionalisierten Unterricht. Bilderzeugung und Interpretationstheorien von Schülern und der literarische Text. *Der Deutschunterricht* 63, 82-87.
- Thomas, Alexander (2003) Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik* 14, 137-150.
- Von Queis, Dietrich (2009) *Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wellhöfer, Peter R. (2012) *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. Konstanz & München: UVK.

Biografische Angaben

Florian Koch unterrichtet die Fächer Deutsch und Erdkunde am Albert-Martmöller-Gymnasium, Witten, die zweite Staatsprüfung hat er im Februar 2013 am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Gelsenkirchen abgelegt. Er ist Moderator und Dozent für Lehrerfortbildungen an der Lehreraakademie Querenburg. Er promoviert über das Potenzial des dramatischen Dialogs zur Förderung von Gesprächskompetenz im integrativen Deutschunterricht und arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft für Prof. Dr. Sebastian Susteck an der Ruhr-Universität Bochum.

Stichworte

Dramendidaktik – interkulturelles Lernen – soziales Lernen – Handlungs- und Produktionsorientierung – Creeps – Andorra