

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Transkulturelle Dramendidaktik am Beispiel von drei
ausgewählten Medea-Dramen

verfasst von / submitted by

Julia Koudelka BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Deutsch / UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Kulturtheoretische Verankerung.....	6
2.1.	Postcolonial Studies.....	6
2.1.1.	Edward Saids Konstruktion des Orients	8
2.1.2.	Homi K. Bhabhas Dritter Raum	12
2.2.	Transkulturalität	15
3.	Transkulturelle Literaturdidaktik.....	21
3.1.	Begriffliche Auseinandersetzung.....	22
3.2.	Grundzüge der transkulturellen Literaturdidaktik	26
4.	Dramendidaktische Positionen	37
4.1.	Dramen lesen.....	39
4.2.	Dramen inszenieren.....	41
4.3.	Dramen als Aufführung rezipieren	47
5.	Konzeptualisierung einer transkulturellen Dramendidaktik.....	52
5.1.	Kanondiskussion	53
5.2.	Zielsetzungen und Lernchancen	59
5.3.	Dramendidaktische Positionen in Hinblick auf Transkulturalität.....	60
5.4.	Methodische Varianten einer transkulturellen Dramendidaktik im Unterricht	65
6.	Der antike Medeamythos und sein Erbe.....	72
6.1.	Skizze einer diachronen Stoffgeschichte der Medea-Dramen	75
6.2.	Medea und die Transkulturalität	89
7.	Medea in der transkulturellen Dramendidaktik	90

7.1. Franz Grillparzers <i>Medea</i> : Grenträume erfahrbar machen – Entwerfen von Bühnenbildern und Kostümen	91
7.2. Hans Henny Jahnns <i>Medea</i> : Das Auge für Machtkonstrukte schärfen – Standbilder als Ausgangspunkt	97
7.3. Dea Lohers <i>Manhattan Medea</i> : Globalisierung und Migration verstehen – Transfer eines Damentextes in andere kulturelle Kontexte	100
7.4. Grillparzer, Jahnns und Loher: Hybridität erfassen – Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur.....	103
8. Fazit	105
9. Literaturverzeichnis.....	108

1. Einleitung

Franz Grillparzer lässt seine Medea 1821 eine Problematik erkennen, die fast 200 Jahre später nichts an Aktualität eingebüßt hat:

MEDEA Weil eine Fremd' ich bin, aus fernen Land

Und unbekannt mit dieses Bodens Bräuchen,

Verachten sie mich, sehn auf mich herab,

Und eine scheue Wilde bin ich ihnen [...] (S. 322)¹

In diesem Zitat zeigt sich bereits, dass Medea eine Fremde ist, die sich mit Ausgrenzung und Herabwürdigung konfrontiert sieht. Als sie mit ihrem Gatten Jason in Korinth um Asyl bittet, gewährt ihnen König Kreon zunächst das Bleiberecht. Es dauert nicht lange, bis sich griechische Stämme gegen das fliehende Paar mobil machen, um die Flüchtenden wieder fortzusenden. Die Schuld vergangener Gräueltaten, die von Jason oder von beiden gemeinsam begangen wurden, wird Medea zugewiesen, die nun endgültig als Fremde und Barbarin stigmatisiert wird.

Die Geschichte hat nie an Aktualität und Brisanz hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen verloren, was die geführten Diskurse über Flüchtlinge der letzten Jahre belegen. Es werden Ängste geschürt und Grenzen gezogen, um die vermeintliche eigene Identität vor dem Fremden und Unbekannten zu schützen. „Heuer schon fast 15.000 Straftaten durch Asylwerber“², „Flüchtlinge verweigern Arbeit – und was jetzt“³ oder „Flüchtlinge: Deutsche befürchten Kriminalitätsanstieg“⁴ sind drei beispielhafte Schlagzeilen österreichischer Tageszeitungen, die Unsicherheit und Misstrauen hervorrufen.

¹ Grillparzer, Franz: Das goldene Vließ. In: Bachmaier, Helmut (Hg.): Franz Grillparzer Dramen 1817-1828. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1986, S. 205-390.

² <http://www.heute.at/news/politik/Heuer-schon-fast-15-000-Straftaten-durch-Asylwerber;art23660,1371758> (letzter Online Zugriff: 01.01.17)

³ <http://www.krone.at/oesterreich/fluechtlinge-verweigern-arbeit-und-was-jetzt-ams-listen-enthueellt-story-535375> (letzter Online Zugriff: 01.01.17)

⁴ <https://kurier.at/politik/ausland/fluechtlinge-deutsche-befuerchten-kriminalitaetsanstieg/174.290.001> (letzter Online Zugriff: 01.01.17)

Entwicklungen der Gegenwart zeigen einmal mehr wie sehr die soziale Konstruktion des Anderen sowie Aushandlungen von Differenz und Identität in die alltäglichen Diskurse eingeschrieben sind.⁵

Mark Terkessidis schreibt in seinem Beitrag für das Programmheft der Aufführung *Medea* im Volkstheater 2016 Folgendes:

Es wird Zeit, sich von alten Ideen wie Norm und Abweichung, Identität und Differenz, von Deutschsein und Fremdheit zu trennen und einen neuen Ansatzpunkt zu finden: die Vielheit, deren kleinste Einheit das Individuum als unangepasstes Wesen ist, als Bündel von Unterschieden. Die Gestaltung der Vielheit muss für dieses Individuum einen Rahmen schaffen, in dem Barrierefreiheit herrscht und es seine Möglichkeiten ausschöpfen kann.⁶

Um ein solches Verständnis zu generieren, müssen diese Zugänge bereits in der Schule aufgegriffen werden, denn die erwähnten Entwicklungen machen auch vor Schultüren nicht halt. Die Schule stellt einen wesentlichen Ort der Sozialisation dar. So ist es von großer Bedeutung, den Heranwachsenden Entwürfe anzubieten, an denen sie wachsen und lernen können. Damit in Zusammenhang steht die Auswahl der literarischen Texte, die sich an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren sollen. Die vertiefte Arbeit mit literarischen Texten soll den Schülerinnen und Schülern einerseits eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ermöglichen, andererseits eine emotionale Beteiligung der Jugendlichen fordern. Literatur kann einen wichtigen Beitrag leisten, sich mit der eigenen kulturellen Herkunft sowie mit der Identität im Kontext polykulturell geprägter Gesellschaften auseinanderzusetzen und die Alltagskultur als Baustein für eine erfolgreiche Sozialisation zu verstehen.⁷

Literatur kann der Lesenden bzw. dem Lesenden zu einem Fremdverstehen verhelfen. Es kann gefahrlos nach Lösungen für etwaige Probleme gesucht und probe-gehandelt werden. Das Lesen kann eine geistige Lockerungsübung darstellen, durch die multiperspektivische

⁵ Vgl. Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a.: Zu diesem Band. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 7-13, hier S. 7.

⁶ Terkessidis, Mark: Dieses „Wir“. In: Spielzeit 2016/17 (Heft 22). Wien: Volkstheater 2016.

⁷ Vgl. Dawidowski, Christian und Dieter Wrobel: Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Dawidowski, Christian und Dieter Wrobel: Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. (Diskussionsforum Deutsch Band 22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 1-16, hier S. 3.

Betrachtungen eröffnet werden.⁸ Vor allem durch den Dialog über Literatur können politische, soziale, ökologische und moralisch-ethische Normen und Werturteile einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Gleichzeitig wird durch die gemeinsame Teilhabe an der Literatur eine gemeinschaftliche Identität hergestellt. Literatur ist Teil des kulturellen Gedächtnisses und kann somit nicht nur auf den Einzelnen bezogen, sondern auch in ihrer kollektiven Bedeutsamkeit gesehen werden.⁹

Darüber hinaus vermag Literatur nicht nur den Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, sondern ebenfalls zu der Entwicklung von empathischen Haltungen beizutragen. Kulturelle Differenzen können als produktiv nutzbare Spannungen erkannt werden, indem die Lernenden sich nicht nur mit dem Anderen und dem Fremden auseinandersetzen, sondern auch mit ihrer Eigenkultur. Solche Alteritätserfahrungen ermöglichen eine Begegnung, die auf die emotionale Verfassung der Schülerinnen und Schüler zielt.¹⁰

Diese Diplomarbeit konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die Rolle des Dramas im transkulturellen Deutschunterricht. In den vergangenen zwei Jahrzehnten fand, den Herausgeberinnen und Herausgebern des Sammelbandes *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film* zufolge, eine rege Forschungsaktivität in Bezug auf Transkulturalität statt. Diese wurden nicht nur in der Germanistik geführt, sondern auch in anderen wissenschaftlichen Fachdisziplinen. Der Diskurs rund um Transkulturalität wird zunehmend unüberschaubar und ein Abbruch des Interesses ist momentan nicht zu vermuten.¹¹

Die Ursache für die Zunahme von transkulturellen Thematiken kann nicht ohne die Bezugnahme auf politische und gesellschaftliche Entwicklungen erklärt werden. Durch das Heranziehen des Konzeptes Transkulturalität öffnet sich eine Möglichkeit, gesellschaftliche Phänomene, die sich im Zuge weltweiter Migration und Globalisierung zeigen, in den Blick zu nehmen und sie beschreibbar zu machen.¹²

⁸ Vgl. Abraham, Ulf und Matthias Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009, S. 14.

⁹ Vgl. Abraham, Kepser (2009), S. 17-18.

¹⁰ Vgl. Dawidowski, Wrobel (2006), S. 4.

¹¹ Vgl. Dawidowski, Hoffmann u.a. (2015), S. 7.

¹² Vgl. Dawidowski, Hoffmann u.a. (2015), S. 7.

Bei der Verknüpfung von Transkulturalität und Dramen handelt es sich zurzeit um ein Desiderat. Christian Dawidowski u.a. zufolge geschahen die meisten Veröffentlichungen eher im Bereich der erzählenden Literatur.¹³ Anna R. Hoffmann und Benjamin Walter vermerken, dass Dramentexte und theatrale Inszenierungsformen in Bezug auf transkulturelle Untersuchungen bisher selten zum Gegenstand literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Analysen gemacht wurden, während die Anzahl von Untersuchungen anderer literarischer Formen immer unüberschaubarer wird.¹⁴

Auch sie weisen wie Dawidowski daraufhin, dass die literaturdidaktische Auseinandersetzung im Bereich des Epischen, zunehmend auch im Bereich des Lyrischen abgehandelt wird.¹⁵ Sie sehen aber gerade im Theater aufgrund seines Inszenierungscharakters eine große Chance für Reflexionsmöglichkeiten transkultureller Fragestellungen.¹⁶

So führt Gabriela Paule in dem zuvor erwähnten Sammelband eine Analyse des Dramas *Türkisch Gold* von Tina Müller durch und bettet es in das Leitthema „Interkulturalität“ didaktisch ein.¹⁷ Diese Auseinandersetzung kann als Anstoß für die Idee dieser Diplomarbeit gesehen werden. Ihre Ausführungen zeigen, dass in der Verschränkung zwischen der Dramendidaktik und dem Konzept der Transkulturalität viele Lernchancen liegen. Während Paule allerdings die zwei Didaktiken parallel nebeneinander wirken lässt, das heißt transkulturelle Themen aufgreift, aber auch gattungstheoretische Aspekte bespricht, liegt der Fokus dieser Diplomarbeit in der Einbettung der Dramendidaktik in die transkulturelle Literaturdidaktik. Herausgearbeitet werden soll, welche dramendidaktischen Ansätze sich besonders für eine transkulturelle Literaturdidaktik eignen. Um dies herauszufinden, werden im Verlauf dieser Diplomarbeit die Konzepte der transkulturellen Literaturdidaktik und der

¹³ Vgl. Dawidowski, Hoffmann u.a. (2015), S. 8.

¹⁴ Vgl. Hoffmann, Anna R. und Benjamin Walter: Inter- und Transkulturalität in Drama und Theater. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 43-75, hier S. 44.

¹⁵ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 44.

¹⁶ Vgl. Dawidowski, Hoffmann u.a. (2015), S. 8.

¹⁷ Vgl. Paule, Gabriela: Interkulturalität als Versuchsanordnung. Das Jugendstück *Türkisch Gold* von Tina Müller. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 141-156.

Dramendidaktik vorgestellt und bezüglich Gemeinsamkeiten und Überschneidungen untersucht.

In diesem Sinne lässt sich die folgende Forschungsfrage formulieren: Welche neuen Perspektiven eröffnet eine transkulturelle Dramendidaktik für den Deutschunterricht?

Um diese Fragestellung zu beantworten, findet zunächst eine theoretische Fundierung statt. Es werden die Konzepte von Edward Said, Homi K. Bhabha und Wolfgang Iser hinsichtlich deren Relevanz für diese Diplomarbeit reflektiert und perspektiviert. Dabei steht deren Konzeptualisierung von Kultur im Vordergrund, da eine transkulturelle Dramendidaktik in weiterer Folge auf ein Kulturverständnis abzielt, das starre Binaritäten und die Vorstellung von Abgrenzung und Einheitlichkeit verabschiedet. Die Ansätze der drei Theoretiker eignen sich dafür besonders, weil sie mit ihren Ansichten ein neues Verständnis von Kulturen generierten. Darüber hinaus fanden ihre Argumentationen Eingang in die Literaturdidaktik, welche anschließend erläutert wird. Hierbei werden Heidi Rösch und Werner Wintersteiner näher behandelt, da sie mithilfe ihrer Didaktik versuchen, den nationalen Kanon zu verabschieden, und neue Wege *zur* und *durch* Literatur zu entdecken. Nachdem zentrale Thesen und Zielsetzungen dargelegt wurden, soll die transkulturelle Literaturdidaktik in die Dramendidaktik eingebettet werden. Damit möchte ich einen neuen Beitrag zur Forschungslandschaft der Verbindung zwischen Drama und Transkulturalität leisten.

Das Konzept der transkulturellen Dramendidaktik wird exemplarisch an drei ausgewählten Stücken demonstriert. Hier wurden Medea-Dramen herangezogen, da es sich, wie bereits das anfängliche Zitat zeigt, um eine Figur handelt, die sich mit Fremdheit und Ausgrenzung konfrontiert sieht und dies darüber hinaus in einer erstaunlich aktuell wirkenden Art und Weise.

2. Kulturtheoretische Verankerung

2.1. Postcolonial Studies

Der Begriff „postkolonial“ verlangt nach Kontextsensibilität, da ein uniformiertes Verständnis des Begriffs nicht gegeben ist. So lässt sich bereits die Vielfalt des Begriffs erkennen, wenn man den Grund dessen Entstehung ansieht. Zum einen knüpfen postkoloniale Studien an die Geschichte der Dekolonisierung, zum anderen an die Problematisierung dominanter „Rassen-“, Kultur-, Sprach- und Klassendiskurse. Hierbei fordern die Theoretikerinnen und Theoretiker gängige Konzepte wie Macht, Subjektivität und Widerstand heraus. Sie verwenden vielfältige methodologische Herangehensweisen, die sich als interdisziplinär kennzeichnen lassen.¹⁸

Die Postcolonial Studies versuchen marginalisierten Gruppen eine Stimme zu verleihen und ihnen somit kulturelle Relevanz zuzusprechen. Dabei sollen bestehende hierarchische Binaritäten aufgedeckt und abgebaut werden. In theoretischer Hinsicht geschieht dies in zwei Bereichen: Auf der einen Seite wird von Autorinnen und Autoren die Solidarität in Bezug auf die politische Handlungsfähigkeit von subalternen Gruppen betont. Auf der anderen Seite fragen Poststrukturalistinnen und Poststrukturalisten, die das Subjekt als fragmentarisch begreifen und von der Gespaltenheit jeder kulturellen Äußerung ausgehen, nach der Identität. Damit in Zusammenhang steht die Frage nach dem Verhältnis von Unterdrückterinnen bzw. Unterdrückter und Unterdrückten und dem Gedanken des Nationalismus. Während zu Beginn vor allem das Koloniale im Zentrum der Forschung stand, weitet sich das Untersuchungsfeld zunehmend aus. So rücken Phänomene wie Massenmigration oder die weltweite Vernetzung in den Blick der Postcolonial Studies.¹⁹

Kurz, zentrale Themen der postkolonialen Studien sind Identität, Alterität, Sklaverei, Rassismus, *race-class-gender* Fragen, Diaspora, Hybridität sowie Umweltfragen.²⁰

¹⁸ Vgl. Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag 2015, S. 16-18.

¹⁹ Vgl. Schößler, Franziska: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2006, S. 140-143.

²⁰ Vgl. Febel, Gisela: Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Reuter, Julia und Alexandra Karentzos (Hg.):

Vor allem die Literatur vermag kulturelle Repräsentationsformen zum Ausdruck zu bringen. Eine Verbindung, die aufzeigt wie sehr postkoloniale Studien mit der Literatur verwoben sind, ist die Tatsache, dass Vordenkerinnen und Vordenker dieses Faches selbst Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler waren bzw. sind. Gisela Febel nennt die Literaturwissenschaft sogar „die Wiege der kritischen postkolonialen Studien“²¹. So haben jene Theoretikerinnen und Theoretiker ihre spezifischen Deutungsweisen an literarischen Gegenständen exemplifiziert und diskutiert. Als gemeinsames Ziel der unterschiedlichen Zugangsweisen kann die Offenlegung von Funktionsmechanismen kolonialer Machtverhältnisse in literarischen Texten und ihrer diskursiven Konstruiertheit formuliert werden.²²

Daher finden die Postcolonial Studies Eingang in die Germanistik, wenn auch nicht ohne Rivalitäten. Während die Postcolonial Theory der interkulturellen Germanistik eine hermeneutische Herangehensweise an Literatur vorwirft, moniert die interkulturelle Germanistik den universalistischen Anspruch der Postcolonial Studies, dass kulturelle Äußerungen nur im Kontext des (Post-)Kolonialismus betrachtet werden.²³

Trotz der gegenseitigen Vorwürfe können durch eine Verbindung der Postcolonial Studies und der Literaturwissenschaft neue Perspektiven geöffnet werden.

Der Literatur wird von postkolonialen Theoriemodellen meist die Fähigkeit zugesprochen, koloniale Situationen erfahrbar zu machen und fremde Stimmen zu repräsentieren. Diese Stimmen brechen mit herrschenden Ordnungen und versuchen, sich gegen Vorherrschaften aufzulehnen. Franziska Schößler sieht zwei mögliche Strategien, um das Potential der Literatur zu nutzen: Einerseits können kanonisierte Texte auf eine postkoloniale Art und Weise wiedergelesen werden. Andererseits müsse der Kanon der westlichen Kultur aufgebrochen und marginalisierte Werke herangezogen werden.²⁴ Auch Febel sieht in dieser Verbindung ein innovatives Paradigma, das eine vielversprechende Möglichkeit bietet,

Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien 2012, S. 229-247, hier S. 229.

²¹ Febel (2012), S. 229.

²² Vgl. Febel (2012), S. 229-230.

²³ Vgl. Schößler (2006), S. 144.

²⁴ Vgl. Schößler (2006), S. 156.

vergangene und gegenwärtige Texte neu zu lesen. Durch die erneute Lektüre aus postkolonialer Sicht eröffnen sich eventuell neue Perspektiven.²⁵

Im Folgenden werden zwei postkoloniale Theoretiker und deren Konzepte vorgestellt, die in Hinblick auf die behandelten literaturdidaktischen Konzepte in dieser Diplomarbeit von Relevanz sind. Einerseits Edward Said, der für eine kritische Auseinandersetzung mit den die Erkenntnis und Politik leitenden Binarismen, wie Orient und Okzident, eintritt und andererseits Homi Bhabha, der die postkoloniale Theorie mit neuen Denkfiguren ausstattet, wie Hybridität und dem Dritten Raum, um Gegebenheiten jenseits der binären Kategorien und Klassifikationen zu erfassen.²⁶

2.1.1. Edward Saims Konstruktion des Orients

Edward Saims Untersuchung *Orientalismus* gilt als kanonischer Gründungstext der Postcolonial Studies. Sein Werk hat nicht nur die geographische, sondern auch die historische Reichweite poststrukturaler Analysen erweitert. Außerdem intensivierte sich durch Saims Anklagen die Kritik an der westlichen Wissenschafts- und Erkenntnistheorie.²⁷ Er ist einer der Ersten, der eine koloniale Diskursanalyse durchgeführt hat und damit eine neue methodische Herangehensweise zur Verfügung stellen konnte, mit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eurozentrische Perspektiven in einer produktiven und systematischen Weise ausbuchstabieren konnten. Zugleich sah sich Said, der sowohl in Kairo, als auch in Amerika lebte, oft mit Kritik konfrontiert. Seine Kritikerinnen und Kritiker warfen ihm vor, dass seine Schriften verwestlicht seien und seine Verteidigung des Islams dubios. Trotz alledem zählt sein Werk *Orientalismus*, indem es darum geht, wie dominante Kulturen andere Kulturen repräsentieren und damit erstere wie letztere bilden, zu den Schlüsselkonzepten der Postcolonial Studies.²⁸

²⁵ Vgl. Febel (2012), S. 231.

²⁶ Vgl. Stiegler, Bernd: Theorien der Literatur- und Kulturwissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 110.

²⁷ Vgl. Schößler (2006), S. 146.

²⁸ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 95.

In seinen Ausführungen nimmt er der vermeintlich neutralen Wissenschaft ihre Unschuld und stellt sie in direktem Zusammenhang mit Macht und Herrschaft. So macht er vor allem die akademische Disziplin für das westliche Bild des Orients verantwortlich:²⁹

Ich behaupte nämlich, dass man den Orientalismus als Diskurs auffassen muss, um wirklich nachvollziehen zu können, mit welcher enorm systematischen Disziplin es der europäischen Kultur in nachaufklärerischer Zeit gelang, den Orient gesellschaftlich, politisch, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und künstlerisch zu vereinnahmen – ja, sogar erst zu erschaffen.³⁰

Er nimmt nicht nur der Wissenschaft ihre vermeintliche Unschuld, sondern ebenso der Literaturwissenschaft, der Orientalistik und der Indologie. Sie stehen in einem direkten Zusammenhang mit Macht und Herrschaft und können daher nicht länger als neutral beschrieben werden. So wird auf der einen Seite der Orient durch europäische Repräsentationspolitiken geformt, auf der anderen Seite findet eine Instrumentalisierung des Wissens zugunsten einer Herrschaftsstabilisierung statt.³¹

Said ist der Meinung, dass der Orient keine simple Naturgegebenheit ist, sondern ein gleichermaßen geographisches wie kulturelles Konstrukt. Orient und Okzident sind Ideen der eigenen Geschichte und Denktraditionen, also bloßes Menschenwerk.³² Dabei sieht sich der Westen als überlegene Kultur, deren nach innen und außen wirksames Leitmotiv des Hegemonialen das Hauptmerkmal der europäischen Kultur darstellt. Die flexibel angelegte Position der Überlegenheit erlaubt es dem Westen, gegenüber dem Orient die Oberhand zu behalten.³³

Er kritisiert die akademische Disziplin der Orientalistik, denn ein analoges Feld der Okzidentalistik besteht nicht und ist für manche kaum vorstellbar. Er plädiert dafür, sich in das Bewusstsein zu rufen, dass eine solche Disziplin eine breite Vielfalt an sozialen, politischen, sprachlichen und historischen Phänomenen in eine mehr oder weniger starre geographische Gesamtperspektive zwingen will. Dies gilt vor allem für die Anfänge der akademischen Disziplin. Heutzutage ist die Bezeichnung Orientalistik nicht mehr so

²⁹ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 97.

³⁰ Said, Edward: Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2009, S. 11-12.

³¹ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 97.

³² Vgl. Said (2009), S. 13.

³³ Vgl. Said (2009), S. 16.

gebräuchlich, dennoch gibt es weiterhin orientalische Fakultäten oder Abteilungen für Orientstudien.³⁴

So wird in akademischen Traditionen das Bild des Orients legitimiert, durch Aussagen untermauert und durch Lehrmeinungen bestätigt. „Kurz, der Orientalismus ist seither ein westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“.³⁵

Damit in Zusammenhang steht Saids Vorstellung von Autorität:

Autorität ist weder etwas Mysteriöses noch etwas Naturwüchsiges. Sie bildet sich, strahlt aus und zieht Kreise, setzt sich durch, wirkt überzeugend, gewinnt Einfluss, begründet Geschmacks- und Wertekanons, wird praktisch ununterscheidbar von gewissen Ideen, die sie als wahr würdigt, und von aus ihr erwachsenden Traditionen, Wahrnehmungen und Urteilen.³⁶

Um die Autorität zu durchbrechen, plädiert er für eine Notwendigkeit der Analyse der derselben. Hierbei geht es nicht um die Analyse von verborgenen Schichten, sondern um die Oberfläche, das Aufgedeckte. Said betont in seiner Textanalyse „die keineswegs unsichtbaren Belege für die Darstellung *als Darstellung* und nicht als >>naturgetreues<< Abbild des Orients“.³⁷ Solche Belege lassen sich sowohl in wissenschaftlichen als auch in künstlerischen Texten finden: „Also muss man vor allem auf den Stil, die Redefiguren, das Szenario, die Erzählformen, die historischen und gesellschaftlichen Umstände achten und eben nicht auf die richtige oder originalgetreue Darstellung“.³⁸

So haben nicht nur wissenschaftliche Abhandlungen über den Orient unsere Vorstellung geprägt, sondern auch literarische Werke, Traktate, Zeitungsartikel, Reiseberichte oder theologische und philologische Studien.³⁹

Saids Ausführungen zeigen, dass wir über die Jahrzehnte gewisse Schablonen entwickeln, die unser Denken und unsere Wahrnehmung beeinflussen. Gerade wenn die Quellen vorgeben, wissenschaftlich und objektiv zu sein, besteht die Gefahr Stereotype als vermeintliche Wahrheit anzunehmen.

³⁴ Vgl. Said (2009), S. 65-69.

³⁵ Said (2009), S. 11.

³⁶ Said (2009), S. 30.

³⁷ Said (2009), S. 32.

³⁸ Said (2009), S. 32.

³⁹ Vgl. Said (2009), S. 34.

„Überdies hat der Orient dazu beigetragen, Europa (oder den Westen) als sein Gegenbild, seine Gegenidee, Gegenpersönlichkeit und Gegenerfahrung zu definieren“.⁴⁰ Durch die Abgrenzung von dem Anderen, wird das Eigene verdeutlicht. Die Konstruktion des Fremden kann zu einer vermeintlichen Stabilisierung der eigenen Identität beitragen.

Said geht es darum, den Orient-Okzident-Dualismus aufzulösen, indem dessen Konstruktionen transparent gemacht werden. Des Weiteren warnt er vor einem unkritischen Umgang mit den Repräsentationen des Anderen und empfiehlt darüberhinausgehend der gewaltvollen akademischen Praxis alternative Wege vorzuziehen.⁴¹

Wie bereits erwähnt, rief Said's Werk auch Kritik hervor. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan fassen die sehr heterogene Kritik in fünf Problematisierungen zusammen:

Erstens wird Said eine *Homogenisierung* und damit *Essentialisierung* des Orients wie auch des Okzidents vorgeworfen; zweitens wurde immer wieder festgestellt, dass der *totalisierende Impetus* des präsentierten Arguments keinen Raum für das Denken von Widerstand lässt; drittens werden die Einseitigkeit und der *anklagende Ton* Said's bemängelt; viertens wurden *diverse Lücken* in der sehr breit angelegten Studie nachgewiesen und fünftens sind zahlreiche *Paradoxien* und *Widersprüche* festgestellt worden, die auch mit den von Said verwendeten theoretischen Werkzeugen in Verbindung gebracht wurden.⁴²

Sein Versuch, die Konstruktion von Binaritäten und kulturellen Herrschaftsformen aufzuzeigen, endet schlussendlich in einer erneuten Stabilisierung des Dualismus von Orient und Okzident. Darin begründet sich der Vorwurf der Homogenisierung und Totalisierung, denn Said unterschlägt jene Schriften von Orientalisten, in denen argumentiert wird, dass die Kulturen des Ostens höherwertig seien als die des Westen und jene Werke, in denen der Orientalismus sowohl von europäischen als auch von arabischen Autorinnen und Autoren, kritisiert wird.⁴³

Eine weitere methodische Schwierigkeit scheint in der Tatsache zu liegen, dass Said jenes System kritisiert und attackiert, dem er selbst angehört.⁴⁴ Jedoch ist man immer Teil des Systems und muss sich daher seiner Perspektiven bewusst sein. Die bereits erwähnten

⁴⁰ Said (2009), S. 10.

⁴¹ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 101-103.

⁴² Castro Varela, Dhawan (2015), S. 106.

⁴³ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 107.

⁴⁴ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 106-107.

Schablonen unserer Wahrnehmung können wir nie gänzlich ablegen. Wir können sie uns aber ins Bewusstsein rufen und versuchen diese reflektiert und kritisch anzuwenden.

Said wurde ebenfalls von Seiten der Literatur- und Kulturwissenschaft kritisiert: Ihm wird vorgeworfen, dass er jene westliche Literatur, die eine kritische Funktion gegenüber dem politischen Orientalismus eingenommen hat, unerwähnt lässt. Er widme sich nur jener Belletristik und Lyrik, die im Dienst der kolonialen Herrschaft stehe. Dadurch harmonisiere er nicht nur den westlichen Diskurs, sondern auch den des Orients.⁴⁵

Ihm wird vorgeworfen, dass ihm nur durch die Unterdrückung von Ambivalenzen und Brüchen im Diskurs jene beeindruckende Systematisierung des kolonialen Diskurses gelingen konnte. Durch die Umgehung von jenen Widersprüchen im kolonialen Diskurs entgehe Said eine gewinnbringende Perspektive, meinen Kritikerinnen und Kritiker.⁴⁶

Trotz sämtlicher Kritikpunkte sind einige Thesen seines Orientalismus für die gegenständliche Diplomarbeit von besonderer Relevanz. Vor allem die Konstruktion von Kultur durch die Zuschreibungen von anderen sei hier nochmals betont. Durch diese Zuschreibungen entsteht ein Konstrukt, das nicht natürlich gegeben ist, sondern von Menschenhand erschaffen wurde. Diese Perspektive auf das Konzept von Kultur soll im Zuge dieser Arbeit stets im Blick bleiben. Wichtig ist dabei, nicht zu vernachlässigen, dass es unmöglich ist eine gänzlich neutrale und objektive Perspektive einzunehmen. Unsere Wahrnehmung ist von vielseitigen Einflüssen geprägt und das lässt sich auch nicht verhindern. Daher sollte sich die Beobachterin bzw. der Beobachter seine Sicht stets ins Bewusstsein rufen und Widersprüche, Irritationen oder Brüche zulassen. Dadurch kann ein Verstehen dafür entstehen, dass das Phänomen der einheitlichen Kultur etwas künstlich Konstruiertes darstellt.

2.1.2. Homi K. Bhabhas Dritter Raum

Homi K. Bhabhas theoretisches Hauptinteresse gilt den Repräsentationsformen kultureller Differenzen. Sein Werk *The Location of Culture* zählt zu den bedeutendsten zeitgenössischen Kulturanalysen und löste eine weiterführende Auseinandersetzung zu Fragen von Rassismus,

⁴⁵ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 111.

⁴⁶ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 112.

Kolonialismus und Migration aus.⁴⁷ Im Folgenden soll ein besonderes Augenmerk auf Bhabhas Verständnis von Kultur und dem damit zusammenhängenden Konzept des Dritten Raumes gelegt werden.

Für Bhabha stellen Kulturen keine natürliche Gegebenheit dar. Sie befinden sich in einem kontinuierlichen Werden und somit in einem ständigen Prozess der Hybridisierung. Er fokussiert sich auf die Grenzlinien zwischen den Kulturen und sieht auch darin den Ort, von dem aus Kultur gedacht werden kann.⁴⁸ Die kulturelle Grenz-Arbeit beschreibt Bhabha folgendermaßen: „The borderline work of culture demands an encounter with ‚newness‘ that is not part of the continuum of past and present. It creates a sense of the new as an insurgent act of cultural translation“.⁴⁹

Kulturelle Differenzen sollten seiner Meinung nach nicht als *diversity* gefeiert werden, sondern ihr umkämpfter Charakter sollte betont werden. Anstatt Kultur als fixierte Entität zu betrachten, geht es Bhabha darum, Kultur als einen Bedeutung erzeugenden Prozess zu sehen. Dadurch ist Kultur stets dynamisch, gleitend, beweglich, vielfältig und hybride.⁵⁰ Kulturelle Hybridität ermöglicht die Entstehung von etwas Differentem und Neuem: „The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new era of negotiation and representation“.⁵¹

Bhabha erklärt die Rolle der Hybridität folgendermaßen:

But for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‚third space‘ which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom.⁵²

In diesem Dritten Raum können kulturelle Symbole neu verhandelt werden, indem ihnen neue Bedeutungen zugesprochen oder sie (re-)interpretiert werden. Die Vorstellung, dass

⁴⁷ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 221.

⁴⁸ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 247-248.

⁴⁹ Bhabha, Homi K.: The Location of Culture. London/New York: Routledge 1994, S. 10.

⁵⁰ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 247-248.

⁵¹ Bhabha, Homi K.: The Third Space. In: Jonathan Rutherford (Hg.): Identity. Community Culture and Difference. London: Lawrence and Wishart 1990^a, S. 207-221, hier S. 211.

⁵² Bhabha (1990^a), S. 211.

Wissen allgemeingültig und uniform ist, wird hierbei zerstört. An diesem Ort soll es Minderheiten ermöglicht werden, zu intervenieren, um ihre Besonderheit zu bewahren. Zusätzlich können polarisierende Konflikte verhandelt werden, indem die Grenzen des Diskurses herausgefordert und dessen Begrifflichkeiten verschoben werden können.⁵³

The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot ‚in itself‘ be conscious.⁵⁴

So finden im Dritten Raum fortlaufend bedeutungsgenerierende Prozesse statt. Dadurch wird es unmöglich, einen bestimmten Sinn einer Bedeutung oder gar einer Kultur festzulegen.⁵⁵ Damit in Zusammenhang stehen erschaffene Diskurse, zum Beispiel jene der Geschichtsschreibung, die versuchen Stabilität und Eindeutigkeit zu erschaffen. Die Vorstellung von vermeintlich abgegrenzten Nationen steht für Bhabha in Verbindung mit der Kraft von Erzählungen zusammen: „Nations, like narratives, lose their origins in the myths of time and only fully realize their horizons in the mind’s eye. [...] it is from those traditions of political thought and literary language that the nation emerges as a powerful historical idea of the west“.⁵⁶

Der Dritte Raum soll versuchen, jene Diskurse zu durchbrechen und eine Möglichkeit des Aushandels und Artikulierens bieten.

Wie bereits Said wird auch Bhabha vorgeworfen, dass er durch seine Bestrebungen mit Binaritäten zu brechen und kulturelle Differenzformen zu entwerfen, gerade jene eurozentrische Theoriebildung hervorruft, die er eigentlich zu überwinden versucht. So entwickelt auch er seine Theorie ausschließlich mit zeitgenössischen westlichen Denkern.⁵⁷

Seine Begriffe des Dritten Raums und der Hybridität werden seit den späten 1990er Jahren in akademischen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Debatten über Integration

⁵³ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 250.

⁵⁴ Bhabha (1994), S. 53.

⁵⁵ Vgl. Bhabha (1994), S. 53.

⁵⁶ Bhabha, Homi K.: Introduction: narrating the nation. In: Bhabha, Homi K. (Hg.): Nation and Narration. Abingdon/New York: Routledge 1990^b, S. 1-7, hier S. 1.

⁵⁷ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 268-269.

und Migration immer wieder aufgegriffen. Dementsprechend gibt es auch Kritikerinnen und Kritiker, die sich diesen Konzepten stellen und darüber Debatten führen.⁵⁸

Castro Varela und Dhawan stellen folgende brisante Frage: „Wenn aber alle Kulturen hybrid sind, dann ist zu fragen, von welchem Nutzen Vorstellungen von Dritten Räumen, eines Dazwischens und Hybridität sind“.⁵⁹ Sie sprechen hier den Sachverhalt an, dass für Bhabha sämtliche Kulturen in einem kontinuierlichen Prozess der Hybridität sind und somit keine Reinheit der Kultur besteht. Wenn sich aber alle Kulturen tatsächlich in diesem hybriden Zustand befinden, würde das Postkoloniale seine spezifische Handlungsmacht verlieren.⁶⁰

Das Konzept der Hybridität wird ebenfalls vielseitig kritisiert und diskutiert. Castro Varela und Dhawan erläutern, dass das Konzept der Hybridität nur dann eine konzeptuelle Kraft entwickeln kann, wenn etwas Nicht-hybrides mitgedacht wird. Die daraus folgende Konsequenz ist eine Homogenisierung der Metropolen, wodurch das Zentrum ebenso heterogen und instabil wird wie die Peripherien. Es entstehen Gruppen, die gleichzeitig dem Zentrum und der Peripherie zugerechnet werden. Dies kann dazu führen, dass hybride Kulturen ebenso repressiv werden wie vermeintlich monokulturelle Kulturen.⁶¹

In Hinblick auf diese Arbeit ist besonders Bhabhas Vorstellung, Kulturen seien in einem ständigen Prozess, von Bedeutung. Abermals wird die Ansicht von Kulturen als festgelegte und abgrenzbare Entitäten negiert. Durch die Aufmachung eines Dritten Raumes können kulturelle Symbole verhandelt und neu erschaffen werden. Dies zeigt, dass sich unsere Kulturen ständig wandeln können. Es gilt, die Grenzen der geführten Diskurse herauszufordern, um etwas Neues zu schaffen. Diese Vorstellung wird auch von Welsch aufgegriffen, auf dessen Begriff der Transkulturalität im Folgenden eingegangen wird.

2.2. Transkulturalität

Wolfgang Welsch unterscheidet zwei grundlegende Dimensionen, an denen sich der Kulturbegriff orientieren kann. Einerseits gibt es die inhaltliche Bedeutung von Kultur, hierzu

⁵⁸ Vgl. Struve, Karen: Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013, S. 151.

⁵⁹ Castro Varela, Dhawan (2015), S. 269.

⁶⁰ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 269.

⁶¹ Vgl. Castro Varela, Dhawan (2015), S. 270.

zählen Praktiken, die das Leben der Menschen ausmachen, wie zum Beispiel Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen, Sozialformen oder Weltbilder. Andererseits spielt, wenn wir von „Kultur“ sprechen, oft eine geographische, nationale oder ethnische Extension mit. Kultur in diesem Sinne bezieht sich „auf die Ausdehnung derjenigen Gruppe (oder Gesellschaft oder Zivilisation), für welche die betreffenden kulturellen Inhalte bzw. Praktiken charakteristisch sind“.⁶² In Welschs Ausführungen zeigt sich, dass er vor allem auf die extensionale Bedeutungsdimension eingeht, da für ihn das gängige Modell, Kulturen seien voneinander abgegrenzt, nicht länger haltbar ist. Er stellt dem traditionellen Modell den Gedanken der Durchdringung und Verflechtung entgegen und sieht sich veranlasst, das Konzept der Transkulturalität auszuarbeiten.⁶³ Die Notwendigkeit einen neuen Begriff zu etablieren, argumentiert Welsch folgendermaßen:

Ich hatte den Eindruck, daß unsere geläufigen Kulturbegriffe auf ihren Gegenstand, die heutigen Kulturen, nicht mehr passen. Umgekehrt: Die zeitgenössischen Kulturen scheinen eine andere Verfassung angenommen zu haben, als unsere gängige Vorstellung von Kultur sie behauptet oder suggeriert.⁶⁴

Der moderne Kulturbegriff, den er exemplarisch an Herders Kulturbegriff erläutert, beinhaltet für ihn drei Elemente, die sich heute als unhaltbar erweisen. Dabei handelt es sich um die soziale Homogenisierung, die ethische Fundierung und die interkulturelle Abgrenzung. Homogenität ist bei dem Zusammenleben der unterschiedlichsten Lebensformen nur mehr ein „ideologisches Dekret“ und faktisch nicht mehr vorhanden. Dies zeigt sich in vertikaler Ordnung, wie die Unterschiede zwischen einer Arbeitersiedlung und einem Villenviertel, oder in horizontaler Ordnung, wie bei der sexuellen Orientierung. So wird bereits innerhalb der Gesellschaft die Unmöglichkeit eines Homogenisierungsgebots sichtbar. Die Vorstellung, dass es sich bei Kulturen um abgrenzbare Entitäten handelt, steht eng mit dem Homogenisierungsgedanken in Verbindung. Während Herder sich die Kulturen als geschlossene Kugeln oder autonome Inseln vorstellt, ist diese Annahme für Welsch

⁶² Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee und Schamma Schahadat (Hg.): Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript Verlag 2012, S. 25-40, hier S. 25.

⁶³ Vgl. Welsch (2012), S. 26.

⁶⁴ Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars und Britta Kalscheuer u.a. (Hg.): Differenzen anders denken. Baustein zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag 2005, S. 314-341, hier S. 314.

obsolet. Ergänzt man die Kugelprämisse durch einen Reinheitsgedanken, kann diese Kulturvorstellung zu verheerende Folgen führen, wie die Menschheitsgeschichte bereits gezeigt hat. Zuletzt verlangt diese Perspektive eine klare Abgrenzung der einen Kultur gegenüber anderen Kulturen.⁶⁵

Die Kultur *eines* Volkes wird als spezifisch und verschieden von den Kulturen *anderer* Völker wahrgenommen. Es gilt eine strikte Abgrenzung zu anderen Kulturen, um die eigene Kultur zu sichern. So soll die innere Homogenisierung garantiert sein und die Gefahr, sich mit anderen Völkern oder deren Kulturen zu vermischen, minimiert werden. Diese Ablehnung gegenüber dem Fremden kann bis zu expliziten Formen der Feinseligkeit führen.⁶⁶

In diesem Sinne plädiert Welsch dafür, die Vorstellung der Kugel zu verabschieden und Geflechte als neues Leitbild heranzuziehen.⁶⁷

Oft wird das Konzept der Transkulturalität mit den Konzepten der Interkulturalität und Multikulturalität gleichgesetzt oder sogar synonym verwendet.⁶⁸ Welsch kritisiert die Konzepte der Multikulturalität und Interkulturalität, die für ihn vermeintliche Lösungen darstellen. Für ihn sind die beiden Begriffe noch immer an die Prämisse des alten Kulturbegriffs gebunden. Die Theoreme setzen nicht bei der eigentlichen Problemwurzel an, sondern operieren erst auf einer nachträglichen Ebene. Man denkt weiterhin von Kulturen als Einzelkulturen, zwischen denen es zu vermitteln gilt. Doch gerade durch diese Vorstellung werden Konflikte nicht gelöst, sondern sie entspringen dieser Idee.⁶⁹ Der Blick bleibt bei der Multikulturalität auf die Verhältnisse *innerhalb* von Gesellschaften, bei der Interkulturalität *zwischen* den Gesellschaften beschränkt.⁷⁰

Aus diesem Grund plädiert Welsch für den Terminus der „Transkulturalität“ folgendermaßen:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischung gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch den Terminus >Transkulturalität< zu

⁶⁵ Vgl. Welsch (2005), S. 317-318.

⁶⁶ Vgl. Welsch (2012), S. 27.

⁶⁷ Vgl. Welsch (2012), S. 28.

⁶⁸ Vgl. Welsch (2012), S. 32.

⁶⁹ Vgl. Welsch (2005), S. 319-322.

⁷⁰ Vgl. Welsch (2012), S. 32.

fassen. Er soll darauf hinweisen, daß die heutigen kulturellen Determinanten über den herkömmlichen Kulturbegriff *hinaus-* und durch die alten Kulturabgrenzungen wie selbstverständlich *hindurchgehen*.⁷¹

Diese bezieht sich sowohl auf die Makroebene, durch die externe Vernetzung der Kulturen, den Hybridcharakter und die Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz als auch auf die Mikroebene, durch die transkulturelle Prägung der Individuen und der Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität. Inwiefern ändern diese Aspekte nun den Kulturbegriff? Erstens sind Kulturen nicht länger kugelartige, homogene Größen, sondern haben eine externe Vernetzung inne, das heißt, sie sind miteinander verbunden und verflochten. Diese Vernetzung entstand und entsteht durch Migrationsprozesse, sowie durch weltweite Verkehrs- und Kommunikationsprozesse und ökonomische Verbindungen und Abhängigkeiten. Zweitens sind Kulturen auf den Ebenen der Bevölkerung, der Waren und der Information durch eine Hybridisierung gekennzeichnet. Diese Hereinnahme von Gehalten verschiedener Kulturen findet man in der Populärkultur, wie auch in der Hochkultur gleichermaßen. Damit in Zusammenhang steht der dritte Punkt: Die Trennschärfe zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur ist nicht länger vorhanden. Die Fremdheiten bestehen nicht nur im Außenverhältnis zu anderen Kulturen, sondern auch innerhalb der vermeintlich eigenen Kultur. Welsch behauptet, dass es aufgrund der zunehmenden Durchdringung der Kulturen nichts schlechthin Fremdes bzw. Eigenes mehr gibt. Des Weiteren bezeichnet Welsch uns als „kulturelle Mischlinge“, die durch mehrere Herkünfte und Verbindungen geprägt sind. Das zeigt sich besonders in literarischen Texten, deren Autorinnen und Autoren kulturell mehrfach beeinflusst sind. Allerdings gilt die kulturelle Identitätsbildung nicht nur für die Vertreterinnen und Vertreter der Hochkultur, sondern für jedes Gesellschaftsmitglied. Reisen, unterschiedlichste kulinarische Angebote oder die Pop- und Musikkultur sind nur wenige Beispiele durch die sich die Einzelne bzw. der Einzelne mit unterschiedlichsten kulturellen Praktiken konfrontiert sieht. Die dadurch entstehende, vielfältig gemischte Identität kann nicht länger mit der Idee einer regionalen oder nationalen Identität gleichgesetzt werden.⁷²

⁷¹ Welsch (2005), S. 322.

⁷² Vgl. Welsch (2005), S. 323-328.

Die innere Transkulturalität bietet dem Individuum größere Anschlusschancen an die Vielzahl der kulturellen Praktiken seiner Gesellschaft. Je mehr kulturelle Muster Eingang in die Einzelne bzw. den Einzelnen gefunden haben, umso größer ist die Schnittmenge mit den kulturellen Identitäten anderer. So können Gemeinsamkeiten entdeckt und weiterentwickelt werden. Im Idealfall führt die Begegnung mit dem Fremden nicht zu einer Abwehrhaltung, sondern öffnet einen Raum für Kommunikation.⁷³

Welsch führt einen möglichen Einwand gegen sein Konzept an:

Man könnte meinen, Transkulturalität sei gleichbedeutend mit zunehmender Homogenisierung der Kulturen und mit der Herkunft einer uniformen Weltzivilisation und man könnte es anstößig finden, daß das Konzept der Transkulturalität diese Entwicklung, die unseren Intuitionen von kultureller Vielfalt doch drastisch widerstreitet, anscheinend akzeptiert und sogar verteidigt.⁷⁴

Anschließend verneint Welsch jedoch diese mögliche Entwicklung und betont, dass das Konzept der Transkulturalität innerlich mit der Erzeugung neuer Unterschiede verbunden ist und daher keine Gefahr der Uniformierung bestehe. Er plädiert dafür, dass dort, wo Transkulturalität voranschreitet, sich der Modus der Vielfalt verändert. So bildet sich im Gegensatz zum Typus Vielfalt im Sinne von unterschiedlichen Einzelkulturen, ein neuer Typus von Vielfalt:⁷⁵ „die Vielfalt unterschiedlicher Kulturen und Lebensformen, von denen jede aus transkulturellen Kombinationen hervorgeht“.⁷⁶

Er greift die Metapher des Netzes auf:

Von daher werden die transkulturellen Netze schon in ihrem Inventar unterschiedlich sein, und sie werden es umso mehr in ihrer Struktur sein (denn sogar die gleichen Elemente ergeben, wenn man sie unterschiedlich kombiniert, verschiedene Strukturen). Die transkulturellen Netze sind also, kurz gesagt, aus unterschiedlichen Fäden und auf unterschiedliche Weise gewebt.⁷⁷

⁷³ Vgl. Welsch (2012), S. 31-32.

⁷⁴ Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela und Christian W. Thomsen (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand Verlag 1997, S. 67-90, hier S. 78.

⁷⁵ Vgl. Welsch (1997), S. 78.

⁷⁶ Welsch (1997), S. 78.

⁷⁷ Welsch (1997), S. 78.

Dadurch entsteht meines Erachtens ein hoher Grad an kultureller Mannigfaltigkeit. Nur besteht diese Vielfalt nicht in einem Nebeneinander, sondern in den erwähnten kulturellen Netzen, die einiges gemeinsam haben, sich aber auch unterscheiden können. Zwischen den Netzen bestehen sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede.⁷⁸

Welsch trägt mit seinem Konzept einen wichtigen Beitrag zu dem Verständnis der heutigen Entwicklungen in Bezug auf Kultur bei. Seine Ansicht, Kulturen seien nicht abgegrenzte Entitäten und im stetigen Wandel, führen weg von der starren Vorstellung der Einheitlichkeit. Vor allem seine Annahme, jede bzw. jeder sei von Durchmischung und Verflechtung geprägt, verabschiedet den Gedanken des Nationalismus. Seine Ansichten finden auch Eingang in die Literaturdidaktiken, die im folgenden Kapitel erläutert werden.

Allerdings seien zuvor einige Kritikpunkte angemerkt. Mit Rückblick auf Saids und Bhabhas Thesen, erscheint mir Welschs Konzeptualisierung in mancher Hinsicht zu utopisch. Er betont zwar, dass unsere Kulturen ein Geflecht darstellen, analysiert aber nicht, wie dieses zustande kommt. So befinden sich die Aspekte von Macht, Herrschaft und Unterdrückung nicht in seinem Blickfeld, während diese bei Said und Bhabha im Mittelpunkt stehen. Die Vorstellung, dass unsere Kultur ein riesiges Netz an Verflechtungen darstellt, klingt harmonischer als es in Wahrheit sein mag. Daher finde ich es umso wichtiger, stets im Blick zu behalten, wie diese Netze entstehen, wo genau die Überschneidungen und Unterschiede bestehen und warum diese zustande kommen. In Zusammenhang damit steht der Raum der Verhandlung von Unterschieden. Werden kulturelle Bedeutungen zwischen gleichgestellten verhandelt oder gibt es Positionsunterschiede? Haben die unterschiedlichen Positionen die gleichen Möglichkeiten und Rechte, um sich entsprechend zu artikulieren? Diese Fragestellungen dürfen meines Erachtens nicht außer Acht gelassen werden.

Nichtsdestotrotz hat Welsch mit seinem Konzept der Transkulturalität einen neuen Zugang zum Verständnis von Kultur eröffnet. Von besonderer Relevanz für diese Diplomarbeit ist seine Ansicht, dass Kulturen ein Geflecht bzw. eine Vermischung darstellen, und keine abgrenzbaren Einheiten sind. Durch seine anschaulichen Beispiele wird verständlich, dass jede Einzelne bzw. jeder Einzelne von einer kulturellen Vielfalt geprägt ist. Wir alle sind kulturelle Mischlinge, die durch unterschiedliche Kulturen mehrfach geprägt sind.

⁷⁸ Vgl. Welsch (1997), S. 78.

3. Transkulturelle Literaturdidaktik

Themenbereiche der Transkulturalität finden immer mehr Eingang in fachdidaktische Auseinandersetzungen. Vor allem geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer sehen sich dieser Herausforderung gestellt. So auch das Unterrichtsfach Deutsch, im Speziellen der Literaturunterricht. Hier entsteht ein Spannungsfeld:⁷⁹

Eine Literaturdidaktik jedoch, die sich nach wie vor auch durch ihre Geschichte und Entstehung mit und aus der deutschen Philologie, später der Literaturwissenschaft definiert, indem sie einerseits deren Methoden teilt, andererseits die Aufgabe der kulturellen Tradierung ihrer Werte vornimmt, hat ein zentrales Problem durch den Stellenwert des nationalen Erbes, das sie auch verwaltet.⁸⁰

Das zentrale Problem, das Dawidowski hier anspricht, ist das Spannungsfeld zwischen Bedürfnissen einer polyglotten und hybriden Gesellschaft und dem Anspruch einer historischen literarischen Bildung einer bestimmten Gesellschaft. Während das kulturelle Erbe im 19. Jahrhundert von Universitäten und höheren Schulformen verwaltet wurde, und daher keine migrationsbedingten Vermittlungsprobleme vorhanden waren, geschahen im 20. Jahrhundert erste Brüche mit einer nationalkulturellen Literaturdidaktik. Trotz des gesellschaftlichen Wandels scheint der Stellenwert des literarischen Erbes kaum geklärt zu sein.⁸¹

Die wissenschaftliche Theoriebildung der Fachdidaktik befindet sich immer im Spannungsfeld von Migrationsbewegungen und damit zusammenhängenden sozialen Umschichtungen und Entwicklungen in den Cultural Studies und in der Literaturwissenschaft, welche wiederum von postkolonialen Theorien beeinflusst wurden und werden.⁸²

So fand auch Welschs Konzept der Transkulturalität Eingang in die Literaturdidaktik und wiederum dadurch der Begriff „transkulturell“ Einzug in den deutschen Sprachraum, jedoch

⁷⁹ Vgl. Dawidowski, Christian: Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 17-41, hier S. 17.

⁸⁰ Dawidowski (2015), S. 17.

⁸¹ Vgl. Dawidowski (2015), S. 17-19.

⁸² Vgl. Dawidowski (2015), S. 26.

ohne den Begriff „interkulturell“ zu ersetzen.⁸³ Dementsprechend haben diese Begriffe ein Echo in der Fachdidaktik hervorgerufen.⁸⁴ Es besteht ein Nebeneinander von unterschiedlichen Fachbegriffen, wie trans-, inter- und multikulturell, in den fachdidaktischen Diskussionen. So gilt es, sich mit den Begrifflichkeiten, die auf den ersten Blick eine vermeintliche Nähe vermuten lassen, auseinanderzusetzen.

3.1. Begriffliche Auseinandersetzung

Wintersteiner verweist auf die Schwierigkeit, den Diskurs über die „Transkulturalität“ zu überblicken, da diese Thematik zunehmend in den Feldern der Kultur- und Sozialwissenschaften, Genderforschung, Literaturwissenschaft, Soziologie und Kulturanthropologie, Pädagogik und Didaktik behandelt wird.⁸⁵

Wintersteiner plädiert in jüngster Zeit für eine „transkulturelle Literaturdidaktik“. Bei den früheren fachdidaktischen Publikationen dominierte zunächst der Begriff der „interkulturellen Literaturdidaktik“. Die Folgen sind, dass manche Autorinnen und Autoren die Begriffe als gleichwertige Synonyme verwenden oder einer der Begriffe als der adäquatere postuliert wird, wie zum Beispiel Dawidowskis Definition zeigt.⁸⁶

Erst das Dazwischen, das „inter“ also, würde die Grenzlinie festsetzen und als Effekt Kultur definieren. Folgerichtig würde der Andere nur als Anderer wahrgenommen werden – interkulturelles Denken produziere damit eben das „othering“ oder das „orientalizing“ [...], wogegen es eigentlich zu Felde gezogen sei. Das transkulturelle Denken hingegen geht von vorneherein vom hybriden Zustand jeglicher Kulturen aus – Kultur sei immer schon dem Zustand der Vermischung ausgesetzt, jedes Individuum partizipiere an einer Vielzahl von Kulturen.⁸⁷

Dawidowski spricht hier auf die zuvor behandelten Konzepte Bhabhas und Saids an. Durch eine interkulturelle Perspektive würden weiterhin Zuschreibungen und Abgrenzungen vorgenommen, die nicht von einem Konzept von Kultur als Verflechtung ausgeht. Es

⁸³ Vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 33-48, hier S. 36.

⁸⁴ Vgl. Dawidowski (2015), S. 24.

⁸⁵ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 35.

⁸⁶ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 38.

⁸⁷ Dawidowski (2015), S. 24.

verhindere nicht die Konstruktion von Kulturen als etwas Einheitliches, sondern bestätigt diese Annahme durch die Linie *zwischen* den Räumen.

Wintersteiner präferiert ebenso wie Dawidowski den Begriff des Transkulturellen, denn er sieht eine unvorteilhafte Analogie zwischen den Begriffen „international“ und „interkulturell“. Bei beiden Begriffen handelt es sich für ihn um Konzeptionen, die Kultur als etwas klar Abgrenzbares verstehen.⁸⁸ Im Gegensatz dazu betont der Begriff der Transkulturalität Folgendes:

[...] Mischung, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit [stellen] nicht einen Ausnahmezustand, sondern den eigentlichen Normalzustand im kulturellen Verkehr [dar], das heißt, dass jede Kultur per definitionem eine Mischkultur ist, die von transkulturellen Kontakten belebt und genährt ist.⁸⁹

Sowohl Dawidowski als auch Wintersteiner betonen den Aspekt der Vermischung bzw. der Mischung. Sie gehen von einem hybriden Zustand von Kulturen aus, der schon immer gegeben ist, also nicht erst entsteht.

Wintersteiner kritisiert an Welschs Konzept die polare Gegenüberstellung von Durchmischung und Konflikt. Ersteres stellt für Welsch einen harmonischen Prozess dar, während das Zweite eine konflikttragende Trennung ist. Wintersteiner kritisiert hierbei das Ausblenden von Macht- und Gewaltaspekten, die auch kulturelle Beziehungen dominieren, und das Übersehen von Konflikten als unvermeidliche Kommunikationsform. Konflikte müssen nicht zwingenderweise ein negatives Erlebnis darstellen. Dabei können auch neue ästhetische oder kulturelle Formen und Einsichten entstehen, unter der Bedingung der kreativen und gewaltfreien Austragung des Konflikts.⁹⁰

Wintersteiner plädiert für ein Konzept, das zwei verschiedene Aspekte verbindet:

[...] die Tatsache, dass transkulturelle Beziehungen Kulturen miteinander konfrontieren und in Verbindung bringen [...], wie auch die Tatsache, dass dieser Austausch, diese Vermischung quer liegt zu einem geschlossenen Kulturkonzept, da sie nur Teile der jeweiligen Kultur

⁸⁸ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 36.

⁸⁹ Wintersteiner (2013), S. 36.

⁹⁰ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 36-37.

betrifft und verändert und somit wieder neue Akzente für die jeweilige als vielfältig und heterogen gedachte Kultur hinzufügt [...].⁹¹

Trotz Wintersteiners Einwänden ist der Begriff der Interkulturalität in der Theoriebildung der Kulturwissenschaften weiterhin dominant. Dawidowski beschreibt zwei mögliche Ursachen für diese Tatsache. Erstens könnte eine Transkulturalitätstheorie die Macht der Tradition, der Nationalstaatlichkeit und der Muttersprachlichkeit unterschätzen und zum Schwinden bringen. Zweitens kann sie zu einem nachlassenden migrationsspezifischen Engagement führen.⁹²

Rösch zählt zu jenen Theoretikerinnen, die den Begriff des Interkulturellen bevorzugen. Sie erweitert die Diskussion um die Begriffe „dominanz- und multikulturell“. In diesem Zusammenhang betont sie in ihren Ausführungen, dass es unmöglich ist, die Begriffe „dominanz-, multi-, trans- und interkulturell“ als etwas trennscharf Abgegrenztes zu betrachten. Sie kritisiert Autorinnen und Autoren, die sich einem Begriff verschreiben und diesen zur Diffamierung Andersdenkender einsetzen. Für sie sind es „schlichte Beschreibungskategorien, [...] die verschiedene Formen von Kulturbegegnungen fassbar machen“.⁹³

Dominanzkulturell meint, dass die regional oder auch global dominante Kultur als die überlegene dargestellt wird. [...] *Bi- bzw. multikulturell* meint das (gleichberechtigte) Neben- oder besser Miteinander verschiedener Kulturen, wobei die Komik durch die inszenierte Verschiedenheit, das gegenseitige Unverständnis, das zu Missverständnissen führt, entsteht [...] *Transkulturell* betont den Übergang von der einen zu anderen Kultur, das Kulturübergreifende und verweist darauf, dass aus der Interaktion zwischen Kulturen etwas Neues (Hybrides) entstehen kann. [...] *Interkulturell* bezieht sich auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Prozess, Austausch und Konflikte zwischen Kulturen.⁹⁴

⁹¹ Wintersteiner (2013), S. 37.

⁹² Vgl. Dawidowski (2015), S. 25.

⁹³ Vgl. Rösch, Heidi: Culture-Clash-Komödie im Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 193-215, hier S. 197.

⁹⁴ Rösch (2015), S. 198-200.

Rösch bleibt in ihren Ausführungen bei dem Begriff des Interkulturellen und betont dabei, dass sie die anderen Begrifflichkeiten ebenfalls ernst nimmt.⁹⁵

Sie begründet ihre Festlegung mit einer Analogie zu Begrifflichkeiten der sexuellen Orientierung. Während „transsexuell“ die operative Angleichung des biologischen Geschlechts durch eine Operation bedeutet, will der Begriff „intersexuell“ den diskriminierenden Begriff des „Zwitter“ abschaffen und es der Person, die mit Merkmalen beider Geschlechter geboren wurde, ermöglichen, ihre Intersexualität frei auszuleben. Rösch spricht auch von einem „dritten Geschlecht“, das keine Krankheit, sondern eine Chance darstellt. „Interkulturell“ betont für Rösch analog dazu die Interaktion zwischen den Kulturen. Es handelt sich dabei um einen politischen Ansatz, da er sich nicht nur der Personenebene, sondern auch der Gesellschaft im Allgemeinen, Religion, Nationen und Geschlechtern widmet.⁹⁶ Rösch spricht mit ihrer Analogie einen sehr wichtigen Aspekt an. Es geht hier ebenfalls um die Akzeptanz des Eigenen und des Fremden und die Wertschätzung füreinander.

Hoffmann und Walter sprechen dem Begriff der Interkulturalität mehr analytisches Gehalt zu als jenem der Transkulturalität. Durch die Globalisierung entstehen zunehmend kulturelle Differenzerfahrungen. Ihrer Meinung nach birgt das Konzept der Transkulturalität die Gefahr, sämtliche kulturelle Erscheinungsformen als hybrid zu klassifizieren. So kann das Konzept der Transkulturalität darauf hinaus laufen, Unterschiede zwischen den kulturellen Phänomenen und Erscheinungsformen zu nivellieren. Daher kann es fallweise durchaus fruchtbar sein, das Konzept der Interkulturalität jenem der Transkulturalität vorzuziehen.⁹⁷

So lassen sich zwei Tendenzen in der fachdidaktischen Diskussion verfolgen: Einerseits ein interkultureller Zugang, andererseits ein transkultureller Zugang.

Wie bereits zuvor erwähnt, beharrt Rösch bei ihren Ausführungen auf den Begriff des Interkulturellen. Rösch definiert ihren interkulturellen Ansatz folgendermaßen:

⁹⁵ Vgl. Rösch (2015), S. 204.

⁹⁶ Vgl. Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane und Wolfgang Wangerin (Hg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. (Diskussionsforum Deutsch Band 25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 51-62, hier S. 52-53.

⁹⁷ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 46.

[Der] interkulturelle/interlinguale Ansatz [bezieht sich] einerseits auf die Interkulturalität in der Literatur; andererseits verweist er darauf, dass mittels Literatur ein interkultureller Diskurs angeregt wird. Dieser muss nicht an den Text angelegt werden, sondern kann aus ihm heraus entwickelt werden, wenn Formen empathischen oder antirassistischen Schreibens, sowie Mehrsprachigkeit oder interlinguale Bezüge im Text durch produktive Verfahren aufgegriffen und im Unterricht entfaltet werden.⁹⁸

Trotz der begrifflichen Unterscheidung, ist ihr Ansatz ebenso für das Lernziel der Transkulturalität ertragreich, da es zwar nuancierte Differenzen gibt, sie aber im Grunde dieselben Standpunkte vertreten. Um für eine begriffliche Einheitlichkeit zu sorgen, wird im Folgenden immer von Transkulturalität, und nicht von Interkulturalität gesprochen, auch wenn Röschs Ausführungen erläutert werden. Die Grundsätze und Lernchancen, die durch den Perspektivenwechsel entstehen, werden dann in die Konzeptualisierung einer transkulturellen Dramendidaktik einfließen.

3.2. Grundzüge der transkulturellen Literaturdidaktik

Massenmigration und kulturelle und mediale Vernetzung konfrontieren die Menschen mit ungewohnten und neuen Herausforderungen. Die Komplexität der Lebensverhältnisse verlangt nach einer Ausbildung multipler Identitäten, die es uns im Idealfall ermöglichen, in konfliktträchtigen Zeiten effektiv miteinander zu kommunizieren. Der Erwerb einer transkulturellen Kompetenz soll ein friedliches und demokratisches Zusammenleben ermöglichen und fördern.⁹⁹

Im Zeitalter der Globalisierung sind wir mit der Andersheit des Anderen mehr konfrontiert denn je. Es wird immer schwieriger das Andere einem erkennbaren Gegenüber zuzuordnen, denn die Grenzen zwischen dem Eigenen und den Fremden werden zunehmend durchlässig. Wintersteiner nennt diese Tatsache, dass sich vermeintlich getrennte Kulturen immer mehr

⁹⁸ Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert und Werner Wintersteiner (Hg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studienverlag 2000^b, S. 35-49, hier S. 43.

⁹⁹ Vgl. Wintersteiner, Werner: Vom (literarischen) Umgang mit Verschiedenheit. In: Ladstätter, Theresia und Werner Wintersteiner (Hg.): Zwischen Welten lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS, AHS, BHS). Wien: copyleft 2010, 21-26, hier S. 21.

zu einem transkulturellen Kontakt zusammenschließen, das „schillernde“ Phänomen der Transkulturalität.¹⁰⁰

Wintersteiner plädiert hier für eine „Poetik der Verschiedenheit“, die ein Zusammenleben des Verschiedenen entwickeln soll. Er sieht im Deutschunterricht, und besonders im Literaturunterricht, eine Chance, diese Vielfalt und Verschiedenheit als positives Erlebnis zu erfahren.¹⁰¹ Er beschreibt die Rolle der Literatur folgendermaßen:

Literatur ist ein kritischer Spiegel und Reflexionsinstrument für gesellschaftliche Prozesse in der konkreten Form, wie sie sich für den Einzelmenschen präsentieren. Literatur erlaubt die Auseinandersetzung mit Sprache und über Sprache und dient somit dem Erwerb von Weltwissen und der Ausbildung von Selbst-Bewusstsein. Literatur, als fiktive zweite Welt, führt schon durch ihre Existenz vor Augen, dass Anderssein möglich ist – das eigene Anderssein wie auch eine andere Gesellschaft, eine andere Welt.¹⁰²

Der Literaturunterricht hat seit jeher ein unter Spannung stehendes Verhältnis zu literarischen Werken. Lange Zeit wurde die gegenwärtige Literatur im Unterricht nicht behandelt, u.a. aufgrund ihres teilweise rebellischen oder kritischen Charakters. Bevor sich Deutsch im 19. Jahrhundert als eigenes Schulfach etablierte, wurden vor allem griechische und lateinische Texte für den Unterricht herangezogen. Die „großen Klassiker“ sollten in Sprache, Ästhetik und Denktraditionen schulen. Erst durch die Einführung des Unterrichtsfaches Deutsch etablierte sich der Literaturunterricht, wie wir ihn heute kennen. Das Entstehen des neuen Unterrichtsgegenstandes hatte eine ganz bestimmte Intention: Bildung der Nation durch nationale Bildung. Im Zuge dessen fanden eine Zuwendung zu der deutschsprachigen, zeitgenössischen Literatur und eine Fortbewegung von den antiken Klassikern statt. Noch heute sind die Spuren des nationalen Denkrahmens im Lehrplan und in Schulbüchern bemerkbar. Wintersteiner stellt diesem Denkrahmens die transkulturelle Literaturdidaktik entgegen:¹⁰³ Die transkulturelle Literaturdidaktik will die Vorstellungen des nationalen Paradigmas überwinden und verabschieden. Literatur soll von nun an in einem

¹⁰⁰ Vgl. Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Plädoyer für eine transkulturelle Literaturdidaktik im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans- Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2006^b, S. 209-221, hier S. 210.

¹⁰¹ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 21.

¹⁰² Wintersteiner (2010), S. 21.

¹⁰³ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 34-35.

„weltliterarischen-transnationalen“ Rahmen gesehen und unterrichtet werden. Die transkulturelle Literaturdidaktik versteht sich nicht als ein zusätzliches Arbeitsfeld, sondern als Paradigmenwechsel der Deutschdidaktik insgesamt. Der Perspektivenwechsel hat dementsprechend Auswirkungen auf die Inhalte und Methoden innerhalb des Unterrichts.¹⁰⁴

Der angesprochene Paradigmenwechsel ist hierbei besonders zentral. In einer Zeit der Globalisierung, Migration und Fluchtbewegungen lässt sich ein nationales Paradigma nicht länger halten. Seine „Poetik der Verschiedenheit“ versucht das Programm des nationalen Paradigmas abzulösen. Kultur solle nicht länger als Abgrenzung verstanden werden, sondern als Grenzüberschreitung. Sie beschränkt sich nicht nur auf die Bewahrung von Traditionen, sondern kann als Prozess begriffen werden, im Zuge dessen Neues geschaffen wird.¹⁰⁵

(Nicht nur) Literatur ist längst internationaler und transkultureller, als unsere Lehrpläne das vorsehen. Durch den Austausch und Übersetzungsarbeit entstehen teils bewusste, teils unbewusste intertextuelle Bezüge in den verschiedensten Genres. Durch die Veränderungen in der Gesellschaft vermehren sich internationale Kontakte und deren persönlicher Austausch zunehmend.¹⁰⁶ Unsere Gesellschaft ist von kulturellen Kontakten geprägt und daher ist Verschiedenheit omnipräsent – so auch in den Schulklassen.

Wintersteiner sieht in dieser Vielfalt eine Chance, dem Fremden und dem Eigenen zu begegnen und eine kulturelle Kompetenz zu entwickeln. Norbert Griesmayer und Wintersteiner betonen, dass „die Vielzahl der Sprachen, Kulturen und Lebenserfahrungen nicht als Wirrsal zu sehen [sind], sondern als Reichtum“.¹⁰⁷

Diese Art der Begegnung kann durch den Deutschunterricht ermöglicht werden. Durch die Übernahme von Transkulturalität als Denkraum kann an herrschaftskritische postkoloniale Diskurse angeschlossen werden, und das starre Konzept der Nationalitäten durchbrochen werden.¹⁰⁸ So kann an die zuvor dargelegten Theorien Saids und Bhabhas mithilfe von literarischen Texten Anschluss gefunden werden. Dadurch kann es den Schülerinnen und

¹⁰⁴ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 35.

¹⁰⁵ Vgl. Wintersteiner (2006^b), S. 211-212.

¹⁰⁶ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 22.

¹⁰⁷ Griesmayer, Norbert und Werner Wintersteiner (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag 2000, S. 8.

¹⁰⁸ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 37-38.

Schülern gelingen, ihr Auge für Konstrukte zu schärfen und eine Reflexionskompetenz zu entwickeln.

Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dieses neue Programm nicht nur auf Migrantinnen und Migranten abzielt, sondern eine Neuausrichtung für alle Schülerinnen und Schüler sein soll.¹⁰⁹

Rösch sieht den Literaturunterricht nicht nur im Kontext von Migration und daraus resultierender Multiethnizität und Multilingualität, sondern auch im Kontext von Globalisierung und Europäisierung. Trotz des globalen Blicks herrschen aber immer noch Ungleichheiten zwischen der Mehrheit und den verschiedensten Minderheiten. Bereits in der Schule sollte man beginnen, eine Verzahnung dieser beiden Perspektiven anzustreben, um so voneinander zu lernen und Minderheitenkonzeptionen in globale Konzepte zu integrieren.¹¹⁰

Es geht dabei nicht um ein Verstehen der anderen bzw. fremden Kultur, sondern um die Schaffung von Möglichkeiten der Kulturbeggnungen und des Kulturtransfers. Ferner sollen keine expliziten Beziehungen zwischen den Kulturen bzw. dem Eigenen und dem Fremden hergestellt werden, sondern eine Reflexion und ein Perspektivenwechsel stattfinden.¹¹¹

Möchte man die Vorstellung des transkulturellen Literaturunterrichts verwirklichen, muss man sich mit der Literaturauswahl auseinandersetzen. Im Literaturunterricht wird das Transkulturelle meist darauf reduziert, mittels literarischer Texte transkulturelle Erziehung zu betreiben. Oft werden hierbei Texte behandelt, die explizit auf einen transkulturellen Auftrag abzielen. Rösch kritisiert jene Texte, da sie zumeist ausgesprochen appellativ sind und im schlimmsten Fall sogar das reproduzieren, was sie vorgeben zu bekämpfen. Aus diesem Grund ist ein kritischer Umgang mit solchen Texten besonders wichtig, um Stereotypisierungen und der Vorstellung einer „Multi-Kulti-Idylle“ entgegenzuwirken.¹¹²

Transkulturelle Literatur ist polyvalent und ermöglicht eine doppelte Optik auf verschiedenste Bereiche. Sie versucht gängige Stereotype zu brechen und stellt das Selbstbild einem Fremdbild und Universalbild gegenüber. Ein stilistisches Merkmal sind

¹⁰⁹ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 22.

¹¹⁰ Vgl. Rösch (2000^b), S. 35.

¹¹¹ Vgl. Rösch (2000^b), S. 44.

¹¹² Vgl. Rösch (2000^b), S. 41.

empathische Erzählformen. Durch diese Erzählform wird den Lesenden eine ästhetische Erfahrung ermöglicht. Transkulturelle Literatur bedient sich auch traditioneller Formen und entwickelt daraus neue Formen, zum Beispiel bilinguale Gedichte.¹¹³

Um sich transkulturellen literarischen Texten anzunähern, muss sowohl eine „Innenperspektive“ als auch eine „Außenperspektive“ eingenommen werden, denn „das Fremde ist ohne das Eigene nicht zu verstehen; eng verzahnt mit kultureller Fremdreflexion ist kulturelle Selbstreflexion“.¹¹⁴

Rösch beschreibt die folgenden Spannungsfelder, die sich bei einem bewussten Umgang mit Literatur im transkulturellen Kontext fassen lassen: Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit, Universalismus – Kulturalisierung, Vielfalt – Interdependenzen und transkulturelle Kommunikation durch Literatur – transkulturelle Kommunikation in der Literatur.¹¹⁵ In diesem Sinne plädiert sie für Folgendes:

Reisen in die Welt der literarischen Vielfalt (und nicht für Literaturreisen in die Welt der Vielfalt), für die literarische (und nicht landeskundliche) Annäherung an fremd-/minderheitensprachliche Literatur, für ein In-Beziehung-Setzen (statt nur Vergleichen) von Literaturen im globalen Diskurs, für das Entschlüsseln von transkulturell [Änderung von J.K.] produzierter Literatur und das Besetzen ethnischer Leserollen im Text.¹¹⁶

Transkulturalität besitzt für Rösch mehrere Bezugspunkte. Zunächst bezieht sich die Transkulturalität auf die Einbeziehung von außereuropäischer Literatur, Migrationsliteratur und Literatur, die „wandert“. Hierbei hat die Literaturdidaktik die Aufgabe, die Lesenden für verschiedene Leserollen zu sensibilisieren und dadurch Möglichkeiten der Entfaltung bereitzustellen. Texte, die sich am globalen Diskurs beteiligen, weisen eine ethnische Mehrfachadressiertheit auf, die im Unterricht thematisiert werden kann. Ein weiterer Bezugspunkt ist die Reflexion von Globalisierung und Europäisierung der Literatur. Hierbei kann die Rezeption und Vermittlung der Literatur behandelt werden. Rösch betont, dass ihre Didaktik nicht auf eine bestimmte ethnische Gruppe abzielt, sondern Aspekte der

¹¹³ Vgl. Rösch (2007), S. 54-55.

¹¹⁴ Rösch, Heidi: Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? In: SPRACHKUNST Jg. XXXV/2004, 1. Halbband (2004), S. 89-109, hier S. 98.

¹¹⁵ Vgl. Rösch (2000^b), S. 45.

¹¹⁶ Rösch (2000^b), S. 46.

Globalisierung aufgreift und bearbeitet. Dabei soll stets eine Multiperspektivität und gegebenenfalls ein Perspektivenwechsel angestrebt werden.¹¹⁷

Für eine transkulturelle Literaturdidaktik „eignet sich jede Literatur, da Literatur Kultur(en) re- oder auch neu konstruiert“.¹¹⁸ Besonders eignen sich jene Werke, die unterschiedliche Kulturen behandeln, da sie den Umgang mit oder die Interaktion zwischen Kulturen wiedergeben. Rösch sieht sowohl im gattungsspezifischen, wie auch im literaturtheoretischen und rezeptionsorientierten Ansatz Potential für eine transkulturelle Literaturdidaktik.¹¹⁹ Bei dem rezeptionsorientierten Ansatz ist darauf zu achten, „dass eine Kulturalisierung bestimmter Rezipientengruppen verhindert und die transkulturelle [Änderung von J.K.] Kommunikation nicht zwischen der deutschen Literatur und nicht-deutschen Rezipienten und Rezipientinnen konstruiert wird“.¹²⁰

Auch für Wintersteiner ist der transkulturelle Denkraum theoretisch auf jede Art von Literatur anwendbar, allerdings müssen die Texte sorgfältig ausgewählt werden. Es reicht nicht, ausschließlich deutsche Literatur transkulturell zu kontextualisieren, sondern ein transkultureller Literaturunterricht soll über deutschsprachige Literatur hinausgehen, um neue Erfahrungen zu ermöglichen. Wintersteiner beschreibt hier zwei mögliche Richtungen:¹²¹ Einerseits kann eine Erweiterung nach „innen“ stattfinden, also eine Konzentration auf die lange nicht beachtete regionale, dialektale und orale Literatur. Zu diesem Bereich zählt Wintersteiner auch die Literatur ethnischer Minderheiten und neuer Migrations-Ethnien. Andererseits weist eine zweite Richtung nach „außen“. Damit sind postkoloniale Literaturen, Literaturen der Globalisierung, transnational verfasste Literaturen und die neue Weltliteratur gemeint.¹²²

Der transkulturelle Zugang kann durch die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Klasse geöffnet werden, aber auch durch vergleichende Textarbeit, Untersuchung von allgemein

¹¹⁷ Vgl. Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000^a, hier S. 289-290.

¹¹⁸ Rösch (2015), S. 204.

¹¹⁹ Vgl. Rösch (2015), S. 204.

¹²⁰ Rösch (2015), S. 204.

¹²¹ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 40.

¹²² Vgl. Wintersteiner (2013), S. 41.

gültigen Erzählkernen, Thematiken wie Glück, Gerechtigkeit, Liebe und Leid und schließlich durch Weltliteratur.¹²³

Auch wenn Rösch betont, dass sich prinzipiell jede Literatur für einen transkulturellen Literaturunterricht eignet, so sieht sie doch ein großes Potential in der postkolonialen Literatur, der Weltliteratur und der Migrationsliteratur. Die Auswahl der Literatur sollte unter Berücksichtigung der Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Dabei geht es darum, den Lernenden durch die Beschäftigung mit Literatur die Weltsicht in diese Kulturen zu öffnen, ohne zu erwarten, dass die jeweilige Schülerin eine Expertin bzw. der jeweilige Schüler ein Experte deren Nationalliteratur sei.¹²⁴

Eine transkulturelle Perspektive auf Migrationsliteratur generiert Kultur als etwas Dynamisches. In den Texten lässt sich Kultur als etwas Hybrides erkennen und nicht als abgegrenzte Entität. Dementsprechend zeigen Figuren in migrationsliterarischen Texten oft multiple Persönlichkeiten, welche sich stets im Wandel befinden können. Außerdem forciert Migrationsliteratur eine doppelte Optik, aufgrund der Vermittlung von Eigen-, Fremd- und Universalbildern. Durch die Beschäftigung mit solchen Texten soll ein Perspektivenwechsel bzw. eine wechselseitige Empathie zwischen dem Fremden und dem Eigenen ermöglicht werden.¹²⁵

Rösch beschreibt in Anlehnung an Günter Waldmann und Sigrid Klettenhammer einige produktive Verfahren für den transkulturellen Literaturunterricht. Diese situiert sie auf vier unterschiedlichen Ebenen: Inhalts-, Themen-, Ästhetik- und Außertextuelle Ebene. Sie nennt für jede der Ebenen unterschiedliche Verfahren und Methoden, die einen transkulturellen Zugang ermöglichen sollen. So könnte man auf der Inhaltsebene durch szenisches Interpretieren oder emphatische Zielrichtung mögliche Konflikte herausarbeiten oder neue Sichtweisen entwerfen. Durch verzögertes Lesen oder ein Nachvollziehen der Erzählerperspektive können Aspekte des Perspektivenwechsels zwischen Mehrheit und Minderheit diskutiert werden. Um sich den Themen wie Transkulturalität, Migration, Globalisierung etc. anzunähern, kann ein Transfer des Textes in andere kulturelle Kontexte

¹²³ Vgl. Rösch, Heidi: Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S. 91-110, hier S. 91.

¹²⁴ Vgl. Rösch (2007), S. 60-61.

¹²⁵ Vgl. Rösch (2004), S. 96-97.

vollzogen werden. Man könnte ebenso die stilistischen Mittel und deren Wirkung analysieren. Die Ästhetikebene hat das Ziel, die literarische Gattung zu bestimmen und die stilistischen Mittel unter einer allgemeinen und transkulturellen Perspektive zu analysieren. Dies kann dadurch erfolgen, dass die Schülerinnen und Schüler einen ähnlichen Text in einer anderen Sprache schreiben sollen. Die Lernenden können sich ebenfalls mit anderen Werken der Autorin bzw. des Autors oder mit Werken des gleichen Genres beschäftigen und einen literarischen Vergleich ziehen. Die außertextuelle Ebene widmet sich weiterführenden und erklärenden Informationen über Ort und Zeit der Handlung bzw. des Textes. Hier werden die unterschiedlichsten Bereiche herangezogen, wie Gesellschaftssysteme, Sprache, historische Entwicklung oder Länderkunde. Man sollte bei dieser Ebene stets wachsam sein, nicht in ein rein informatives (und eventuell auch stereotypisierendes) Behandeln des Textes zu verfallen. Aus diesem Grund sollte die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, das heißt ihre eigene Erfahrungswelt und Mehrsprachigkeit, stets eingebunden werden.¹²⁶

Wintersteiner zufolge gelingt ein Fremdverstehen nicht, indem man sich „bloß“ mit der inhaltlich-stofflichen Ebene von (erzählerischen) Texten auseinander setzt. Hierbei wird Literatur oft als Ausdruck fremdkultureller Mentalitäten verstanden, die einen Einblick in die „fremde Welt“ erlaubt. Oft werden die Texte in einen mentalitätsgeschichtlichen und landeskundlichen Kontext gesetzt, der direkt auf die jeweilige Erzählung bezogen wird. Für Wintersteiner ist diese Annäherung eine pauschalisierende Art und Weise, die zwar leicht funktioniert, aber nicht den Ansprüchen einer transkulturellen Literaturdidaktik gerecht wird. Verweilt man in diesem Denkraum, werden Kulturen weiterhin als getrennte Entitäten verstanden, stereotype Wahrnehmungen gefördert und Literatur als Spiegel einer einheitlichen Kultur gesehen. In letzter Konsequenz wird das Fremde einverleibt, das heißt, es wird vollständig verstanden oder es bleibt als etwas Exotisches unberührt und entzieht sich somit jeder Auseinandersetzung.¹²⁷

Um dies zu verhindern, kann die transkulturelle Literaturdidaktik als organisierter Lernprozess gesehen werden, bei dem mithilfe von Literatur und ihrer Mehrdimensionalität und Multiperspektivität eine komplexe Identitätsvorstellung entwickelt werden kann. Eine

¹²⁶ Vgl. Rösch (2007), S. 59-60.

¹²⁷ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 42-44.

solche Didaktik will nicht nur literarische Kompetenzen vermitteln, sondern zielt auf eine transkulturelle Bildung und globales Lernen.¹²⁸

Eine wichtige Komponente bei der literaturdidaktischen Vermittlung ist der Perspektivenwechsel. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, die ihnen vertraute Perspektive auf einen literarischen Text zu wechseln und eine unvertraute, vielleicht sogar irritierende Perspektive einzunehmen. Dies kann durch die Identifikation mit der Protagonistin bzw. dem Protagonisten geschehen oder auch über klärende Gruppengespräche, in denen es darum geht, marginalisierte und dominante Perspektiven zu entlarven und gegenüberzustellen. Dies kann sowohl auf den transkulturellen Kontext wie auch auf Gender- oder andere Machtdiskurse bezogen werden.¹²⁹

Des Weiteren kann ein transkultureller Unterricht die Entwicklung einer multiplen Identitätsentwicklung unterstützen, sowohl im Sinne der individuellen Identität als auch im Kontext der multiethischen und multikulturellen Gesellschaft. Durch produktive Verfahren kann ein Zugang geöffnet werden, ethnische, sprachliche und kulturelle Fragen zu diskutieren und eine multiperspektivische Weltsicht zu entwickeln. So soll eine wechselseitige Empathie angeregt werden, die es ermöglicht, abweichende Positionen und Perspektiven zu erkennen und zu akzeptieren. Das soll durch Imagination, „d.h. [durch] das Einlassen auf die Vorstellungswelt des Textes“¹³⁰, gelingen. Irritationen, die beim Lesen entstehen können, sollen ausgehalten und zugelassen werden. Die Rezeptionshaltung ist dabei stets zu reflektieren, vor allem in Hinsicht auf Dominanzverhältnisse der verschiedenen Kulturen. Hierfür eignen sich besonders die Verfahren des verzögerten Rezipierens, kontextfreien Rezipierens und Infragestellens eines auf Authentizität fixiertes Rezipierens.¹³¹

Im Zuge des transkulturellen Unterrichts soll textnahes Lesen dazu dienen, Intertextualität möglichst global zu denken. Dabei soll die zum Teil explizit formulierte, zum Teil im Kontext von Rezeptionsprozessen dargestellte Intertextualität aufgegriffen werden. Hierbei soll stets die Begrenztheit der eigenen Kompetenzen im Blick behalten werden. Durch die

¹²⁸ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 44.

¹²⁹ Vgl. Rösch (2015), S. 205.

¹³⁰ Rösch (2000^a), S. 287.

¹³¹ Vgl. Rösch (2000^a), S. 287-288.

Auseinandersetzung und Entschlüsselung von solchen Texten soll ein Prozess unterstützt werden, der ethische, transkulturelle, rassistische, sprachliche und religiöse Machtverhältnisse zu erkennen und aufzuheben versucht.¹³²

Der Erwerb einer transkulturellen Kompetenz, welche Rösch als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung sieht, ist ebenfalls eine zentrale Zielsetzung für den Unterricht: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, verschiedene lebensweltliche Orientierungen in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren. Dabei sollen Vorurteile und Stereotype als solche erkannt und überwunden werden. Für Rösch ist der Perspektivenwechsel der Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung, um sich mit der Beziehung zwischen Fremdem und Vertrautem auseinanderzusetzen.¹³³

Es geht dabei um ein Aufbrechen von Klischees und Stereotypen und die bewusste Wahrnehmung mit Interdependenzen und der Dominanzkultur und deren Auswirkungen. Auch historisch gewachsene kulturelle Interdependenzen sollen dabei in den Blick genommen werden, um ein Verantwortungsbewusstsein für Kulturbeggnungen entstehen zu lassen.¹³⁴

Durch diese Art der Beschäftigung mit Literatur ergeben sich verschiedene Lernchancen. Schülerinnen und Schüler lernen, kulturelle Machtverhältnisse zu erkennen, korrigieren Verzerrungen des Eurozentrismus und entwickeln ein adäquates Verständnis für die komplexe Gesamtheit der Weltkulturen. Vor allem durch das Aufzeigen des permanenten Austauschs der Kulturen im Verlauf der Geschichte werden Konzepte wie Nationalliteratur, natürliche Einsprachigkeit und abgrenzbare Kulturen entlarvt und können kritisch reflektiert werden.¹³⁵ Durch die sprachlich-literarische Bildung sollen Schülerinnen und Schüler sich zu Weltbürgerinnen und Weltbürgern entwickeln, die sich ihrer multiplen Identitäten bewusst sind, nationale Vorurteile hinter sich lassen und eine kritisch-kosmopolitische Weltsicht besitzen. Somit kann der Literaturunterricht zur Identitätsfindung der Schülerinnen und

¹³² Vgl. Rösch (2000^a), S. 288.

¹³³ Vgl. Rösch (2008), S. 91.

¹³⁴ Vgl. Rösch (2008), S. 96-97.

¹³⁵ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 41.

Schüler beitragen. Das Eigene kann durch die Konfrontation mit dem Anderen und dem Fremden bewusst erlebt werden.¹³⁶

Ein weiterer Aspekt, der didaktisch verwertbar ist, ist die Anderssprachigkeit von Texten. Wintersteiner betont hier die Kompetenz des Hörens, auf die meist wenig Konzentration gelegt wird. Gerade durch das Nicht-Verstehen des Inhalts kann eine ästhetische Annäherung an den Text durch das Hören vollzogen werden.¹³⁷

Zusätzlich stellt die literarische Mehrsprachigkeit eine reichhaltige Ressource dar, welche es den Schülerinnen und Schülern erlaubt „zu erkennen und zu artikulieren, wie sie selbst die eigene(n) Sprache(n) erleben und mit ihnen umgehen“.¹³⁸

Ein weiteres Ziel der transkulturellen Literaturdidaktik ist die Entwicklung von eigenen Vorstellungen und diese bewusst in Konfrontation mit den Vorstellungen anderer zu bringen. Hierbei geht es nicht um den „geglückten Umgang mit dem Fremden“¹³⁹, sondern um einen Umgang mit Literatur, bei dem es darum geht „Fremdheitserfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren. Vielleicht ist gerade das Erlernen eines Umgehens mit dem Unverständlichen, dem Fremden, das fremd bleibt, das wichtigste Ziel transkultureller Literaturdidaktik“.¹⁴⁰

Nicht zu verneinen, sind die Grenzen einer transkulturellen Literaturdidaktik: Sie kann „den Prozess transkulturellen [Änderung von J.K.] Lernens unterstützen, aber keineswegs ersetzen. Sie kann das Verständnis für kulturelle Phänomene und eigene Erfahrungen erhöhen und dazu beitragen, sie differenzierter zu betrachten“.¹⁴¹

Des Weiteren ist zu beachten, dass der transkulturelle Literaturunterricht nicht vorgibt, was das moralisch richtige Verhalten sei. Er kann lediglich als „literarische Kontrastfolie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation“¹⁴² dienen. Kulturelle Vielfalt kann dadurch exemplarisch aufgezeigt werden und der Leserin bzw. dem Leser helfen, den Kontakt mit

¹³⁶ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 22-23.

¹³⁷ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 41.

¹³⁸ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 24.

¹³⁹ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 42-44.

¹⁴⁰ Wintersteiner (2013), S. 44.

¹⁴¹ Wintersteiner (2013), S. 45.

¹⁴² Wintersteiner (2010), S. 24.

dem Fremden und dem Eigenen als bewusst zu erleben und infrage zu stellen. Dadurch kann ein Verständnis und eine Achtung für einander generiert werden.¹⁴³

Da nun Tendenzen des transkulturellen Zugang dargelegt wurden, widmet sich der folgende Abschnitt dem zweiten Standbein einer transkulturellen Dramendidaktik: dem Umgang mit Theatertexten. Die folgenden Ausführungen geben einen groben Überblick über unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich der Arbeit mit dem Drama. Diese Darlegungen sollen es ermöglichen, die zwei Didaktiken anschließend zu verschränken.

4. Dramendidaktische Positionen

Die Dramen- und Theaterdidaktik kann als ein gegenstandsspezifisches Konzept für den Literaturunterricht verstanden werden.¹⁴⁴ Rudolf Denk und Thomas Möbius zufolge wurden die Bereiche des Theaters und des Dramas von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bisher „stiefmütterlich“ behandelt. Gleichzeitig nimmt das Theater einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft ein, indem das Theater einerseits als multimedialer Schau-Raum den heutigen Kulturbetrieb einnimmt, andererseits, weil viel gesellschaftskritisches, aber auch begeisterndes Potential in dieser Kunstform steckt. Um dieses theatrale Angebot nutzen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler an ein theatralisches Rezeptionsverhalten herangeführt werden. Das Bühnengeschehen soll von den Zuschauerinnen und Zuschauern wahrgenommen und im Idealfall decodiert werden. Hierbei geht es darum, das Theater als „Zeichenentsendungsmaschine“ zu fassen und zu erkennen, dass es keine „einfache“ Übersetzung eines Textes für die Inszenierung gibt.¹⁴⁵

In den letzten Jahrzehnten etablierten sich unterschiedliche Dramendidaktiken mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkt- und Zielsetzungen. Im Folgenden sollen die wichtigsten dramendidaktischen Perspektiven angeführt und ihre Relevanz bzw. ihr Potential für einen transkulturellen Deutschunterricht diskutiert werden. Ich habe mich um eine übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Zugangsweisen bemüht, um daraufhin ihre Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede in Bezug auf die transkulturelle Literaturdidaktik

¹⁴³ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 24.

¹⁴⁴ Abraham, Kepser (2009), S. 163.

¹⁴⁵ Vgl. Denk, Rudolf und Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2010, S. 18-23.

diskutieren zu können. Während es bei manchen Ansätzen klare Überschneidungen gibt, müssen andere Zugänge adaptiert und verändert werden, um für einen transkulturellen Deutschunterricht fruchtbar zu sein, wie sich in der Konzeptualisierung zeigen wird.

Zuvor sollen noch jene allgemeinen Zielsetzungen genannt werden, die Abraham und Kepser zufolge von einem Dramenunterricht zu erwarten sind. Herangezogen werden hierbei vor allem jene Konzepte, die es ermöglichen, ein Verständnis des Dramatischen als Ausdrucksform und Kunst über die Produktion zu generieren. Des Weiteren sollen (professionelle) Inszenierungen zum unterrichtlichen Gegenstand gemacht werden. Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler müsse hierbei geschult werden, sodass sie zu kompetenten Theaterbesuchern werden können. Zuletzt nennen sie jene Didaktiken, die von einer schul- bzw. unterrichtsspezifischen Rezeptionssituation ausgehen. Mithilfe von „mentalinszenierungen“ oder „aufführungsbezogenen Lektüren“ sollen die Lesenden das Drama und seine theatralischen Qualitäten begreifen.¹⁴⁶

Ihre Argumentation basiert auf dem Ziel in die kulturelle Praxis einzuführen. Die genannten Konzepte ermöglichen eine Teilhabe an jenen Praktiken, wie sie auch am Theater gepflegt werden. Dabei werden strukturelle Einsichten in die Textsorte Drama nicht vollständig ausgeschlossen. Allerdings führen methodische Vorgehensweisen, wie zum Beispiel das Erstellen von Bühnenbildern und Kostümen, das Erweitern von Nebentexten oder das Herausgreifen einzelner Szenen und Ausschnitte mehr in die lebendige Theaterkultur ein, als eine Auseinandersetzung mit rein strukturellen Aspekten.¹⁴⁷

Denk und Möbius geben in ihrem Einführungswerk einen diachronen und wertungsfreien Überblick über die traditionellen Positionen der Dramenvermittlung.¹⁴⁸ Paule bemüht sich in ihrer Monographie ebenfalls um eine chronologische Übersicht im Kontext der Rezipientenperspektive. Folgt man ihren Ausführungen lassen sich drei Rezeptionsweisen dramatischer Texte unterscheiden: Dramen lesen, Dramen inszenieren und Dramen als Aufführung rezipieren.¹⁴⁹ Ich folge Paules Kategorisierung, um die unterschiedlichen Ansätze zu erläutern. Die diskutierten Zugänge können oftmals nicht eindeutig voneinander

¹⁴⁶ Vgl. Abraham, Kepser (2009), S. 166.

¹⁴⁷ Vgl. Abraham, Kepser (2009), S. 166.

¹⁴⁸ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 81.

¹⁴⁹ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009, S. 66.

abgegrenzt werden, weswegen sich Überschneidungen und Gemeinsamkeiten ergeben können.

4.1. Dramen lesen

Bis in die 1970er war der gattungstheoretische Ansatz dominierend an den Schulen, vor allem in der gymnasialen Oberstufe. Primär geht es darum, den Schülerinnen und Schülern in die Strukturen des Dramatischen einzuführen. Den Lernenden soll es ermöglicht werden, mithilfe der systematischen Verwendung der grundlegenden Strukturen des Dramatischen ein Werk objektiv überprüfbar zu machen.¹⁵⁰

Welche Dramen in der Schule gelesen werden, hängt von vorwiegend inhaltlichen Kriterien ab. Besonders relevant hierbei ist die Möglichkeit der Identifikation mit den Figuren und ihren sprachlichen Äußerungen und Handlungen.¹⁵¹

Dabei werden immer wiederkehrende dramatische Strukturen in Zusammenhang mit deren historischen Dimension thematisiert. Das Gemeinsame aller Werke soll als gattungsgemäß „dramatisch“ qualifiziert werden. Für das Theatralische und Aspekte der Inszenierung ist in diesem Ansatz kaum Platz.¹⁵²

Dies geschieht vor allem durch das Lesen von Dramen. Es geht daher nicht länger um Erziehung durch Literatur, sondern um Erziehung *zur* Literatur. Eine Entwicklung, die mit dem Fokus auf dramatische Strukturen und Kategorien in Verbindung steht, ist die Debatte darüber, ob dramatische Werke zur Gänze gelesen werden müssen oder ob exemplarische Dramenausschnitte dazu genügen. Während es in einem traditionellen Literaturverständnis undenkbar gewesen wäre ein Werk nicht zur Gänze zu lesen, lassen sich in den Lesebüchern der 1960er Jahre einige exemplarische Dramenauszüge finden. Solche Ausschnitte sollen den Lernenden Kenntnisse über grundlegende dramatische Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsformen und Kategorien dramatischer Texte vermitteln.¹⁵³ Paule zufolge lässt sich aus heutiger Sicht festhalten, dass sich die Bearbeitung von Textausschnitten zwar ihre

¹⁵⁰ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 84-85.

¹⁵¹ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 84.

¹⁵² Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 85.

¹⁵³ Vgl. Paule (2009), S. 69.

Berechtigung hat, sich dieses Konzept allerdings nie als curriculares Prinzip durchgesetzt hat.¹⁵⁴

Neben der Orientierung an Strukturen von dramatischen Texten etablierte sich die Lernzielorientierung nach Karl Stocker. Hierbei geht es darum, die Schülerinnen und Schülern für die pluralistischen Bühnen- und Inszenierungsstile zu motivieren. In Verbindung damit stehen ausformulierte Grob-, Richt- und Feinziele, die den Unterricht sehr stark steuern. Diese gliedern sich in Kenntnisse, in Fähigkeiten und Fertigkeiten und affektive Lernziele.¹⁵⁵ Die ausdifferenzierten Lernzielkataloge zogen die Kritik nach sich, ob sie dem Gegenstand der Literatur überhaupt gerecht werden können. Trotz dieser Kritik hat dieser Ansatz neue Möglichkeiten aufgezeigt. Durch die prospektive Ausrichtung des Dramenunterrichts sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, als mündige Individuen am literarischen Leben teilzunehmen.¹⁵⁶

Zwei weitere Perspektiven, die ihren Fokus auf das Lesen von Dramen legen, sind die literaturhistorische Orientierung und der semiotische Ansatz. Der literaturhistorische Ansatz versucht, „dramatische Texte als Paradigma einer literaturgeschichtlichen Epoche begreiflich zu machen“.¹⁵⁷ Eine literaturgeschichtliche Einordnung von literarischen Texten gehört zum Standard des heutigen Deutschunterrichts.¹⁵⁸

Der semiotische Ansatz betont die Wirkung des dramatischen Ausdrucks. Die Schülerinnen und Schüler sollen bereits bei der Lektüre die Aufführungsbezogenheit des Textes mitlesen. Die Ausdrucksfunktionen des Dramas werden ausgehend von der Wirkung auf die Rezipientin bzw. den Rezipienten besprochen.¹⁵⁹ Der Ansatz betont sowohl verbale wie auch non-verbale Ausdrucksmittel und bringt den Lernenden das Tanz-, Musik- und Sprechtheater sowie das Fernsehen und den Film näher. Die Schülerinnen und Schüler sollen für die Wirkung des Dramatischen sensibilisiert werden und ein „Gefühl“ für die Wirkungsmechanismen entwickeln. Es geht nicht um die vermeintliche eindeutige Aussage eines Stückes, sondern um die Wirkung des dramatischen Textes bzw. die individuelle

¹⁵⁴ Vgl. Paule (2009), S. 71.

¹⁵⁵ Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1972, S. 29-34.

¹⁵⁶ Vgl. Paule (2009), S. 75.

¹⁵⁷ Paule (2009), S. 76.

¹⁵⁸ Vgl. Paule (2009), S. 77-78.

¹⁵⁹ Vgl. Paule (2009), S. 77-78.

Reaktion auf einen dramatischen Text. Dabei sollen Elemente wie Exposition, Personendarstellung, Spannungsregie, nonverbale Ausdrucksfunktionen und Handlungsführung mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.¹⁶⁰

4.2. Dramen inszenieren

Am Ende der 1970er Jahre treten Ansätze in den Vordergrund, die auf die Spielorientierung und die Wahrnehmung und Umsetzung des Prinzips des „Theatralischen“ ausgerichtet sind.

Ingo Schellers Ansatz des „Szenischen Spiels“ möchte dem Anspruch gerecht werden, dass ein dramatischer Text ohne szenische Realisierung unvollständig und abstrakt bleibt. Die Schülerinnen und Schüler sollen daher ihr Wissen, ihre Erlebnisse und ihre Gefühle aktivieren können, wenn sie sich mit Dramen auseinandersetzen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihre Stimmungen und Phantasien probeweise auf die Figur und ihre Situation zu übertragen, um sich bewusst in diese einzufühlen. Durch das aktive Tun soll ein literarisches Verstehen ermöglicht werden. Die gemeinsame Lernanstrengung fördert außerdem Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstreflexion und Fremdverstehen. Um diese Ziele zu erreichen, orientieren sich die Methoden eher an Theaterproben als an Aufführungen. Als Einstieg dienen Rollentexte, anhand derer die Lernenden imaginierte Rollenbiographien entwerfen sollen. Anschließend können Standbilder dazu dienen, Handlungsprozesse anzuhalten und diese zu interpretieren. Die „eingefrorene“ Mimik und Gestik ist ein fruchtbarer Gegenstand für Interpretationen. Im Szenischen Interpretieren geht es um eine ganzheitliche sinnliche Erfahrung, die sowohl perzeptive, kognitiv-analytische, emotional-imaginative wie auch (körper-)sprachliche und kreative Aktivitäten miteinbezieht.¹⁶¹

Scheller sieht im szenischen Spiel ein Medium, mit dem sich Schülerinnen und Schüler komplexen Fragestellungen und Themen annähern können.¹⁶² Er beschreibt seine Praxiserfahrung folgendermaßen:

¹⁶⁰ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 88-89.

¹⁶¹ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 88-91.

¹⁶² Vgl. Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 1998, S. 10.

Bei Themen und sozialen Situationen, die nicht in ihrem Erfahrungshorizont lagen, waren sie auf genau beschriebene Szenen und Dialoge angewiesen, in die sie dann im szenischen Spiel eigene Erfahrungen und Handlungsweisen so einbauten, dass sie im Fremden auch eigene Aspekte wahrnehmen konnten.¹⁶³

Um der Gefahr entgegen zu wirken, dass eigene Erfahrungen als unwichtig plakatiert werden, entwickelt Scheller die szenische Interpretation. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, dass es ermöglicht, nicht nur den Text eines Dramas, sondern auch die körperlichen und sprachlichen Handlungen und Haltung der Spielenden zu interpretieren und reflektieren.¹⁶⁴

So kann die szenische Interpretation zum Beispiel dazu eingesetzt werden, kulturell fremde Lebenszusammenhänge zu erfassen. Durch die nachahmende Einfühlung in den Lebenszusammenhang bzw. den Habitus des vermeintlich Fremden, können konkrete Erfahrungen, Bedürfnisse oder Wahrnehmungen dieser Menschen am eigenen Leib nachvollzogen werden.¹⁶⁵

Ein weiterer Zugang, der die Konzentration auf das spielerische Inszenieren von Theatertexten legt, ist jener der Theaterpädagogik. Theaterpädagogische Ansätze wollen auf eine praktische Art und Weise in das Theaterspielen einführen.¹⁶⁶ „Das Ziel solcher theaterpädagogischer Ansätze ist eine prozessorientierte, ganzheitliche verstandene „Theaterarbeit“, die das Spiel didaktisch multifunktional bewertet“. ¹⁶⁷

Denk und Möbius verweisen auf eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren, die sich mit theaterpädagogischen Aspekten auseinandersetzen. Es soll nun auf einige Lernchancen der Theaterpädagogik verwiesen werden, ohne dabei auf die einzelnen Theoretikerinnen und Theoretiker einzugehen.

Das gemeinsame Theaterspielen kann als eine Form des literarischen Entdeckens, der Selbsterfahrung und des gemeinsamen Zugangs zu einem Thema gesehen werden. So schult das Spielen nicht nur die kommunikative Kompetenz, sondern kann auch zu der Entwicklung von personalen, ästhetischen und sozialen Kompetenzen beitragen. Vor allem das

¹⁶³ Scheller (1998), S. 10.

¹⁶⁴ Vgl. Scheller (1998), S. 10-11.

¹⁶⁵ Vgl. Scheller (1998), S. 157-158.

¹⁶⁶ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 91.

¹⁶⁷ Denk, Möbius (2010), S. 91.

ungezwungene Improvisationsspiel fördert die Selbst- und Fremdwahrnehmung und kann darüber hinaus einen neuen und motivierenden Zugang zum Theater und Drama schaffen. Rollenspiele können einen therapeutischen Charakter innehaben und so einen positiven Beitrag zum Lernen leisten.¹⁶⁸

Insbesondere sei hier die transkulturelle Theaterpädagogik genannt. Dieser Ansatz zielt auf eine Vermittlung von Kulturunterschieden ab, wie auch auf ein Verständnis für das Eigene, das Spezifische und das Different. Differenzen werden mithilfe von Bildern, Zeichen, Symbolen, Geschichten und Phantasien aufgezeigt und thematisiert. Durch theaterpädagogische Methoden können Kompetenzen wie Offenheit für Begegnung, Toleranz und Akzeptanz vermittelt werden. Dieser Theaterprozess eröffnet die Möglichkeit neue, fremde aber auch befremdende Erfahrungen als positives Kulturerlebnis zu erleben. In diesem Sinne stellt die transkulturelle Theaterpädagogik eine wichtige Ressource für den Schulunterricht und dessen Ziele der transkulturellen Bildung dar.¹⁶⁹

Benedikt Kessler zufolge hat sie ein „gewaltiges Potential für den Abbau sozialer und transkultureller [Änderung von J.K.] Spannungen innerhalb des (multikulturellen) Klassenraums und über diesen hinaus“. ¹⁷⁰ Theaterpädagogische Methoden ermöglichen eine „here-and-now-Erfahrung“, die das abstrakte Konzept Kultur zugänglich machen kann. Mithilfe von Rollenspielen erlangen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in Kulturen, menschliches Handeln und Denken. Dabei kann das bestehende Abhängigkeitsverhältnis zu sozialen und kulturellen Gegebenheiten thematisiert und erkannt werden. Zusätzlich findet eine Schulung der Identifikationsfähigkeit und Empathiefähigkeit der Lernenden mit fremden und unbekannten Sicht- und Handlungsweisen statt. Durch theaterpädagogische Arbeit kann ein Weg geöffnet werden, der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, gegenüber anderen und dem Anderen empathisch und tolerant zu sein.¹⁷¹

Wolfgang Sting nennt folgende methodische Ansätze, die im Sinne der transkulturellen Theaterpädagogik förderlich sein können:

¹⁶⁸ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 91-93.

¹⁶⁹ Vgl. Sting, Wolfgang: Anders sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Hoffmann, Klaus und Rainer Klose (Hg.): Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Uckerland: Schibri-Verlag 2008, S. 101-109, hier S. 107.

¹⁷⁰ Vgl. Kessler, Benedikt: Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S. 47.

¹⁷¹ Vgl. Kessler (2008), S. 48-51.

- Der freie (anti-literarische), aber nicht beliebige Umgang mit Texten und die ensembleorientierte Arbeitsweise erlauben neue Spiel- und Erzählformen.
- Die Darstellung ist meist anti-protagonistisch und anti-psychologisch, verzichtet also auf Hauptdarsteller und Rollenpsychologie.
- Der Verzicht auf realistische Darstellung favorisiert eher Stilisierung und Symbolisierung.
- Weniger Rollentext bedingt und fordert mehr nonverbales (Zusammen)Spiel, Körpersprache und Rhythmus sowie die Integration von Musik, Medien und Requisiten als Partner.
- Die Erzählweise wird variantenreicher: Bilder, Fragmente, Collagen dominieren im Gegensatz zu durchgängigen dramatischen Handlungsbogen.
- Das Experimentieren mit chorischen Theaterformen bietet ästhetische und soziale Anreize. Das Aufteilen und Doppeln von Rollen (Facetten und Brüche von Figuren) liefert neue Spielformen für Großgruppen. Alle können spielen, keiner wird überfordert.¹⁷²

In der theaterpädagogischen Arbeit existieren vor allem zwei Tendenzen von Transkulturalität. Einerseits auf der inhaltlichen-thematischen Ebene, auf der sie Problemfelder wie Fremdheit, Rassismus und Gewalt aufgreift. Andererseits können die Gruppe und deren Ausdrucksformen transkulturell sein. Zwischen den beiden Schwerpunkten können Überschneidungen und Mischformen stattfinden.¹⁷³

Paule sieht ähnliche Zielsetzungen der Literaturdidaktik und der Theaterpädagogik in Hinblick auf Transkulturalität. Bei beiden Ansätzen geht es um einen produktiven Dialog der Kulturen und zwar nicht nur unter dem Postulat der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch unter dem Aspekt der Auseinandersetzung aller Beteiligten, die Teil der Gesellschaft sind. Wiederum sind die Differenzerfahrungen von besonderer Bedeutung, die zum Dialog herausfordern und so gemeinsam bewältigt werden müssen.¹⁷⁴

Eine Vielzahl an Methoden und Lernchancen bietet der produktionsorientierte Ansatz. Denk und Möbius beschreiben in ihrer Ausführung exemplarisch jene Ansätze, die eher produktionsorientiert sind, da eine eindeutige Zuweisung teilweise schwierig ist. Die

¹⁷² Sting, Wolfgang: Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 46 (2005), S. 41-47, hier S. 45.

¹⁷³ Vgl. Sting (2005), S. 42.

¹⁷⁴ Vgl. Paule (2015), S. 142.

Produktion und Präsentation eines Stückes stellt einerseits eine Form des literarischen Lebens dar, andererseits entsteht bei den Schülerinnen und Schülern eine Sensibilität für gesellschaftliche Probleme. Indem die Lernenden eigene Stücke schreiben, rücken die Funktionsweisen der Literatur in den Vordergrund und damit auch die dramatische Zeichensetzung. Das Schreiben fordert und fördert kreative, intellektuelle, soziale und kooperative Kompetenzen.¹⁷⁵

Eine Methode des produktiven Zugangs ist die „simulierte Inszenierung“, bei der die Leserin bzw. der Leser mit Vorstellungsbildern, die den Rahmenbedingungen einer Inszenierung entsprechen, wie zum Beispiel Bühnenraum, Publikum, Rollenbesetzung oder Textkürzungen, konfrontiert wird. Diese Leseart verfolgt das Ziel, Aspekte der impliziten Inszenierung im Text aufzudecken. Die dramatische Vielschichtigkeit eines Textes kann durch das Abfassen von Vor- und Nachtexten, das Weiterschreiben einer Szene oder das Kreieren stummer innerer Monologe offen gelegt werden.¹⁷⁶

Paule nennt als Ausgangspunkt der simulierten Dramaturgie bzw. Inszenierung die „Inszenierungen im Kopf“.¹⁷⁷ Aufgrund der Tatsache, dass Inszenierung immer schon mental bei der Lektüre beginnt, entsteht ein Gedankenexperiment, das einerseits ein Verständnis des Dramatischen und Theatralen generieren soll und der Schülerin bzw. dem Schüler dazu verhilft, Dramen mit einem Zuschauerblick zu lesen. Seit den siebziger Jahren wurden unterschiedliche Methoden entwickelt, um dieses Lernziel zu erreichen, wie zum Beispiel der Entwurf von Bühnenbildern oder die Bearbeitung des Textes für eine Aufführung.¹⁷⁸

Paule nennt in ihrer Kategorie „Dramen inszenieren“ drei weitere produktive Umgänge mit dramatischen Texten. Diese wollen nach der populär gewordenen Ausrichtung des Inszenierens und Spielens wieder an die Lektüre erinnern. Es stehen adäquate Leseweisen für dramatische Texte im Mittelpunkt, die mit Rezeptions- und Produktionsweisen verknüpft werden können.¹⁷⁹

Harald Frommer betont die Relevanz des Lesens von Dramen, „denn auch das Lesen ist eine produktive Tätigkeit und vermag den Text zum Leben zu erwecken, anders freilich, als es die

¹⁷⁵ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 94-95.

¹⁷⁶ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 95-96.

¹⁷⁷ Paule (2009), S. 83.

¹⁷⁸ Vgl. Paule (2009), S. 84.

¹⁷⁹ Vgl. Paule (2009), S. 96-98.

Inszenierung tut“.¹⁸⁰ Er schlägt die Verbindung zwischen Konkretisation und Interpretation vor, um ein Drama zu lesen. Die Konkretisation ist ein spontanes Verhalten, eine Vorstellungstätigkeit, die die Leserin bzw. der Leser beim Lesen eines Textes unwillkürlich durchlebt. „Man kann nicht nicht konkretisieren“¹⁸¹, lautet die Maxime Frommers. Er beschreibt die Konkretisation als spielerisch und ungezwungen.¹⁸²

Durch die verschiedensten Gestaltungsaufgaben soll es der Schülerin bzw. dem Schüler ermöglicht werden, sich *in* den Text hineinzubegeben, und nicht nur *über* ihn zu schreiben. Mithilfe dieser Leseweise sollen Konkretisationen zugleich Ausgangspunkt und Ziel sein: Durch die verschiedenen Erstkonkretisationen entstehen Rückfragen an den Text, wodurch Interpretationen des Textes hervorgebracht werden. Nach diesem Prozess werden die vorherigen Konkretisationen modifiziert und angepasst.¹⁸³

Günter Waldmann macht den aktiven und produktiven Rezeptionsprozess zum unterrichtlichen Gegenstand. Für ihn ist das Drama dafür prädestiniert, einen produktiven Zugang zu ermöglichen, da es das handlungsfähige Individuum in den Mittelpunkt stellt. Daher solle das Drama von den Schülerinnen und Schülern aktiv und produktiv mitvollzogen werden.¹⁸⁴

Dramen sollen mithilfe des Schreibens eigener dramatischer Szenen angeeignet werden. Nach einem Schreiblehrgang, in dem zunächst die Grundstrukturen und anschließend die Formen des Dramas erarbeitet werden, folgt die aktive und produktive lesende Begegnung mit dramatischen Texten. Das schreibende Erkunden soll mit szenischen und analytischen Verfahren verknüpft werden.¹⁸⁵

Waldmann zufolge fließen bei der produktiven Erkundung des Dramas ebenso eigene Situationen und Befindlichkeiten, sowie subjektive Interessen und Probleme hinein. Dadurch bekommt das Verstehen von dramatischen Strukturen eine andere Qualität. Es dient einem

¹⁸⁰ Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag 1995, S. 5.

¹⁸¹ Frommer (1995), S. 45.

¹⁸² Vgl. Frommer (1995), S. 45.

¹⁸³ Paule (2009), S. 98.

¹⁸⁴ Vgl. Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama: eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben mit ihnen; für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001, S. 2.

¹⁸⁵ Vgl. Paule (2009), S. 99-100.

subjektiven Zweck und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich zu artikulieren und sich mitzuteilen.¹⁸⁶

Franz Payrhuber konzipiert eine „aufführungsbezogene Lektüre“ für den Deutschunterricht:

Auf einer ersten Bedeutungsebene verweist der Ausdruck auf Verfahrensweisen im Umgang mit dem Drama, er vermag dort alle theaterorientierten Methoden vom Rollenlesen bis zur simulierten Inszenierung zu subsumieren, ohne dabei den literarischen Text selbst aus dem Blick zu verlieren.¹⁸⁷

Payrhuber nennt unterschiedliche methodische Verfahren, sich im Sinne der aufführungsbezogenen Lektüre einem Drama anzunähern. Für ihn haben Gespräche und Diskussionen einen hohen Stellenwert. Rezeptiv ist das Hören von einzelnen und ganzen Szenen, reproduktiv das Lesen des Textes mit verteilten Rollen. Durch spielerisches Umsetzen und szenisches Interpretieren haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit kreativ zu arbeiten. Mithilfe von produktiver Eigentätigkeit sollen reproduktiv aufgenommene Aspekte, wie Bühnenbild oder Theaterplakate, analysiert und beurteilt werden. Literarische Produktivität im engeren Sinne liegt dann vor, wenn die Lernenden vorgegebene Szenen nachgestalten, umformen oder komplett neu gestalten.¹⁸⁸

Des Weiteren spricht sich Payrhuber gegen einen lernzielorientierten Dramenunterricht aus. Er plädiert für mehr Spielraum bezüglich der Begegnung mit Literatur und für eine aktive Auseinandersetzung der Rezipierenden mit dem Text. Hierbei ist eine selbstständige Deutungsarbeit anzustreben und nicht die bloße Wissensvermittlung.¹⁸⁹

4.3. Dramen als Aufführung rezipieren

Paule kritisiert in ihrer Monographie *Kultur des Zuschauens*, dass die Dramendidaktik zumeist nicht über die Rezeptionsebenen des Lesens, Spielens und Inszenierens hinausgeht. Der Besuch von konkreten Theateraufführungen ist bisher eine Seltenheit. Das spiegelt sich auch in der kaum vorhandenen fachdidaktischen Diskussion wieder. Sie setzte sich daher das

¹⁸⁶ Vgl. Waldmann (2001), S. 2-3.

¹⁸⁷ Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Verlag Dürr & Kessler 1991, S. 27.

¹⁸⁸ Vgl. Payrhuber (1991), S. 159-160.

¹⁸⁹ Vgl. Payrhuber (1991), S. 153-154.

Ziel, Grundzüge einer Theaterdidaktik zu formulieren, die die Rezeption von Aufführungen entschieden zu einem regulären Unterrichtsgegenstand macht.¹⁹⁰

Dass die Rezeption von professionellen Aufführungen Teil des Unterricht sein soll, argumentiert Paule wie folgt:

[...] zum einen aus den Rahmenbedingungen, unter denen kulturelle Sozialisation heute zwangsläufig erfolgt – der zunehmenden Theatralisierung und Medialisierung der Gesellschaft –, zum anderen aus dem unterrichtlichen Gegenstand des Dramas, das als ein zur Aufführung bestimmter Text eine Auseinandersetzung auch mit dem Theater fordert.¹⁹¹

Bei der Behandlung von dramatischen Texten stehen zumeist literaturdidaktische, und nicht theaterdidaktische, Aspekte im Vordergrund. Dass die Theaterraufführung als eigenständiges theatrales Kunstwerk als Unterrichtsgegenstand besprochen wird, ist wohl selten der Fall. Doch gerade in Aufführungen sieht Paule ein Potential, dem man sich als Lehrende und Lehrender zuwenden sollte. Es soll nicht länger um die Behandlung einzelner Szenen gehen, sondern um die Auseinandersetzung mit dem gesamten „Bühnenkunstwerk“. ¹⁹²

Die Lehrkraft sollte sich dem Medium Theater nicht nur von der dramendidaktischen Perspektive nähern. Eine schulische Theaterdidaktik soll die Schülerinnen und Schüler „an das Theater als kulturelles Angebot, als eigene künstlerische Ausdrucksform“¹⁹³ heranführen und ihnen ermöglichen, dieses Angebot auch zu genießen. Diese ästhetische Bildung soll durch eine Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung ermöglicht werden. Um über das Wahrgenommene sprechen und reflektieren zu können, müssen die Lernenden aufführungsanalytische Begrifflichkeiten erlernen. Diese sollen das Erkennen von Zeichensetzungen und deren Interpretation erleichtern.¹⁹⁴

Ziel einer so verstandenen Theaterdidaktik wäre es also, Theater sehen zu lernen: Zuschauen lernen als Ziel. [...] Die Aufführung als theatrales Kunstwerk und als Interpretation eines dramatischen Textes, dies sind die beiden zentralen Perspektiven unterrichtlicher Aufführungsrezeption.¹⁹⁵

¹⁹⁰ Paule (2009), S. 11-12.

¹⁹¹ Paule (2009), S. 251.

¹⁹² Vgl. Paule (2009), S. 252.

¹⁹³ Paule (2009), S. 253.

¹⁹⁴ Vgl. Paule (2009), S. 253.

¹⁹⁵ Paule (2009), S. 254.

Paule nennt in diesem Zusammenhang einige Aufgabenstellungen, die durch diesen Anspruch entstehen. Es wäre zu vermitteln, dass es sich bei Inszenierungen immer um Interpretationen des Dramas handelt. Bevor das Drama auf die Bühne gebracht wird, findet eine kreative und künstlerische Auseinandersetzung mit dem Text statt. Dabei werden bestimmte Sichtweisen, Lesearten oder Interpretationen akzentuiert, die ein neues ästhetisches Produkt entstehen lassen. Das Drama und seine Inszenierung stellen daher keine „einfache“ Übersetzungsarbeit dar, sondern „das texttragende Medium Bühne ist ein Kunstraum, der nach eigenen Gesetzen und mit einer eigenen Ästhetik arbeitet“.¹⁹⁶

Des Weiteren soll Theater als eigene Kunstform verstanden werden. Die Inszenierung soll daher nicht bloß in Hinblick auf die Interpretation des Textes betrachtet werden, sondern auch in ihrem theatergeschichtlichen Kontext. So können unterschiedliche stilbildende Theaterkonzepte beleuchtet werden. Die Theateraufführung wird dabei sowohl als bedeutungsgenerierender Zeichensetzungsprozess als auch als performatives Ereignis untersucht. Insbesondere steht hierbei der Aspekt der Wahrnehmung der rezipierenden Zuschauerin bzw. des rezipierenden Zuschauers im Vordergrund. Im Unterricht sollte daher an Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden, um so Gespräche oder Urteile über Inszenierungen entstehen zu lassen. Das Verstehen der Bühnendarstellung hängt sehr eng mit der rezeptiven Kompetenz der Lernenden zusammen und muss daher thematisiert werden. Paule sieht vor allem in irritierenden und störenden Momenten der Inszenierung eine Chance für einen ästhetischen bzw. künstlerischen Lernprozess.¹⁹⁷

Theateraufführungen verweigern sich eindeutigen Sinnzuschreibungen und sind durch eine Mehrdeutigkeit ausgezeichnet. An dieses Verständnis sollen Schülerinnen und Schüler herangeführt werden, um die Unmöglichkeit einer eindeutigen Sinnzuschreibung nicht als Frustration oder Stress wahrzunehmen. Ein literaturdidaktisches Ziel wäre es, den Lernenden zu ermöglichen, Irritationen als positiven Reiz einer Aufführung zu begreifen. Damit in Zusammenhang steht das Begreifen von Inszenierungen als Kunstwerk und ästhetisches Produkt.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Paule (2009), S. 254-255.

¹⁹⁷ Vgl. Paule (2009), S. 256-257.

¹⁹⁸ Vgl. Paule (2009), S. 259.

So kann der didaktische Weg vom literarischen Text zur Aufführung und umgekehrt verlaufen. Gerade bei zeitgenössischem Theater ist die umgedrehte Annäherung von Bedeutung. Die postmoderne Theaterpraxis ist von Brüchen und Grenzüberschreitungen geprägt und bietet daher eine reichhaltige Ressource für die Thematisierung von dem sich geschichtlich wandelnden Theaterverständnis. Lehrende müssen hierbei über ein solides Wissen über theatralische Paradigmenwechsel und Inszenierungspraktika verfügen, um die Schülerinnen und Schüler an das sie umgebende kulturelle Angebot heranzuführen.¹⁹⁹

In einem theaterdidaktisch-orientierten Unterricht „geht es um [eine] kognitive wie affektive Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater, um die Reflexion eigener Wahrnehmung und um das Ermöglichen ästhetischer Erfahrung“.²⁰⁰ Dies kann dadurch gelingen, indem man an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft und auf dieser Basis eine Auseinandersetzung stattfinden lässt. Die Lernenden sollen befähigt werden, theatrale Zeichensetzungen zu lesen und so der Bedeutungsgenerierung im Theater auf die Spur zu kommen. In diesem Zusammenhang soll auch die Äußerungskompetenz über Inszenierungen gefördert werden. Abschließend kann die theaterspezifische Medialität zum Thema gemacht werden.²⁰¹

Je nach der didaktischen Zielsetzung, welche abhängig von dem Erkenntnisinteresse und der jeweiligen Inszenierung ist, können verschieden methodische Wege gewählt werden. Paule nennt einige exemplarische Methoden für die Aufführungsrezeption. Um Rezeptionserfahrungen zu thematisieren, eignen sich zum Beispiel Erinnerungsprotokolle. Die Schülerinnen und Schüler schreiben nach dem Besuch der Aufführung ihre konkreten Erfahrungen nieder, welche dann eine gute Ausgangsbasis für den Unterricht darstellen. Gerade affektiv gesteuerte Rezeptionshaltungen können die Lernenden veranlassen, über die Inszenierung zu sprechen. Inszenierungsvergleiche eignen sich besonders gut, um den Blick für Inszeniertheit zu schärfen. Damit die Inszenierung als planvoller und intentionaler Prozess verstanden wird, können verschiedene Inszenierungen Aufschluss geben. Dadurch wird sichtbar, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, einen dramatischen Text zu inszenieren und dass dabei Kategorien wie „richtig“ oder „falsch“ nicht ausreichend sind.

¹⁹⁹ Vgl. Paule (2009), S. 260.

²⁰⁰ Paule (2009), S. 262.

²⁰¹ Vgl. Paule (2009), S. 262-263.

Zusätzlich eignen sich Inszenierungsvergleiche, die Aufführungsgeschichte als Rezeptionsgeschichte des Dramas begreifbar zu machen. Möchte man den Fokus auf die theatrale Zeichensetzung legen, bietet sich eine genauere Thematisierung des Bühnenbildes oder der Kostüme an. Dabei handelt es sich um stabile theatrale Zeichen mit einer relativen Konstanz, was es leichter macht, sie zu beschreiben. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler mit der Zeichensprache des Theaters vertraut zu machen und dass sie deren Bedeutungen als Resultat eines komplexen Zusammenwirkens erschließen können. Dadurch kann thematisiert werden, welche Deutung der dramatische Text durch die Inszenierung erfährt. Eine andere Möglichkeit, sich diesem Phänomen zu nähern, wäre eine Auseinandersetzung mit der Strichfassung. Hier fokussiert man sich auf das Zeichensystem Sprache. Selbstverständlich können diese Schwerpunktsetzungen individuell gelegt werden, indem sie sich den jeweiligen Ansprüchen anpassen. Speziell die Behandlung der Strichfassung ermöglicht es aber, sich dem Inszenierungskonzept anzunähern, ohne dabei das Bühnenkunstwerk selbst mit einzuschließen. Strichfassung stellen ein eigenes künstlerisches Produkt dar, welche durch eventuelle Abweichungen das Deutungspotential eines Dramas andeuten. Abschließend nennt Paule das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu einer Bewertung von Inszenierungen zu befähigen. Hierbei sollen begründete Stellungnahmen formuliert werden, die auf einer grundlegenden Kenntnis über das Theater als Kunstform und dem Willen, sich auf eine Inszenierung einzulassen, basieren. Ein methodischer Weg, sich diesem Lernziel anzunähern, wäre die Arbeit mit Theaterkritiken. Dabei können die Kriterien der jeweiligen Kritik rekonstruiert werden und eigene Schlüsse gezogen werden.²⁰²

Da die Aufführungsanalyse eine große Anforderung an die Rezipientinnen und Rezipienten darstellt, weil eine Vielzahl an Inszenierungsebenen und -elementen wahrgenommen wird, gilt es möglichen Frustrationen vorzubeugen. Hoffmann und Walter empfehlen daher fokussierte Beobachtungsaufträge zu geben, so dass nicht alle Schülerinnen und Schüler für alle Zeichen zuständig sind.²⁰³

²⁰² Vgl. Paule (2009), S. 254-282.

²⁰³ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 68.

5. Konzeptualisierung einer transkulturellen Dramendidaktik

Hier sei nochmals auf die Forschungsfrage verwiesen: Welche neuen Perspektiven eröffnet eine transkulturelle Dramendidaktik für den Deutschunterricht? Oder anders gefragt: Welche Aspekte der besprochenen Ansätze können produktiv genutzt werden, um mithilfe von Theatertexten einen transkulturellen Zugang zu öffnen?

Wie der Titel der gegenständlichen Diplomarbeit bereits verrät, wird eine „transkulturelle“ Dramendidaktik konzeptualisiert. Denn eine transkulturelle Dramendidaktik versteht sich als eine Didaktik, die den kulturellen Verkehr unserer Gesellschaft als ein Phänomen begreift, das von Mischung, Vermischung, Hybridität und Mehrsprachigkeit geprägt ist. Kultureller Austausch, Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen sind allgegenwärtig und aus ihnen heraus entstehen unvermeidliche Kommunikationsformen zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft. Unsere Kulturen sind keine abgegrenzten, starren Einheiten, sondern sind durch Grenzüberschreitungen gekennzeichnet. Sie befinden sich im ständigen Wandel und haben somit ein prozesshaftes und dynamisches Dasein inne. Eine solche Didaktik möchte eine Kulturbegegnung und einen Kulturtransfer ermöglichen, die bzw. der auf einer verständnisvollen und empathischen Eigen- und Fremdperspektive beruht.

Darüber hinaus sollen die Lernenden darin geschult werden, dominante Perspektiven, wie die des Eurozentrismus oder andere Repräsentationsformen von Kulturen, welche ebenfalls durch Macht und Herrschaft gekennzeichnet sind, zu entlarven. Es soll ein Raum geschaffen werden, in dem diese Konstruktionen aufgelöst und kritisch beleuchtet werden können. Die Grenzen des Diskurses sollen hierbei herausgefordert werden, um schlussendlich Neues zu verhandeln und entstehen zu lassen.

Schülerinnen und Schüler können dadurch ein Verständnis dafür entwickeln, dass wir alle von einer transkulturellen Lebensweise betroffen sind. Die verschiedenen Kulturen sind von Durchdringung und Verflechtung geprägt. Sie befinden sich in einem kontinuierlichen Werden und generieren dadurch ständig neue Bedeutungen. Um sich in diesen komplexen Anforderungen zurechtzufinden, kann die Literatur eine Unterstützung, wenn nicht sogar ein Wegweiser für die Kinder und Jugendlichen sein.

5.1. Kanondiskussion

Bereits die Entstehung der transkulturellen Literaturdidaktik kann als problematisch betrachtet werden. Durch die zunehmende kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern der 1990er entstanden auch erste Konzepte einer transkulturellen Literaturdidaktik. Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern sollte die Möglichkeit geboten werden, nicht nur mit deutscher Literatur zu arbeiten, sondern auch mit Literatur aus deren (Herkunfts-)Ländern bzw. Migrationsliteratur. Für Wintersteiner ist dieser Gedanke plakativ und verkürzt:²⁰⁴ Es „ist problematisch, wenn aus einer veränderten Zusammensetzung der Klasse gleich mit neuen Inhalten eines Unterrichtsfaches regiert wird, ohne dies durch Diskussion des größeren Kontexts zu fundieren“.²⁰⁵

Die Aufgabe der Literatur bestand in diesem Denkraum darin, als Instrument des transkulturellen Lernens zu fungieren. Literatur war bloßes Mittel zum Zweck, das Veränderungen der Produktionsbedingungen, der Autorinnen und Autoren, des literarischen Marktes bis hin zu den Texten selbst nicht ins Blickfeld fasste. Gerade diese Veränderungen sollten aber von einem transkulturellen Ansatz betont werden. Transkulturelle Literaturdidaktik wirft einerseits „einen ‚anderen Blick‘ auf die Literatur“, andererseits „lenkt [sie] den Blick auf eine ‚andere Literatur‘“.²⁰⁶

Während Differenzen, Gemeinsamkeiten und das „Dazwischen“ von Literaturen bei einer nationalen Betrachtungsweise unbeachtet bleiben, legt der transkulturelle Zugang ein besonderes Augenmerk auf diese Bereiche. Vor allem sprachliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Machtverhältnisse können hierbei näher analysiert und diskutiert werden. Damit in Zusammenhang steht der Literaturbetrieb im Allgemeinen und wie sich jene Spannungen darin niederschlagen.²⁰⁷

Möchte man einen transkulturellen Dramenkanon für den Schulunterricht formulieren, steht man vor mehreren Herausforderungen: die weiterhin nationalorientierte Textauswahl, die teilweise fehlende transkulturelle Erfahrung von Pädagoginnen und Pädagogen, die

²⁰⁴ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 38.

²⁰⁵ Wintersteiner (2013), S. 38.

²⁰⁶ Vgl. Wintersteiner (2013), S. 38-39.

²⁰⁷ Vgl. Wintersteiner (2010), S. 23.

Favorisierung von dramatischen Schulklassikern und die geringe Wahrnehmung von Kinder- und Jugenddramen und zeitgenössischer Dramatik.

Um Transkulturalität als Lernziel zu verwirklichen, sollten Lehrpläne den national- oder milieuspezifischen Kanon von Kulturgütern öffnen und erweitern. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Transkulturalität nicht zum normativen Leitbild erhoben wird.²⁰⁸

Das Risiko, das sich bei der normativen Zielsetzung einer „Transkulturalitätsfähigkeit“ ergeben würde, ist die Tatsache, dass Pädagoginnen und Pädagogen in aller Regel deutlich weniger existenzielle Erfahrungen haben als die Schülerinnen und Schüler, die von ihnen betreut und unterrichtet werden. Die transkulturelle Praxis im pädagogischen Feld läuft somit Gefahr, weniger als Aufbau transkultureller Erfahrung und Identität genutzt zu werden, als der Vergewisserung des Eigenen zu dienen.²⁰⁹

Michael Göhlich u.a. weisen auf eine empirische Studie hin, die zeigt, dass eine transkulturelle Verfasstheit eher als Problem und nicht als Bereicherung von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund empfunden wird. Es werden Zitate von Schülerinnen und Schülern angeführt, in denen die Jugendlichen beschreiben, dass sie sich nirgends gänzlich zugehörig fühlen und sich in einem Dazwischen befinden. Daher liegt bei der Lehrperson die Verantwortung, ein Verständnis dafür zu generieren, dass auch das kulturelle Dazwischensein eine mögliche Lebensform darstellt. Göhlich u.a. rechnen daher dem Leben-Lernen eine besondere Bedeutung zu. Die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, eine transkulturelle Identität herauszubilden, was mit vielen Herausforderungen verbunden sein kann.²¹⁰

Während sich Göhlich u.a. mit ihrer Argumentation auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentrieren, sehe ich die Notwendigkeit einer solchen Unterstützung für alle Schülerinnen und Schüler. Die vorherigen Ausführungen haben dargelegt, dass wir alle von einer Transkulturalität geprägt sind. Dies ins Bewusstsein zu rufen, schafft womöglich auch ein Verblässen der Grenze zwischen Schülerinnen und

²⁰⁸ Vgl. Göhlich, Michael und Eckart Liebau u.a.: Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Göhlich Michael und Hans-Walter Leonhard u.a. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München: Juventa Verlag 2006, S. 7-29, hier S. 23.

²⁰⁹ Vgl. Göhlich, Liebau u.a. (2006), S. 23-24.

²¹⁰ Vgl. Göhlich, Liebau u.a. (2006), S. 24.

Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund. Dadurch können neue Verflechtungen entstehen, die ein Lernen voneinander und miteinander zulässt und nicht bestimmte Gruppen abgrenzt oder sogar ausgrenzt.

Da literarischen Texten eine besondere Wirksamkeit und Kraft innewohnt, ist die Textauswahl von der Lehrkraft mit besonderer Sorgfalt vorzunehmen, um alle Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich zu erreichen.

Mittlerweile hat sich ein allgemeiner, „heimlicher Kanon“ der transkulturellen Literatur entwickelt. Dabei lassen sich drei Dimensionen erkennen, welche auch als Mischform auftreten können: Migrationsliteratur, die nach der Herkunft der Autorin bzw. des Autors definiert wird, Migrationsliteratur, die nach der thematischen Ausrichtung des Textes bestimmt wird und transkulturelle Literatur, die nach der Zielsetzung des Textes bemessen wird, wie zum Beispiel die Vermittlung eines „Cultural Clash“. Es ist zu betonen, dass die Kanondiskussion bei Weitem nicht abgeschlossen ist.²¹¹ Folgt man Wintersteiner, so ist es bei der Kanonfrage wichtig zu beachten, keinen „absolutistischen“ kosmopolitischen Kanon zu erstellen: Die Betonung der Vielschichtigkeit und das Herstellen von Mehrfachbezügen und Ambivalenzen stehen bei einer transkulturellen Literaturdidaktik im Vordergrund. Es geht nicht um scharfe Abgrenzungen, sondern um die Beschäftigung mit den Grenzen, Rändern und Übergängen.²¹²

Dabei soll nicht ein gänzlich neuer Kanon erstellt werden, sondern die bestehende (deutschsprachige) Literatur auf ihre Verschiedenheit hin analysiert und als Gemisch dekonstruiert werden. Eine solche Auseinandersetzung mit Literatur soll einen Weg ebnen, gegensätzliche Elemente in Beziehung zu bringen, ohne sie dabei auszulöschen. Durch eine ästhetische Art und Weise sollen Widersprüche versöhnt werden, ohne sie dabei abzuschwächen. Dadurch soll ein konstruktiver Umgang mit dem Anderen ermöglicht werden.²¹³

Ein transkultureller Kanon soll einen Erfahrungsraum ermöglichen, in dem die Schülerinnen und Schüler mit Themen in Kontakt kommen, die sonst vielleicht nicht angeschnitten

²¹¹ Vgl. Dawidowski (2015), S. 27-28.

²¹² Vgl. Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006^a, S. 103.

²¹³ Vgl. Wintersteiner (2006^a), S. 111-112.

werden. Fragen nach Migration, Globalisierung, Identität(en) und Zugehörigkeit sollen behandelt werden, unter dem Aspekt, dass transkulturelle Literatur ein Teil *unserer* Kultur ist. Ebenso soll vermittelt werden, dass es sich bei der Weltliteratur im Allgemeinen um einen gemeinsamen Schatz handelt.²¹⁴ So könnte der bestehende Kanon um die folgenden Literaturen erweitert werden: deutschsprachige Migrationsliteratur, Literatur der Migration und ethnischen Minderheiten, unabhängig davon, in welcher Sprache geschrieben wird, und Weltliteratur.²¹⁵

Für Dawidowski und Dieter Wrobel bietet insbesondere die sogenannte Migrationsliteratur viele Bezugspunkte wie Heimatverlust, Heimataneignung, Heimatlosigkeit oder Vertreibung und Flucht an. Dabei wird die Erzählerperspektive oft genutzt, um die Leserinnen und Leser mit einem fremden bzw. unbekannten Weltbild vertraut zu machen. Literatur vermag wie kein anderes Medium, einen Blick auf das Unbekannte zu werfen und so Unsicherheiten und Verunsicherungen zu überwinden. Es kann ein gewandelter Blick auf die Welt entstehen, der eine neue Sichtweise auf das Fremde und das Eigene wirft.²¹⁶

Dieselben betonten aber auch, dass kulturelle Erfahrungen mit nahezu jedem literarischen Text möglich sind. Sie plädieren dafür, die Transkulturalität als eine Leseperspektive neben anderen und nicht als ein abgegrenztes Genre zu verstehen. Somit können nicht nur Texte der Gegenwartsliteratur einer transkulturellen Auseinandersetzungen dienen, sondern auch historische Texte, die transkulturelle Themen aufgreifen. Die Lehrkraft sollte daher nicht nur Texte wählen, die einen Einblick in anders- bzw. fremdkulturelle Kontexte ermöglichen, sondern auch Texte, die die eigene Kultur aus der Sicht eines wie auch immer gestalteten Außen bzw. Anderen wiedergeben.²¹⁷

Wie Dawidowski und Wrobel betonen Rösch und Wintersteiner ebenfalls, dass sich prinzipiell jede Literatur, in der transkulturelle Thematiken verhandelt werden, eignet. Hierbei sei nochmals auf die eingangs erwähnte Möglichkeit der postkolonialen Leseart verwiesen. Bereits kanonisierte Texte können durch die kulturtheoretische Perspektive anders gelesen werden und lassen dadurch eventuell etwas Neues entstehen. Die

²¹⁴ Vgl. Wintersteiner (2006^a), S. 105.

²¹⁵ Vgl. Wintersteiner (2006^a), S. 112-114.

²¹⁶ Vgl. Dawidowski, Wrobel (2006), S. 5.

²¹⁷ Vgl. Dawidowski, Wrobel (2006), S. 5-6.

Wachsamkeit gegenüber Konstrukten, Machtverhältnissen und dementsprechenden Zuschreibungen ist hier von großer Bedeutung. So können die Repräsentationsformen von Kulturen durch Kulturen herausgearbeitet und kritisch hinterfragt werden. Zumeist wird damit das Ausbuchstabieren der dominanten Perspektive, wie zum Beispiel die des Eurozentrismus, in Verbindung stehen. Durch die Analyse von Erzählformen, Redefiguren oder Szenarien soll es den Lernenden gelingen, die Konstruktion des Fremden als solche zu erkennen. Durch diese Transparenz können vermeintliche feste Binaritäten aufgelöst werden und ein Verständnis von Vermischung und Grenzüberschreitung entsteht.

Doch wie sieht nun die Verwendung von Theatertexten in Bezug auf Transkulturalität im Deutschunterricht aus? Welche Tendenzen lassen sich bei der Bearbeitung von dramatischen Texten generell erkennen?

Paule unternimmt in ihrer Monographie *Kultur des Zuschauens* eine Lehrerinnen- und Lehrerbefragung bezüglich des Verhältnisses zwischen Drama und Theater im Unterricht. Die Befragung ist nicht repräsentativ, dient allerdings dazu gewisse Tendenzen und erste Eindrücke aufzuzeigen. Im Zuge dessen erfährt sie, dass ein vermehrt textorientierter Dramenunterricht stattfindet. Das szenische Verfahren scheint durchaus einen weit verbreiteten Eingang in den Unterricht gefunden zu haben. Sieht man sich nun die Textauswahl an, lässt sich erkennen, dass die Schulklassiker, wie *Emilia Galotti*, *Faust I* oder *Kabale und Liebe*, stark vertreten sind. Paule kritisiert in diesem Zusammenhang die geringe Nutzung des Angebots des Kinder- und Jugendtheaters und zeitgenössischer Dramatik. Vor allem im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters kann das daran liegen, dass die Texte zum Teil nur schwer erhältlich sind, geschweige denn didaktisiert wurden.²¹⁸

Erweitert man nun die dramatische Kanondiskussion um den Aspekt der Transkulturalität, werden die Beiträge in der Forschungslandschaft zunehmend desiderat. Wie bereits eingangs erwähnt, liegt der Schwerpunkt der Forschung bei transkulturellen Texten im Bereich der Epik und Lyrik. Doch gerade Theatertexte bieten eine Vielzahl an Herangehensweisen und Fokussierungen, wie die Diskussion rund um dramendidaktische Positionen gezeigt hat. Theatertexte bieten eine Vielzahl an Lebensentwürfen an und lassen die Möglichkeit eines In-die-Rolle-schlüpfens entstehen. Der Inszenierungscharakter

²¹⁸ Vgl. Paule (2009), S. 125-147.

vermittelt den Schülerinnen und Schülern nicht nur eine geschulte Wahrnehmung, sondern wappnet sie für gesellschaftliche Inszeniertheit und unnatürliche Konstruktionen.

So könnte der Kanon nicht nur durch Jugendstücke und zeitgenössische Dramen ergänzt werden, sondern auch durch Damentexte, die einen transkulturellen Zugang ermöglichen. Dieser kann nun auf unterschiedliche Weisen geschehen. Es können Dramen herangezogen werden, deren Inhalte, Themen oder Erzählerkerne transkulturelle Aspekte aufgreifen. Das Drama sollte hierbei Bezugspunkte wie Fremdsein, Heimatverlust, Flucht, Migration, Globalisierung, Identität und Zugehörigkeit anbieten. Dabei kann es sich sowohl um die Schulklassiker wie Max Frischs *Andorra*, sowie um weniger kanonisierte Dramen und Jugendstücke handeln. Auf der Homepage des deutschen Theaterverlags²¹⁹ lässt sich sogar eine eigene Rubrik „Interkulturelles Theater“ finden. Als Beispiel kann hier *Othello steht im Sturm* von Hans Zimmer genannt werden, das einerseits die Thematik der Hautfarbe aufgreift, andererseits den shakespeareschen Helden in unsere Zeit transferiert.

Des Weiteren könnte man als Lehrkraft Theaterstücke von Autorinnen und Autoren heranziehen, die Migrationshintergrund haben oder sich einer ethnischen Minderheit zugehörig fühlen. Darüber hinaus kann der Kanon um außereuropäische Literatur und Weltliteratur erweitert werden. Der aktuelle Spielplan des Wiener Burgtheaters²²⁰ beinhaltet unter anderem das Stück *Geächtet* des amerikanischen Autors Ayad Akhtar, indem es um Alltagsrassismus, Integration sowie religiöse Identität geht. Das Wiener Volkstheater²²¹ zeigt in der aktuellen Saison das Stück *Superheldinnen*, dessen Romanvorlage von der serbischen Wahlwienenerin Barbi Marković geschrieben wurde und von drei Freundinnen mit Migrationshintergrund handelt. Dramen von Julya Rabinowich oder Feridun Zaimoglu würden sich ebenfalls für eine Behandlung im Unterricht anbieten.

Im Zuge der Behandlung solcher Stücke, wäre es ebenfalls spannend ins Theater zu gehen. Oft steht die reine Textbearbeitung im Vordergrund, theatrale Zeichensetzungen und Inszenierungsformen werden, wie bereits erwähnt, im Unterricht zumeist außer Acht gelassen. So kann sich eine transkulturelle Dramendidaktik das Ziel setzen, die Schülerinnen

²¹⁹ https://www.dtver.de/de/theater/index/subcategory/category_id/52 (letzter Online Zugriff: 21.05.17)

²²⁰ <https://www.burgtheater.at/de/spielplan/produktionen/ge%C3%A4chtet/termine/2017-05-22/968290169/> (letzter Online Zugriff: 21.05.17)

²²¹ <http://www.volkstheater.at/stueck/superheldinnen/> (letzter Online Zugriff: 21.05.17)

und Schüler an das kulturelle Leben heranzuführen und deren Auge für Inszeniertheit zu schärfen. Inszenierungen stellen ein eigenes Kunstwerk dar und können somit ebenfalls auf ihren transkulturellen Charakter hin analysiert werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Auseinandersetzung mit transkulturellen Inszenierungen, welche über die Landesgrenzen hinweg aufgeführt werden. Diese veranschaulichen, dass das Drama wortwörtlich über die Grenzen auf eine Bühne gebracht werden kann. Als Beispiel sei hier Jehoschua Sobols Polydrama *Alma – A Show Biz ans Ende*, welches nach seiner Uraufführung im Sanatorium Purkersdorf an mehreren Lebensorten der Alma Mahler-Werfel, wie Venedig, Lissabon und Los Angeles, aufgeführt wurde.

Unabhängig davon für welche Zugangsweise man sich entscheidet, sollte das Drama die Möglichkeit einer kulturellen Begegnung und Eigen- und Fremdrelexion schaffen. Schülerinnen und Schüler soll durch die Auseinandersetzung mit dem dramatischen Text zu einem Fremdverstehen und Perspektivenwechsel verholfen werden.

5.2. Zielsetzungen und Lernchancen

Bereits die Kanondiskussion zeigt, welche Lernchancen durch die Auseinandersetzung mit Transkulturalität entstehen. So möchte eine transkulturelle Dramendidaktik nicht nur ein neues Kulturverständnis generieren, sondern ebenfalls die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern und fordern. Durch die Begegnung mit transkulturellen Dramen sollen Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, neue Perspektiven einzunehmen und offen für Neues zu sein. Die Lernenden werden sich mit unvertrauten, befremdenden oder irritierenden Momenten konfrontiert sehen. Ein wichtiges Ziel hierbei ist, die Lernenden zu befähigen, diese Momente auszuhalten und zu reflektieren. Durch wechselseitige Empathie kann eine Selbstreflexion und Fremdrelexion stattfinden. Befremdende Erlebnisse können dadurch positiv besetzt werden und Unsicherheiten nehmen. Dadurch kann sowohl eine geschulte Eigen- als auch Fremdwahrnehmung entstehen. Damit in Verbindung steht die Entwicklung einer Empathiefähigkeit, die ein wichtiges Ziel in einem transkulturellen Deutschunterricht darstellt.

Schülerinnen und Schüler lernen, dass auch anders sein möglich ist und finden im Idealfall das Selbstbewusstsein dies auch zu artikulieren und auszuleben. Durch das Bewusstsein, dass jede und jeder einzelne von einer Vermischung und Verflechtung der Kulturen

betroffen ist, entsteht auch ein Verständnis für das Vorhandensein von multiplen Identitäten. Die Mehrfachzugehörigkeit steht in Verbindung mit den rasanten Entwicklungen unserer Gesellschaft, sowie der Globalisierung und technologischen Vernetzung. Literarische Texte können Entwürfe anbieten, die den Schülerinnen und Schülern zeigen, was alles möglich ist.

Das dadurch erlangte Selbstbewusstsein kann noch auf einem anderen Weg genutzt werden. Die Lernenden sollen durch die Thematisierung der Transkulturalität eine geschulte Wahrnehmung erwerben. Es soll sowohl deren Auge für die Inszeniertheit geschärft werden, als auch die Fähigkeit, erschaffene Konstrukte und Machtverhältnisse zu entlarven. Sie sollen bemächtigt werden, marginalisierte oder dominante Perspektiven zu erkennen und zu hinterfragen. In diesem Sinne können sich die Lernenden zu kritischen und reflektierenden Individuen entwickeln, die sich auch trauen, einen unbekannten Perspektivenwechsel einzunehmen. Diese Kompetenz kann zu jenem Selbstvertrauen führen, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich mit Mut den Anforderungen unserer heutigen Zeit zu stellen. Darüber hinaus können sich die Lernenden zu den oft brisanten und polarisierenden Fragen unserer Zeit positionieren und artikulieren.

Den Lernenden soll ebenfalls bewusst werden, dass Literatur Kultur auch immer rekonstruiert oder neu konstruiert. Literatur ist ein gemeinsamer Schatz unserer Gesellschaft und daher ein Grund mehr, den nationalen Kanon zu brechen und mit der Vielfalt der Literaturen in Kontakt zu kommen. Dadurch entsteht die Möglichkeit eines Zusammenlebens des Verschiedenen in einem weltliterarischen-transnationalen Rahmens. Sehen wir uns alle als kulturelle Mischlinge ist ein empathisches Miteinander, das auf einer geschulten Eigen- und Fremdenreflexion beruht, möglich. Die Erfahrungen, die wir mit dem Unbekannten, dem Fremden oder dem Anderen haben, werden zu wertvollen Momenten, in denen wir Neues lernen und andere Perspektiven erkennen. Die Vielfalt, die in unserer Gesellschaft allgegenwärtig ist, soll nicht länger als Überforderung wahrgenommen werden, sondern als Bereicherung und Chance.

5.3. Dramendidaktische Positionen in Hinblick auf Transkulturalität

Welche dramendidaktischen Zugänge können produktiv genutzt werden, um ein transkulturelles Verständnis zu generieren? Ich unternehme nun den Versuch die drei

behandelten Bereiche, Dramen lesen, Dramen inszenieren und Dramen als Aufführung rezipieren mit transkulturellen Lernchancen zu verschränken und herauszuarbeiten, welche Aspekte der Ansätze produktiv genutzt werden können.

Im Bereich „Drama lesen“ erwähnte ich den gattungstheoretischen Ansatz, welcher die dramatischen Strukturen in den Fokus nimmt. Die Konzentration liegt hierbei zumeist auf einer Bemühung eine objektive Beschreibung der Strukturen zu ermöglichen. In Bezug auf die Transkulturalität, die Vermischung und Grenzüberschreitung betont, scheint dieser Ansatz auf den ersten Blick ungeeignet. Zieht man allerdings Dramen heran, die mit konventionellen Strukturmerkmalen brechen, kann dadurch ein Verständnis für Transkulturalität generiert werden. So können Schülerinnen und Schüler einen Transfer vornehmen: Es sind nicht immer klare Zuschreibungen von Merkmalen und Strukturen eines Dramas möglich, ebenso wie es unmöglich ist, einer Kultur feste Kategorien zuzuschreiben. Besonders interessant wären Brüche in jenen dramatischen Strukturen, die die Leserin bzw. den Leser irritieren. Die Irritation stellt einen besonderen Lernmoment da, in dem die Lernenden ihre Eigenwahrnehmung hinterfragen und zu neuen Erkenntnissen gelangen können. Dies ist ein ganz zentrales Ziel der transkulturellen Dramendidaktik und kann bereits im gattungstheoretischen Zugang verwirklicht werden.

Diese Perspektive lässt sich auch auf den literaturhistorischen Zugang transferieren. Hierbei geht es um die Einordnung von Dramen in literaturgeschichtliche Epochen. Doch auch hier gibt es eine Fülle an Dramen, die sich nicht eindeutig einordnen lassen. In dramatischen Texten lässt sich also eine Grenzüberschreitung finden, wie es auch bei kulturellen Phänomenen der Fall ist. Es gibt Dramen, die sich in einem Dazwischen befinden, da eine vermeintlich eindeutige historische Zuordnung nicht möglich ist. In diesem Zusammenhang wäre es ebenfalls interessant sich die Stoffgeschichte näher anzuschauen. Wie verändern sich berühmte Figuren der Literaturgeschichte über die Jahrzehnte oder sogar Jahrtausende? Eine solche Perspektive kann ein Verständnis von Hybridität und stetigem Wandel generieren. Keine literarische Figur bleibt in ihrer Stoffgeschichte unverändert. Daher bietet ein solcher Zugang eine interessante Perspektive auf Kultur als kontinuierliches Werden.

So können diese zwei Zugänge, die eigentlich das Ziel einer vermeintlich objektiven und eindeutigen Zuordnung verfolgen, insofern genutzt werden, als dass eine solche Einordnung zumeist nicht ohne Kompromisse möglich ist.

Der zuletzt genannte Ansatz der Kategorie „Dramen lesen“ war der semiotische Ansatz. Dieser nimmt die Wirkung des dramatischen Ausdrucks in den Blick und eignet sich meines Erachtens für die Schulung der Eigenwahrnehmung. Indem sich die Schülerin bzw. der Schüler mit der Frage auseinandersetzt, welche Wirkung ein bestimmter Text oder eine bestimmte Inszenierung auf sie bzw. ihn hat oder welche Reaktionen der Text oder die Inszenierung in ihr bzw. ihm hervorruft, kann eine Selbstreflexion stattfinden. Die Lernenden werden geschult, Wirkungsmechanismen zu zulassen, sich dementsprechend auf die Dramen einzulassen und ihre eigenen Empfindungen zu artikulieren. Wird hierbei nun ein Drama mit transkulturellen Inhalten behandelt, können gewisse Wirkungsmechanismen entlarvt und thematisiert werden.

Besonders geeignet erscheinen mir die unterschiedlichen Ansätze der Kategorie „Dramen inszenieren“, da sich einige Überschneidungen in den Zielsetzungen finden lassen. Das szenische Spiel ermöglicht ein literarisches Verstehen durch aktives Tun. So bleibt der dramatische Text nicht abstrakt, sondern kann mit den Erlebnissen, dem Vorwissen und den Gefühlen der Lernenden verknüpft werden. Durch die Arbeit mit Rollentexten, Rollenbiographien oder Standbildern tauchen Schülerinnen und Schüler in den Text ein und können so neue Erkenntnisse erlangen. Insbesondere das szenische Interpretieren eignet sich, um Konflikte und unbekannte Sichtweisen herauszuarbeiten. Durch das Einnehmen von Innen- und Außenperspektiven sollen die Lernenden sowohl eine kulturelle Selbst- als auch Fremdreflexion erlangen. Das szenische Spiel fördert somit die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler, was ein zentrales Ziel der transkulturellen Literaturdidaktik darstellt. Gerade die probenartige Vorgehensweise ermöglicht ein Agieren im geschützten Raum. So können auch komplexe Inhalte, wie Ausgrenzung, Rassismus oder Flucht aufgegriffen und gemeinsam erarbeitet werden. Wie bereits erwähnt, wird durch die gemeinsame Lernanstrengung nicht nur die Teamfähigkeit entwickelt, sondern auch ein Fremdverstehen gefördert.

Ebenso fördern die theaterpädagogischen Methoden die kommunikative, personale, ästhetische und soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen. Durch Improvisationsarbeit und spielerische Verfahren wird abermals die Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert, aber auch gefordert. Die Lernenden dürfen nicht nur selbst handeln, sondern werden sich auch gezwungen sehen, die Handlungen der anderen auszuhalten. Diese Irritationen oder

Unverständlichkeiten können einen Nährboden für Reflexionen und neues Wissen darstellen.

Im szenischen Spiel und der Theaterpädagogik wird es ermöglicht, ein Verständnis für das Fremde und das Unbekannte zu generieren. Durch die Wahrnehmung am eigenen Leib, können sich Schülerinnen und Schüler komplexen Themen annähern und Handlungsprozesse besser verstehen. So kann auch ein Perspektivenwechsel zwischen der Minderheit und der Mehrheit vorgenommen werden. Die Lernenden sollen befähigt werden, solche Machtkonstruktionen zu erkennen und zu entlarven. Die Behandlung von Machtverhältnissen stellt einen wichtigen Bereich der transkulturellen Dramendidaktik dar. Mithilfe der genannten Ansätze können solche Konstruktionen erfahrbar gemacht werden.

Um aus einem Text einen transkulturellen Diskurs zu generieren, eignen sich besonders produktive Verfahren. Diese unterstützen nicht nur die Identitätsentwicklung, sondern schaffen auch Möglichkeiten des Kulturtransfers und der Kulturbegegnung. Das Schreiben von Szenen gibt einen Einblick in die Funktionsweisen von Literatur, der Zeichensetzung und, was in diesem Zusammenhang wohl am wichtigsten ist, schafft Sensibilität für gesellschaftliche Probleme. So können etwaige Szenen in Form des empathischen oder antirassistischen Schreibens weitergeführt werden, um das Thema der Transkulturalität zugänglich zu machen. Eine andere Möglichkeit wäre die Szene in einen anderen kulturellen Kontext zu transferieren, um Phänomene wie Transkulturalität, Migration oder Globalisierung anzusprechen. Durch produktive Verfahren können sich Schülerinnen und Schüler in den Text hineinbegeben und eigene Befindlichkeiten in ihre Produktion einfließen lassen. Sie erwerben die Fähigkeit sich mitzuteilen und zu artikulieren.

Der Bereich „Dramen als Aufführung rezipieren“ kann mehr einer Theaterdidaktik, als einer Dramendidaktik zugeordnet werden. Auch wenn der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit darin liegt, eine transkulturelle *Dramendidaktik* zu konzeptualisieren, kann dies doch mit einem Blick in Richtung transkultureller Dramen- und *Theaterdidaktik* geschehen. Das Auge für die Inszeniertheit zu schärfen, kann auch für transkulturelle Lernziele von Bedeutung sein. Unsere Gesellschaft ist immer mehr von Inszenierungen geprägt, seien diese von politischer, medialer oder alltäglicher Natur. Oft wird der Begriff der Inszenierung negativ assoziiert, wie etwa mit Begriffen der Scheinhaftigkeit, Lügenhaftigkeit oder Manipulation. Man darf hier nicht außer Acht lassen, dass die Inszenierung nicht ohne Bezugnahme auf die jeweilige

Adressatin bzw. den jeweiligen Adressaten und deren bzw. dessen Wahrnehmung auskommt. Aus diesem Grund ist es für Paule umso wichtiger, die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu schulen und die Lernenden für die Anforderungen unserer rasant entwickelnden Gesellschaft zu wappnen.²²²

Hier seien zwei Formen erwähnt, die eine bestimmte Wirkung auf die Zuschauerin bzw. den Zuschauer ausüben möchten. Das transkulturelle Theater wirbt um ein Verstehen des Anderen. Hoffmann und Walter betonen hierbei die Gefahr, dass nicht alles verstehbar sei und somit eine Illusion erzeugt werde. Im Gegensatz dazu bringt das postkoloniale Theater ganz bewusst Irritationen hervor. Dadurch wird absichtlich kein rationales Verstehen des Anderen ermöglicht. Damit soll verhindert werden, dass das Fremde nur die ästhetisch „schönen“ Elemente herausgreift. Solche Reduktionen würden eine Art der Unschädlichmachung des Unbekannten darstellen oder sogar ein scheinbares Verstehen suggerieren.²²³ Hier zeigen sich Parallelen zu Suids Orientalismus:

[...] ein Diskurs um den ‚Osten‘, der diesen zu exotisch-romantischen, aber auch bedrohlichen Kulturkreis stilisiert, in dieser Form allerdings überhaupt nicht existiert. Die Integration ‚fremder‘ Elemente kann auf diese Weise nur zur Reproduktion stereotypisierender, vorurteilsbehafteter Diskurs führen [...]²²⁴

Das heißt, nur weil man transkulturelle Inszenierungen ansieht, heißt das nicht dass eine gleichberechtigte, im wechselseitigen Dialog stehende Begegnung verschiedener Kulturen stattfindet. Man muss dabei stets die Vormachtstellung der westlichen Kultur im Blick haben und deren Einfluss auf die Wahrnehmung kritisch reflektieren.²²⁵

Nichtdestrotz bieten transkulturelle Inszenierungen, vor allem von zeitgenössischen Stücken, eine Vielzahl von Chancen im Unterricht kulturelle Konflikte, aber auch ethnische oder kulturelle Selbstinszenierung zu analysieren.²²⁶ Als Beispiel wurde zu Beginn Paules Analyse des Jugendstückes *Türkisch Gold* erwähnt.

Aufgrund der sprachlichen und stilistischen Merkmale des transkulturellen Gegenwartstheaters kann eine Verbindung zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

²²² Vgl. Paule (2009), S. 11-17.

²²³ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 48.

²²⁴ Hoffmann, Walter (2015), S. 49.

²²⁵ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 49.

²²⁶ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 57.

hergestellt werden. Die Kinder und Jugendlichen sehen sich mit einer Identitätskonstruktion in einer globalisierten und von Migrationsbewegungen gekennzeichneten Welt konfrontiert. Mithilfe von Dramen, die Fremdheitserfahrungen und kulturelle Klischees und Stereotype aufgreifen, öffnet sich eine Möglichkeit zur Reflexion über diese Thematiken für die Lernenden.²²⁷ Hier werden wichtige Lernchancen angesprochen, die durch die Rezeption einer Aufführung ergriffen werden können.

Hoffmann und Walter betonen in diesem Zusammenhang weitere Chancen, die sich bereits in den bereits besprochenen Ansätzen finden lassen. Die Schülerinnen und Schüler können durch einen Perspektivenwechsel in neuen Rollen probehandeln und dadurch Empathie und eine transkulturelle Kompetenz entwickeln. Das Einfühlen in fremde Figuren kann also nicht nur über szenische Verfahren oder darstellerische Versuche erfolgen, sondern auch durch das Rezipieren einer Aufführung. Im Theater werden unmittelbare Erfahrungen angeboten, die aber durch ihr Setting vom Handlungsdruck des Alltags entlastet ist. Dadurch können sich neue Reflexionsräume und Möglichkeiten der Begegnung ergeben, die für die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Kunstwelt nicht entstanden wären.²²⁸

5.4. Methodische Varianten einer transkulturellen Dramendidaktik im Unterricht

Die bisherige Diskussion zeigt, dass die unterschiedlichen dramendidaktischen Positionen verschiedenste Herangehensweisen anbieten, um mithilfe von Theatertexten einen transkulturellen Zugang zu öffnen. Dabei werden die dramenspezifischen Aspekte genutzt, um Schülerinnen und Schüler an das Konzept der Transkulturalität heranzuführen. Jugendliche sollen ein Verständnis dafür entwickeln, dass wir alle von einer kulturellen Vermischung und Verflechtung gekennzeichnet sind und durch Phänomene wie Globalisierung, Migration oder übergreifende Kommunikationsprozesse immer mehr im Austausch stehen.

Wie nun der Erwerb einer transkulturellen Kompetenz angelegt wird, hängt auch vom Erkenntnisinteresse ab. Möchte man das Phänomen der Hybridisierung thematisieren,

²²⁷ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 58.

²²⁸ Vgl. Hoffmann, Walter (2015), S. 58.

würde es sich anbieten literaturhistorisch zu arbeiten und somit eine Figur heranzuziehen, die von einem stetigen Werden geprägt ist und in unterschiedlichen Stoffbearbeitungen anders dargestellt wird. Soll das Auge für Machtkonstruktionen geschärft werden, können Standbilder Abhilfe schaffen, die Konstellationen am eigenen Körper erfahrbar zu machen. Möchte man den Kanon der Schulklassiker öffnen und transkulturelle Perspektiven in den Unterricht bringen, können Texte von Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund oder von außereuropäischen Literaten herangezogen werden.

Die Wahl des Zuganges hängt nicht nur vom didaktischen Erkenntnisinteresse ab, sondern auch von dem jeweiligen Damentext. Im Folgenden werden nun fünf methodische Varianten vorgeschlagen, die transkulturelle Lernziele mithilfe von Damentexten erreichen wollen.

Das Auge für Machtkonstrukte schärfen: Standbilder als Ausgangspunkt

Um den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, Machtkonstellationen und Positionsunterschiede zu erkennen, könnten Methoden des szenischen Verfahrens herangezogen werden. Die Figuren in Theaterstücken können durchaus von unterschiedlichen Machtverhältnissen geprägt sein, seien es hierarchische Konstellationen aufgrund der Berufswahl, wie es in Georg Büchners *Woyzeck* der Fall ist, oder aufgrund von Geschlechterunterschieden, wie in Henrik Ibsens *Nora*, oder kulturellen Differenzen, wie in Shakespeares *Othello*. Wird nun eine Szene gewählt, in der diese Machtkonstellationen hervortreten, können die Lernenden dazu angeleitet werden, die Situation in einem Standbild darzustellen. Durch die tatsächliche Einnahme der Körperhaltung der Figuren, wird das komplexe Konstrukt Macht am Körper erfahrbar gemacht. Wie kommt die Überlegenheit des einen Charakters zustande? Wie kann dies erkenntlich gemacht werden? Welche Gefühle werden ausgelöst, indem man die eine oder andere Position einnimmt?

Durch Standbilder kann es gelingen, die Handlungsprozesse anzuhalten und diese zu interpretieren. Die Einnahme der Stimmungen und Gefühle der Figuren, verhilft den Schülerinnen und Schülern nicht nur zu einem empathischen Verständnis, sondern auch zu einem literarischen Verstehen. Durch die szenische Realisierung bleibt der dramatische Text nicht länger abstrakt. Die theatralen Zeichen des Theaters werden im szenischen Arbeiten probenartig eingesetzt. So geschehen eine interpretierende Auseinandersetzung mit Text

sowie eine Verständigung über die Zeichensetzung im theatralen Raum. Standbilder geben die Möglichkeit des experimentellen Inszenierens und des einführenden Verstehens in fremde und bekannte Situationen und Figuren.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen dadurch sowohl die Position der Mehrheit als auch der Minderheit ein. Kulturelle Konflikte und Differenzen können somit zugänglich gemacht werden, da sich die bzw. der Lernende wortwörtlich in die Situation hinein begibt. Das eingefrorene Standbild gibt daraufhin Raum für Interpretationen und Diskussionen. Es können gemeinsam Wege gesucht werden, um die vorhandenen Hierarchien aufzulösen und zu verändern. Wie müssten die Positionen der Spielenden verändert werden, um eine faire und gleichberechtigte Kommunikation zu ermöglichen? Der große Vorteil bei einer solchen Übung ist der geschützte Raum, der durch das In-eine-Rolle-schlüpfen entsteht. Das probeartige Handeln lässt die Lernenden in einem sicheren Rahmen agieren, in dem sie unterschiedlichste Lösungswege gefahrlos ausprobieren können. Die Schülerinnen und Schüler lösen die Konflikte der Figuren des Theaterstückes und können gleichzeitig für ihre eigene Lebenswelt etwas lernen. Dadurch kann ein Perspektivenwechsel zwischen der Mehrheit und der Minderheit stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler begeben sich in Rollen, die ihnen selbst vielleicht unbekannt sind und entwickeln dadurch ein Fremdverstehen. Durch die direkte Erfahrung am Körper wird die Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen zu etwas Greifbarem. Die Lernenden können einen Perspektivenwechsel zulassen und es entsteht eine wechselseitige Empathie. Durch die nachahmende Haltung und Einfühlung tauchen die Lernenden in das vermeintlich Fremde oder Unbekannte ein und können konkrete Erfahrungen und Bedürfnisse am eigenen Leib erfahren. Durch das persönliche Erlebnis kann es den Jugendlichen dann leichter fallen, Machtkonstellationen und Mehrheit-Minderheit Verhältnisse im Alltag zu erkennen und zu überwinden.

Globalisierung und Migration verstehen: Transfer eines Dramentextes in andere kulturelle Kontexte

Heutzutage ist jede und jeder von uns von Globalisierung und Migration beeinflusst. Auch wenn man selbst keine Migrationserfahrung hat, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß jemanden zu kennen oder durch die Medien mit diesem Thema in Kontakt zu kommen. Von

der Globalisierung sind wir alle betroffen, denke man nur an die neuen Kommunikations- und Informationstechnologien. So befinden sich auch unsere Kulturen immer schon in einem hybriden Zustand, der von einem ständigen Austausch geprägt ist. Möchte man diese großen Themenkomplexe im Unterricht behandeln, würden sich produktive Verfahren anbieten. Durch die eigenständige Produktion können sich die Lernenden in einen Text hineinbegeben und eine neue Erfahrungswelt entdecken. So könnte Shakespeares klassischer Liebeskonflikt zwischen Romeo und Julia in unsere heutige Zeit transferiert werden und mit ethnischen oder religiösen Fragestellungen in Verbindung gebracht werden. Durch eine solche Transformation entsteht die Möglichkeit einer Kulturbegegnung und eines Kulturtransfers. Die Figuren an anderen Orten und zu anderen Zeiten handeln zulassen, lässt das Phänomen der Globalisierung nicht mehr so komplex erscheinen. Dadurch kann erkenntlich werden, dass unser Dasein als kultureller Mischling schneller zustande kommen kann, als es vielleicht vermutet wird. In die Produktion von eigenen Szenen sollen ebenfalls die eigenen Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler einfließen, um eine Verbindung zu ihrer Lebenswelt herzustellen. So könnte die Liebesgeschichte an einen Ort transferiert werden, zu dem die bzw. der Lernende eine Beziehung hat, sei es aufgrund von Urlaubserfahrungen oder Migrationshintergrund. Durch diesen Wandel des Textes wird ebenfalls ein Verständnis für Vermischung und Verflechtung generiert. Theatertexte eignen sich hierfür besonders, da die bzw. der Schreibende seine Figuren an den neuen Orten wortwörtlich sprechen und handeln lässt.

Durch das produktive Verfahren lernen die Schülerinnen und Schüler selbst eine Form des literarischen Lebens darzustellen. Indem sie eigene Szenen schreiben, rücken die Funktionsweisen der Literatur in den Vordergrund und damit auch die dramatische Zeichensetzung. So erlernen die Schülerinnen und Schüler die dramatische Vielschichtigkeit eines Textes zu erfassen.

Grenzräume erfahrbar machen: Entwerfen von Bühnenbildern und Kostümen

Ein weiteres zentrales Ziel einer transkulturellen Didaktik ist die Vermittlung des Dazwischen. Mit dem Paradigmenwechsel der Transkulturalität, wird auch das Konzept von Kultur als abgrenzbare Einheit verabschiedet. Um diese Grenzräume erfahrbar zu machen und einem nationalistischen Denken entgegenzuwirken, können abermals produktive Verfahren

hilfreich sein. So können Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, Orte oder Figuren, die von einer gewissen Hybridität und Transkulturalität geprägt sind, malerisch-kreativ umzusetzen. In diesem Raum kann Neues verhandelt werden und neue Perspektiven entstehen. Bleiben wir bei Romeo und Julia: Wie könnte der Ort aussehen, an dem sich das liebende Paar heimlich trifft? Oder Ibsens Nora: Wie könnte ihr Kostüm aussehen, als sie sich zwischen Mutterpflicht und Emanzipation bewegt? In diesem Zusammenhang können natürlich die unterschiedlichsten Dramentexte herangezogen werden. Je nach inhaltlichen Schwerpunkten kann es sich um ein religiöses, kulturelles, ethnisches, oder milieuspezifisches Dazwischen handeln. Durch die produktive Umsetzung von Grenz- und Zwischenräumen können Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, dass wir uns nicht in fixen Größen bewegen. Unsere Kulturen befinden sich in einem ständigen Wandel und kontinuierlichen Neuverhandlungen von kulturellen Symbolen. Ein produktiver Zugang zu einem Drama, lässt die Lernenden einerseits in den Text eintauchen, andererseits verhilft die Herangehensweise komplexe Phänomene zugänglich zu machen.

Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler die theatrale Zeichensetzung zu lesen. Man könnte ein bereits vorhandenes Bühnenbild oder Kostümen heranziehen und mit den selbstentworfenen vergleichen. Bühnenbilder und Kostüme eignen sich dafür besonders, da sie keine flüchtigen Elemente eines Theaterstückes darstellen. Dadurch können die Lernenden erkennen, dass das Bühnenbild und die Kostüme bewusst getroffene Entscheidungen sind. Die Fähigkeit die visuellen Informationen eines Bühnenbildes zu lesen, fördert die Kompetenz eine geschulte Wahrnehmung für Inszeniertheit zu erwerben. Bühnenbild- und Kostümentwürfe führen mitten in die Deutung des Textes hinein. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dadurch eine Sensibilisierung für die Beziehung von Text und Inszenierung.

Perspektivenwechsel ermöglichen und Irritierungen zulassen: Identifikation mit der Protagonistin bzw. dem Protagonisten

Transkulturelle Theaterstücke sind in mehrfacher Weise wirksam und von einer doppelten Optik geprägt. Oft sind die handelnden Personen von multiplen Identitäten geprägt, was sich ebenfalls von der noch sehr verbreiteten Vorstellung unterscheidet, der Mensch habe eine fixe Identität. Die Protagonistinnen und Protagonisten von transkulturellen Dramen sind

aber von einer Mehrfachzugehörigkeit gekennzeichnet. Es gibt keine eindeutigen Zuordnungen und abermals kommt hier das Dazwischen-Sein zu tragen. Vor allem diese Vorstellung mehrere Identitäten zu besitzen, mag für manche auf den ersten Blick irritierend wirken. So können Damentexte verhelfen, ein Verständnis für unsere multiplen Identitäten zu generieren und dadurch einen Perspektivenwechsel zu durchlaufen. Die handelnden Personen in Theaterstücken bieten den Lesenden unterschiedliche Lebensentwürfe an, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger identifizieren können. So könnte zum Beispiel Jonathan Harveys *Beautiful Thing* herangezogen werden, um einen solchen Lebensentwurf anzubieten. In dem Stück verlieben sich zwei Jungs, die in sehr schlechten sozialen Verhältnissen leben. Während einer der Beiden seine Gefühle zunächst leugnet, finden sie schlussendlich doch zu einander und so auch zu sich selbst. Solche Stücke können den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass Anders-Sein möglich ist und ihnen zu einem Selbstbewusstsein verhelfen. Durch die Identifikation mit der Protagonistin bzw. dem Protagonisten, wird eine Fremdheitserfahrung möglich, die nicht nur mit den Befindlichkeiten des Charakters in Verbindung steht, sondern auch eigene Gefühle einfließen lässt. Die Lernenden erlangen die Kompetenz, sich in andere einzufühlen und gegebenenfalls die Perspektive zu wechseln. Je nach Textauswahl können die Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichsten lebensweltlichen, sexuellen oder kulturellen Orientierungen in Kontakt kommen und erlernen sie in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren. Damit in Zusammenhang steht das mögliche Auftreten von Irritationen. Nicht alle Handlungen und Entscheidungen, die die Protagonistin bzw. der Protagonist trifft, müssen ohne Bedenken toleriert werden. Gerade der irritierende Moment bietet eine wertvolle Lernchance an. In einer solchen Situation sehen sich die Lernenden umso mehr mit einem Fremdbild, einem Anders-Sein, einem Nicht-Verstehen konfrontiert. Nun gilt es, diese Momente auszuhalten und zu reflektieren. Durch die Begegnung mit dem Unbekannten, kann eine wertvolle Auseinandersetzung stattfinden, die nicht nur ein Fremdverstehen fördert, sondern auch das Selbstbild formt.

Gerade bei Theatertexten bietet sich eine solche Identifikation an. Die Schülerinnen und Schüler begeben sich durch die Lektüre in den Text hinein und erfahren was die Protagonistin bzw. der Protagonist sagt und tut. Das handlungsfähige Individuum wird in den Mittelpunkt gestellt und ermöglicht daher eine produktive Auseinandersetzung.

Hybridität erfassen: Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur

Es war nun immer wieder die Rede davon, dass wir und unsere Kulturen von einer Hybridität geprägt sind, sich also im ständigen Wandel befinden. Nichts bleibt unveränderlich, durch den kontinuierlichen Austausch der Kulturen bleibt alles in Bewegung. Damit einher geht die Verabschiedung von einem nationalistischen Denken und starren Binaritäten. Um den Lernenden das Konzept der Hybridität, welches einen wichtigen Bestandteil der Transkulturalität darstellt, näher zu bringen, könnte man sich die Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur ansehen.

Wird eine literarische Figur in unterschiedlichen dramatischen Texten bearbeitet, ist es sehr unwahrscheinlich, dass diese von Konstanz und Eindeutigkeit geprägt ist. Es kann herausgearbeitet werden, inwiefern sich die Figur verändert, warum sie sich verändert, mit welchen Weltbildern die Veränderung in Zusammenhang stehen könnte und vieles mehr. Durch die Auseinandersetzung mit der Vielseitigkeit und Veränderlichkeit einer Figur, kann den Schülerinnen und Schülern das Konzept der Hybridität verdeutlicht werden. Literatur, die ja ein Teil unserer Kultur ist, befindet sich im ständigen Wandel. Bei einer Figur, die seit Jahrhunderten tradiert und bearbeitet wird, kann dies deutlich gemacht werden.

Darüber hinaus können sich die Schülerinnen und Schüler ein literaturhistorisches Wissen aneignen und so Verbindungen zu zeitabhängigen Gegebenheiten und Darstellungen der Figur herstellen. Selbstverständlich stehen Autorinnen und Autoren unter dem Einfluss ihrer jeweiligen Zeit, was sich gegebenenfalls auch in deren Texten bemerkbar machen kann.

So kann hier ein literarischer Vergleich gezogen werden, um das kontinuierliche Werden einer Figur herauszuarbeiten. Durch die Auseinandersetzung mit der Veränderlichkeit, wird das abstrakte Konzept der Hybridität verständlicher. Dadurch sollen die Lernenden erkennen, dass wir, ebenso wie literarische Figuren, im kontinuierlichen Austausch zu anderen stehen. Dadurch können Kulturen nicht länger fixe, abgegrenzte Entitäten sein. Die Beschäftigung mit der Rezeptionsgeschichte kann exemplarisch vorzeigen, wie diese Vermischung und Durchdringung der Kulturen von statten geht.

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass es unterschiedliche Herangehensweisen im Bereich der Dramendidaktik gibt, um einen transkulturellen Zugang zu öffnen. So bleibt die

Textauswahl nicht die letzte Entscheidung, die man als Lehrkraft treffen muss. Es ist ebenso von Bedeutung, mit welcher dramendidaktischen Position man sich dem Text annähert.

Für diese Diplomarbeit wurden drei ausgewählte Texte des Medea-Komplexes herangezogen. Die Auswahl basiert auf zwei Argumenten. Erstens handelt es sich bei Medea um eine Figur, die mit Andersartigkeit und Fremdheit assoziiert wird. Sie ist eine Frau, die ihre Heimat zurücklässt, ausgegrenzt wird und sich mit einer Flucht konfrontiert sieht. In den Stücken werden diese Aspekte unterschiedlich verhandelt, was mich zu meinem zweiten Argument bringt. Die Medea Rezeption ist von einer Vielschichtigkeit und Durchmischung geprägt, wodurch die Figur ein Wesen der Hybridität und Vermischung darstellt. Ihre Geschichte wird auf die unterschiedlichsten Weisen erzählt, ohne dass es dabei eine „ursprüngliche“ Medea gäbe. So sehe ich in den Texten eine Chance für Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für Transkulturalität, Hybridität, Vermischung und Durchdringung zu generieren.

6. Der antike Medeamythos und sein Erbe

Die Mörderin und Nebenbuhlerin Medea bietet seit der Antike eine faszinierende und polarisierende Stoffgeschichte an. Medea, welche eine viel besetzte Figur ist, löst mit ihrer Aura in den verschiedensten Zeitepochen sowohl Schrecken als auch Faszination aus. Sie ist eine leidenschaftlich Liebende, eine verlassene Frau, eine mörderische Schwester, eine heilkundige Zauberin sowie todbringende Giftmischerin. An ihren Händen klebt das Blut ihrer Kinder, deren Ermordung sie als umstrittene Täterin in die Geschichte eingehen ließ. Sie ist eine Barbarin, eine Fremde und ein maßlos gedemütigtes Opfer, das sich mit Ausgrenzung und Hass konfrontiert sieht. Ihre Handlungen erinnern an die tabuisierten Seiten des Eros und der Mutterliebe und machten sie so zu einer ambivalenten Bezugsperson.²²⁹

Medea stellt mit ihrer Täterinnenrolle die Geschlechterordnung fundamental in Frage. Vermutlich trug gerade diese Tatsache dazu bei, dass Medea bis heute ein tradierter Mythos ist. Die Brutalität, die Medea an den Tag legt, wird sogleich durch ihre Schönheit, Intelligenz

²²⁹ Vgl. Stephan, Inge: Medea. Multimediale Karriere einer mythologischen Figur. Köln: Böhlau Verlag 2006, S. 1.

und kämpferische Entschlossenheit überragt. Inge Stephan nennt sie eine „tragische Heroine“, deren Geschichte bis heute ein „explosives Gemisch“ darstellt.²³⁰

So kommt es, dass die Geschichte der Medea umgeschrieben und verändert wurde. Manche Autorinnen und Autoren verschoben den Mord an den eigenen Kindern auf eine andere Figur. Oder es werden Geschehnisse der „Urfassung“ einfach weggelassen oder ersetzt. Andere wiederum lassen Medea sühnen und Buße für ihre Taten ablegen. Nicht zuletzt findet eine Umdeutung der Taten Medeas statt. Der Mord an dem Bruder wird als „heilige Handlung“²³¹ verstanden, die einen unbeabsichtigten Todesfall zur Folge hatte. Des Weiteren wurde die Figur der Medea psychologisiert und pathologisiert. Unter anderen gelingt es Franz Grillparzer, um ein empathisches Verständnis für Medea zu werben. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird Medea als eine dämonisch Liebende dargestellt, wie zum Beispiel in Hans Henny Jahnns *Medea*.²³²

Die unterschiedlichen Strategien, die Taten der Frauenfigur zu entschuldigen oder sie zu manifestieren, zeigen, dass Medea keine angenehme Erbschaft darstellt. Es ist daher wenig verwunderlich, dass Medea nicht zu einer positiv besetzten Leitfigur abendländischer Philosophie und Literatur avancierte.²³³

Stephan betont, dass es nicht die „eine“ oder gar „richtige“ Geschichte Medeas gibt. Gerade die Vielschichtigkeit und die sich überkreuzenden Versionen sind für den Medeamythos prägend.²³⁴ Yixu Lü meint ebenfalls, dass es keinen kanonischen Medeamythos gibt. Allerdings nennt er Euripides' Tragödie *Medea* als Auslöser für die Faszination an der liebenden und rachsüchtigen Frauengestalt.²³⁵

Diese Vielschichtigkeit ist eines der beiden Argumente, warum Medea-Texte für die Konzeptualisierung einer transkulturellen Dramendidaktik herangezogen wurden. Wie sehr sich die Geschichte der Medea verändert hat, und dies immer noch tut, wird in dem

²³⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 1-2.

²³¹ Stephan (2006), S. 2.

²³² Vgl. Stephan (2006), S. 2-3.

²³³ Vgl. Stephan (2006), S. 3.

²³⁴ Vgl. Stephan (2006), S. 4-5.

²³⁵ Vgl. Lü, Yixu: *Medea unter den Deutschen. Wandlungen einer literarischen Figur*. Freiburg i.Br./Berlin/Wien: Rombach Verlag 2009, S. 12.

nächsten Kapitel näher erläutert. Dabei werden die drei ausgewählten Dramen etwas ausführlicher behandelt.

Stephan verortet die Medea der Gegenwartsliteratur innerhalb vier großen Konfliktfeldern: Medea als Identifikationsfigur, Bewältigungsfigur, Projektionsfigur und Reflexionsfigur. Für diese Arbeit besonders relevant ist Medea als Projektionsfigur in den Debatten über Ethnizität und Rassismus: Medea ist eine Fremde und Ausländerin, die bereits bei Euripides als solche stigmatisiert wird. Ihr abweichendes Verhalten bietet eine Projektionsfläche, die bis ins 20. Jahrhundert erhalten bleibt. Sie wird in unterschiedlichen Dramen als „Zigeunerin“, „Negerin“ oder Jüdin imaginiert, der die Integration nicht gelingen mag. Medea kann als hybride Figur gesehen werden, die von Vermischung gekennzeichnet ist.²³⁶

Die Konfliktfelder, die durch die Geschichte der Medea in den Blick genommen werden, bieten bis heute einen polarisierenden Nährboden für Autorinnen und Autoren. Auch wenn eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Medeamythos erst nach dem Zweiten Weltkrieg stattfand, hält das Interesse bis in die Gegenwart unvermittelt an. Folgt man Stephan, zeichnet sich bis dato kein Ende des „Medea-Booms“ ab, „auch wenn eine gewisse Erschöpfung und Verschiebung des Interesses zu beobachten ist“.²³⁷

Sebastian Wogenstein sieht in der Kombination von Betrug und Verletzung, von Intrigen und maßloser Rache und von machtpolitisch und xenophob motivierten Verleumdungen gegenüber Medea die Ursache für die Faszination des Mythos. Die Geschichte von Flucht, Asyl und Ausweisung scheint ein anhaltendes Interesse an der Frauenfigur zu generieren.²³⁸

Dies liegt wohlmöglich auch daran, dass diese Themen nie an Aktualität verlieren. Sowie bereits bei Euripides die Barbarin Medea eine Fremde war und sich mit Stigmatisierung und Fremdenhass konfrontiert sah, gibt es zahllose Beispiele der Menschheitsgeschichte in denen Personen dasselbe Schicksal erlitten und immer noch erleiden.

Medea avancierte im 20. Jahrhundert zu einer positiven Besetzungsfigur für politische Bewegungen. Während sie für die Frauenbewegung 1968 eine Ikone der Emanzipation darstellte, ist sie für die postkolonialen Bewegungen der Gegenwart zu einem Vorbild des

²³⁶ Vgl. Stephan (2006), S. 4-5.

²³⁷ Vgl. Stephan (2006), S. 5.

²³⁸ Vgl. Wogenstein, Sebastian: Meine Nachahmung eine Neuerschaffung. Aneignung und Ent-Stellung in Dea Lohers Manhattan Medea. In: Monatshefte Vol. 99, Nr. 3 (Herbst 2007), S. 298-315, hier S. 299.

Befreiungskampfes geworden. Damit in Zusammenhang steht die mehrfache Thematisierung des Blutes, welche dazu führt, dass man Medea nicht nur als Ikone in politischen Befreiungsdiskursen sehen kann, sondern auch als Projektionsfläche in Diskursen über Reinheit und Unreinheit des Blutes und damit in Verbindung stehenden Rassendiskursen.²³⁹

Dies greift das andere Argument auf, mit dem die Textauswahl begründet wird. In den Dramen, welche den Medea-Mythos aufgreifen, werden zahlreiche transkulturelle Inhalte verhandelt. Dass Medea zu einer Leitfigur für postkoloniale und feministische Bewegungen wurde, zeigt, wie eng sie mit den Thematiken der Ausgrenzung, Andersartigkeit und Fremdheit verknüpft ist. Daher bietet es sich an, sich den Medea Dramen mit einer transkulturellen Leseart anzunähern.

6.1. Skizze einer diachronen Stoffgeschichte der Medea-Dramen

Das älteste, erhaltene Medea-Drama stammt von Euripides. Weitere Dramen von Sophokles und Aischylos sind nur in Fragmenten oder gar nicht mehr erhalten. Euripides griff bei seiner Gestaltung des Medea-Dramas auf einen bestehenden Sagenstoff zurück. Dazu zählen Elemente und Mythologeme, die in vielen Völkern bekannt sind, wie zum Beispiel die Abenteuerreise eines Helden, der unmögliche Aufgaben bestehen muss, sowie die ihn liebende Königstochter. Magische Elemente, wie Zauberkunst oder Hexerei, sind ebenfalls Bestandteil dieses voreuripideischen Sagenstoffes. So kann auch göttlicher Beistand im Spiel sein, wenn der Held auf seiner Reise Unterstützung bedarf. Ein weiteres Motiv ist der böse Gegenspieler, der die Vorhaben des Helden verhindern will und ihn umbringen möchte.²⁴⁰

Euripides Version ist somit nicht die erste Bearbeitung des Medea-Stoffes. Medea wird im Zuge der unterschiedlichen Erzählungen immer schwärzer und grausamer. Die Verböserung der Medea findet jedoch in Euripides Drama einen neuen Höhepunkt.²⁴¹

Erst bei Euripides wird sie für die Ermordung ihrer Kinder verantwortlich gemacht und somit entstand das Bild der Kindsmörderin.²⁴² Zuvor wurde die Tat der Medea nicht als absichtliche

²³⁹ Vgl. Stephan (2006), S. 73-74.

²⁴⁰ Vgl. Göbel-Uotila, Marketta: Medea. Ikone des Fremden und des Anderen in der europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2005, S. 16-17.

²⁴¹ Vgl. Glaser, Horst Albert: Medea oder Frauenehre, Kindsmord und Emanzipation. Zur Geschichte eines Mythos. Frankfurt am Main: Peter Lang 2001, S. 17.

²⁴² Vgl. Glaser (2001), S. 14.

Tötung dargestellt. In einer Version versucht Medea ihre Kinder unsterblich zu machen, wird aber von Jason gestört und der Zauber misslingt, wodurch ihre Kinder sterben. Eine weitere Version erzählt, dass Medea und ihre Kinder von den Korintherinnen und Korinthern verfolgt wurden und dadurch starben. Erst durch den von Euripides durchgeführten dramaturgischen Kunstgriff, Medea zur Kindermörderin zu machen, verfestigte sich das Bild der Medea dauerhaft.²⁴³

Während Medea immer barbarischer und unheimlicher wird, erscheint Jason als der strahlende Heros. Wirft man allerdings einen genaueren Blick auf die Figur des Jasons, so erkennt man, dass er die meisten Prüfungen nicht ohne die Hilfe Medeas geschafft hätte. „Euripides kratzt am Heldentum des Jason“²⁴⁴, indem Medea ihn als Schurken und Halunken bezeichnet. Grund für diese Beschimpfungen ist die Tatsache, dass Jason Medea für die korinthische Königstochter verlässt. Während manche Interpretationen diese Handlung als Wohlwollen und Rettungen für die Familie sehen, schwärzt Euripides Jason für diese Entscheidung an. Horst Albert Glaser nennt dies ein Zeichen des „Euripideischen Realismus“.²⁴⁵

Euripides verortet die Leidenschaft und Wut der Medea in ihrem Barbarentum. Als barbarische Prinzessin ist es Medea nicht gewohnt, sich zu fügen oder sich etwas zu versagen. Durch ihre Revolte bricht sie die traditionelle Geschlechterrolle und kann daher als „Vorreiterin des Emanzipationsgedanken“²⁴⁶ gesehen werden.

Glaser zufolge entstanden nach der Euripideischen Tragödie weitere drei Dutzend Stücke rund um den Medeamythos. Er gruppiert die unterschiedlichen Stücke in drei Kategorien. Die erste Gruppe stellt Medea als göttliches oder dämonisches Wesen in den Mittelpunkt. Hier sei Friedrich Maximilian Klinger hervorzuheben, der als Autor des 18. Jahrhunderts Medea als Dämon, der jedes menschliche Maß überragt, darstellt. In der zweiten Gruppe wird Medeas Verhalten mit ihrer barbarischen Herkunft erklärt. Als Beispiel soll hier Grillparzers Werk genannt werden, welcher Medea als Flüchtling darstellt. In einer dritten Gruppe werden Medeas Handlungen mit ihrem Übermaß an Liebe und Hingebung

²⁴³ Vgl. Göbel-Uotila (2005), S. 18.

²⁴⁴ Glaser (2001), S. 18.

²⁴⁵ Vgl. Glaser (2001), S. 18-20.

²⁴⁶ Glaser (2001), S. 20-21.

begründet. Durch die Verschmähung Jasons kehren sich diese Gefühle in Wut und Eifersucht um. Die Betrogene entfaltet eine zerstörerische Macht, die nur Verwüstung bringt.²⁴⁷

Nicht nur die griechischen Autoren waren von dem Medea-Stoff fasziniert, sondern auch römische Gelehrte. So verfassten auch zwei der bedeutendsten römischen Autoren ein Medea-Drama: Ovid und Seneca. Während Ovids Drama nicht erhalten ist, hatte Senecas Drama viel Einfluss auf die spätere Rezeptionsgeschichte. Da das Euripideische Stück erst im 19. Jahrhundert wiederentdeckt wurde, hatte das Senecasche Drama mehr Wirkung auf italienische Autoren der Renaissance.²⁴⁸

Seneca und Euripides unterscheiden sich in der Art und Weise, wie der Kampf zwischen Selbstbeherrschung und Leidenschaft, zwischen Mäßigung und Maßlosigkeit dargestellt wird. Gemeinsam haben sie, dass die Heroine von Leidenschaften angetrieben wird, die zu den schrecklichen Verbrechen führen.²⁴⁹ Seneca versuchte, die Figur der Medea dramatisch-psychologisch darzustellen. Medea ist im Begriff des Werdens und nicht des Seins. Er stellt die Zauberei der Hauptfigur in den Vordergrund, um das Göttliche durch das Übernatürliche zu ersetzen. Die Senecasche Medea verfügt über eine Allmacht, die der Euripideischen Medea überlegen ist.²⁵⁰

Der Widerspruch als fast übermenschliches Wesen eine Kindsmörderin zu sein, sicherte Medea ihre Stelle in der nachfolgenden Tradition der Tragödiendichtung. Je mehr sich das Theater von festlichen Konditionen löste, umso komplexer wurde der Umgang mit der Medea-Figur.²⁵¹

In der Spätantike schrieb Dracontius einen Text über Medea. Medea ist zur einen Hälfte noch eine antike, zur anderen Hälfte bereits eine christliche Heroine. Die Psychologisierung für Medeas Handlungen tritt in den Hintergrund und die verderblichen Folgen der Sexualität werden in den Vordergrund gestellt. Aufgrund ihrer Entscheidung gegen das priesterliche Leben und für ein leidenschaftliches, sexuelles Verhältnis mit Jason wird aus der Barbarin eine Rabenmutter gemacht.²⁵²

²⁴⁷ Vgl. Glaser (2001), S. 22-23.

²⁴⁸ Vgl. Glaser (2001), S. 61.

²⁴⁹ Vgl. Glaser (2001), S. 63.

²⁵⁰ Vgl. Kerényi (1963), S. 23.

²⁵¹ Vgl. Kerényi (1963), S. 24.

²⁵² Vgl. Glaser (2001), S. 74-75.

Danach entstehen 700 Jahre lang so gut wie keine Texte, die sich mit dem Medea-Mythos auseinandersetzen. Vom 5. Jahrhundert bis ins 12. Jahrhundert bricht die Überlieferung antiker Stoffe ab und diese werden erst im Mittelalter wieder in der Literatur auftauchen.²⁵³

Im 12. Jahrhundert wird der Medeamythos wieder aufgegriffen und oft in Zusammenhang mit dem trojanischen Krieg gebracht. Die Irrfahrten und Schlachten der Antike lösen als Vorgänger der Kreuzzüge Faszination aus. Medea taucht nun als junge Zauberin in mittelalterlichen Rittergeschichten auf.²⁵⁴

Im 16. Jahrhundert sind die Werke des Lodovico Dolce, welcher das Euripideische Drama über weite Strecken übersetzte, und des Jean Bastier, welcher ein fünfaktiges Drama im gereimten Alexandriner schrieb, zu nennen.²⁵⁵

Die Autoren der französischen Klassik, wie zum Beispiel Corneille und Racine, heben die Blutrünstigkeit und Grausamkeit der Medea hervor. Glaser zufolge stellt das Corneillsche Drama mehr die Liebestragödie als die Kindsmordtragödie in den Mittelpunkt. Diese Schwerpunktsetzung wird späteren Bearbeitungen des Medea-Stoffes beeinflussen.²⁵⁶

Das erste deutsche Medea-Drama stammt von Friedrich Wilhelm Gotter (1775). Dabei handelt es sich um ein Monodrama, in dem sich Medea entweder im Monolog oder im Zwiegespräch mit dem Chor befindet. Es handelt sich um eine der kürzesten Medea-Bearbeitungen, in der sich die neun Szenen als großer Monolog der Medea herausstellen. Es wird die subjektive Perspektive aufgezeigt, die Medea als Verlassene und Verstoßene darstellt. Im Zeitalter der Empfindsamkeit wird Medea das erste Mal das Recht eingeräumt, aufgrund ihres Schmerzes zu weinen. Sie ist nicht länger ausschließlich von Wut und Rage geleitet, sondern empfindet auch Melancholie und Schwermut. Eine weitere Bearbeitung des Medea-Stoffes im 18. Jahrhundert stammt vom Grafen Soden, der versucht, eine sentimentale Dreiecksgeschichte zu erschaffen.²⁵⁷ Lü zufolge gelingt ihm dies kaum, da er seinem Anspruch, eine konsequent durchdachte Psychologie der Hauptfigur zu erstellen,

²⁵³ Vgl. Glaser (2001), S. 75-76.

²⁵⁴ Vgl. Glaser (2001), S. 76-78.

²⁵⁵ Vgl. Glaser (2001), S. 79-80.

²⁵⁶ Vgl. Glaser (2001), S. 81-91.

²⁵⁷ Vgl. Glaser (2001), S. 93-98.

nicht gerecht wird. Vielmehr vermengt er unterschiedliche Vorbilder, ohne den tradierten Mythos an strukturelle Veränderungen des Zeitalters anzupassen.²⁵⁸

Friedrich Maximilian Klinger, welcher einer der produktivsten Sturm und Drang Dramatiker war, schrieb *Medea in Korinth* (1787). Dabei handelt es sich um ein heroisches Schicksalsdrama, das Motive der Sturm und Drang Dichtung aufgreift. Einsamkeit, individueller Machtwahn und trauernde Melancholie stehen hier im Mittelpunkt.²⁵⁹

Stephan zufolge, ist bei Klingers Drama die Mischung aus Angst und Faszination besonders interessant. Seine Medea ist eine gespaltene Figur, die ambivalente Gefühle in ihren Kindern auslöst. Die Söhne werden durch die Namensgebung individualisiert und gewinnen dadurch an Bedeutung. Sie bringen ihrer Mutter bis ans Ende Vertrauen entgegen, das den Kindsmord allerdings nicht verhindern kann.²⁶⁰ Er schrieb ein zweites Drama über Medea: *Medea auf dem Kaukasos*. Jedoch wird dieses Drama von der einschlägigen Forschung kaum behandelt.²⁶¹

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entsteht Grillparzers *Goldenes Vließ*, welches ein „Dramatisches Gedicht in drei Abteilungen“ ist. Erst das dritte Drama ist Medea gewidmet und ähnelt einem Schicksalsdrama, das versucht Psychologie und Mythos zu verbinden.²⁶²

Grillparzer schrieb eine Trilogie für seine Version des Medea-Mythos. Beginnend mit dem Drama *Der Gastfreund*, gefolgt von dem Drama *Die Argonauten*, widmet sich das dritte Drama *Medea* schlussendlich gänzlich der Frauenfigur. Die ersten beiden Geschichten stellen die Vorgeschichte zu dem blutigen Höhepunkt, der im letzten Drama verwirklicht wird, dar. Der übergeordnete Titel *Das goldene Vließ* verweist auf das mythische Objekt des Begehrens, dem die einzelnen Figuren mehr oder weniger verfallen sind. Er stellt die inneren Triebkräfte und psychischen Dynamiken der Protagonisten in den Mittelpunkt und sieht den Ursprung ihrer Handlungen daher nicht länger in deren übermächtigem Schicksal.²⁶³

Das goldene Vließ stellt bei Grillparzer das Leitmotiv des Dramas dar. Alle Männer der Trilogie begehren das Vließ und erliegen am Ende ihrer Gier nach dem Objekt. Zuletzt bringt

²⁵⁸ Vgl. Lü (2009), S. 104-105.

²⁵⁹ Vgl. Glaser (2001), S. 99-100.

²⁶⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 12-13.

²⁶¹ Vgl. Lü (2009), S. 58.

²⁶² Vgl. Glaser (2001), S. 111-121.

²⁶³ Vgl. Stephan (2006), S. 84-85.

es Medea zurück nach Delphi, allerdings nicht als Siegerin, sondern als gebrochene Frau. So soll das Vließ zu dem Ort zurückkehren, an dem es seinen Ausgangspunkt genommen hatte.²⁶⁴

Der Autor macht die drei großen Gesichtspunkte der bürgerlichen Epoche geltend: bestimmbare Umwelt, ererbte Anlage und psychische Entwicklung. Er löst Medea von sämtlichen Mythen und ist dabei nicht nur um eine psychologische Verständlichkeit der Figur bemüht, sondern auch um „ihre Erträglichkeit im Weltbild eines nichtkirchlichen, säkularisierten Christentums, in dem mit der Macht des Kantschen Imperativus die Gerechtigkeit herrscht. Medea wird zur tragischen Vertreterin dieser Gerechtigkeit, zur Verkünderin dieses Weltbildes [...]“.²⁶⁵

In Grillparzers Drama wird die Thematik der Selbstentfremdung Medeas in den Mittelpunkt gestellt. Sie ist von Beginn an bereit, die Last der Schuld und Verantwortung zu tragen, ohne dabei nach dem eigentlichen Verantwortlichen zu fragen. Durch diese Aufopferung entstehen immer wieder neue Formen der Selbstentfremdung.²⁶⁶ Diese Selbstentfremdung befindet sich in einem fortlaufenden Prozess, bei dem sich nie ein stabiler Zustand erkennen lässt.²⁶⁷

Auch sprachlich markiert Grillparzer das Fremde und das Eigene. Er wechselt zwischen freien Rhythmen und Blankvers, um verschiedene Sprachen zu simulieren. Trotz der Tatsache, dass Medea von den Griechen stets als „Wilde“ beleidigt wird, verfügt sie mühelos über den Jambus. Anders als Jason, der in einer Auseinandersetzung mit Medea am Ende in die Einsilbigkeit verfällt.²⁶⁸

Lü sieht einen wesentlichen Teil der Tragik der Medea in ihrer brüchigen Identität, die von einem Auseinandertreten von Erkenntnis und Willen geprägt ist. Sie möchte immer wieder zu dem Kern ihres Selbst finden, den es eigentlich nicht gibt:²⁶⁹

Grillparzer hat die Katastrophe vom Beginn der Trilogie an sehr sorgfältig vorbereitet und zu diesem Zweck ständig ein gravierendes Moment der Verwirrung in Medeas Selbstverständnis

²⁶⁴ Vgl. Stephan (2006), S. 84-90.

²⁶⁵ Kerényi (1963), S. 25.

²⁶⁶ Vgl. Lü (2009), S. 106-08.

²⁶⁷ Vgl. Lü (2009), S. 111.

²⁶⁸ Vgl. Lü (2009), S. 109.

²⁶⁹ Vgl. Lü (2009), S. 115.

aktiv werden lassen. Wenn Medea handelt, so fühlt sie sich zum einen in die Enge getrieben, zum anderen stehen solche Schritte wiederholt zum Gegensatz zu ihrer potentiellen Erkenntnis der eigenen Situation, weil sie stets einen Teil ihres Wissens verabsolutiert, diesen dann für ihren Willen hält, und ihn in die Tat umsetzt.²⁷⁰

Die wiederholte Unfähigkeit Medeas, ihre Vergangenheit zu akzeptieren, sowie vergebliche Bemühungen um Klarheit führen zu den unterschiedlichen Ungeheuerlichkeiten. Am Ende der Tragödie durchlaufen die Charaktere keine Katharsis. Sie werden nicht von der Last des begangenen Übels befreit und in einem Unwissen über die Existenz einer höheren Macht zurückgelassen.²⁷¹

Grillparzer gelingt eine ausgeklügelte Hell-Dunkel Metaphorik. Einerseits beherrscht Medea die „dunkle Kunst“, andererseits wird ihr „weißer Arm“ näher beschrieben. Diese Spannung lässt sich auch im Innenleben der Medea erkennen: Sie ist hin und her gerissen zwischen „dunklem Trieb“ und „klarem Willen“. Der anhaltende Kampf zwischen Verstand und Gefühl erzeugt eine psychologische Tiefe Medeas. Es geht bei der Hell-Dunkel Metaphorik daher weniger um die äußere Erscheinung Medeas, sondern um die inneren Vorgänge.²⁷²

Wirft man einen genaueren Blick auf die Konstellation zwischen Jason und Medea, erkennt man, dass es sich um ein Drama der Geschlechterdifferenz handelt. Seit der ersten Begegnung mit Jason herrscht eine Verwirrung der Gefühle und eine durchdachte Blickdramaturgie zwischen den Protagonisten. Beide verbinden mit dem Wort „Liebe“ allerdings etwas anderes. Für Medea ist es ein tiefes Gefühl, während es für Jason nur ein „Wort“ ist. So prallen zwei Liebeskonzepte aufeinander, die sich nicht harmonisieren lassen.²⁷³

1870 erschien *Medea* von Georg Prinz von Preußen. Das dreiaktige Stück stellt Medea als Büßerin dar. Am Ende kämpfen Jason und Aietes darum, wer Medea umbringen darf. Daraufhin wirft sie sich zwischen die Fechtenden und erhält vom Vater den Todesstoß. Als

²⁷⁰ Lü (2009), S. 121.

²⁷¹ Vgl. Lü (2009), S. 121-123.

²⁷² Vgl. Stephan (2006), S. 51-52.

²⁷³ Vgl. Stephan (2006), S. 106-109.

Medea im Sterben liegt, bittet sie die zwei Männer um Vergebung und wiederfährt dadurch Erlösung.²⁷⁴

Im 20. Jahrhundert sind die Resonanzen des Medea-Mythos sehr vielfältig und schlagen unterschiedlichste Wege ein. Inwiefern die nachfolgenden Werke von der euripideischen Grundlage abzugrenzen sind, wird zunehmend problematisch. Die Umformungen des tradierten Mythos werden vielschichtiger und komplexer. Während im 19. Jahrhundert noch explizite Bezüge zu den vorhergehenden Versionen hergestellt wurden, sind die Medea-Adaptionen des 20. Jahrhundert von einem ausufernden Pluralismus gekennzeichnet. So durchlebt der Medea-Mythos weiterhin neue Verwandlungen.²⁷⁵

Etwa ein Jahrhundert später als Grillparzers *Medea* wird Jahnns *Medea* in Berlin uraufgeführt. Seine Medea ist eine „Negerin“ und steht in den Augen der Griechen unterhalb der menschlichen Rasse. Der Rassenkonflikt verändert die Überlieferung entscheidend. Das Sexuelle wird bei Jahnns erweitert: so finden inzestöse und pansexuelle Handlungen zwischen den Personen statt.²⁷⁶ Der Text skandalisiert bis heute, vor allem aufgrund seiner Darstellung von exzessiver Gewalt, homoerotischer Phantasien und der Darstellung der Medea als „Schwarze“.²⁷⁷

Es wird vermutet, dass Jahnns vor der Niederschrift sämtliche Vorgänger der Medea-Dramen kannte. Wie auch Stephan bemerkt, sieht Jahnns in keinem der vorigen Werke „das“ Medea-Stück. Lü zufolge strebt Jahnns mit seinem Werk eine Originalität an, die allerdings problematisch bleibt, da er sich immer wieder mit früheren Versionen zumindest implizit auf einen Dialog einlässt.²⁷⁸

Jahnns beschreibt sein Drama folgendermaßen:

Die von mir geschriebene >>Medea<< ist eine Schicksalstragödie; aber nicht das Schicksal, das sich Götter in übergroßer Weisheit ersonnen, waltet, vielmehr das traurige Herz des

²⁷⁴ Vgl. Lü (2009), S. 154.

²⁷⁵ Vgl. Lü (2009), S. 171.

²⁷⁶ Vgl. Glaser (2001), S. 121.

²⁷⁷ Vgl. Stephan (2006), S. 59.

²⁷⁸ Vgl. Lü (2009), S. 173.

Menschen in ihm selber. Nicht eine einzige andere Kraft beschleunigt den Ablauf der Handlung.²⁷⁹

Ein erster großer Unterschied zu den bisherigen Medea-Dramen ist die veränderte Zeitdimension. Die Geschichte spielt nun fünfzehn Jahre nach der Niederlassung Medeas und Jasons. Die Kinder der beiden sind bereits im jugendlichen Alter und mit dem älteren Sohn hat Jason ein sexuelles Verhältnis. Das spätere Werben Jasons um Kreusa stellt also eine doppelte Katastrophe dar: er begeht nicht nur Verrat an seiner Frau, sondern auch an seinem Sohn. So ist das Motiv der Spaltung sehr zentral: Medea und Jason sind gespalten, der jüngere Bruder ist eifersüchtig auf seinen älteren Bruder, und durch den Verrat spaltet sich auch die Beziehung zwischen Jason und seinem älteren Sohn.²⁸⁰

Durch die geänderten Zeitverhältnisse gelingt es Jahn, eine Tragödie zu schreiben, die gleichsam vor der tragischen Handlung nach euripideischem Muster stattfindet. So werden die Ereignisse am Hofe Kreons zu einem Nachspiel, dem sich die eigentliche Tragödie Medeas anschließt. Diese wird vor allem in der Exposition und im Streitgespräch zwischen ihr und Jason ausgetragen.²⁸¹

Jahns Medea ist abermals von einer Doppelnatur geprägt. Einerseits ist sie eine leidende und verletzte Ehefrau, andererseits besitzt sie durch ihre Zauberkräfte viel Macht. Durch den junggebliebenen Jason wird der Kontrast zu Medea hervorgehoben. Ihr körperlicher Verfall bedingt eine Krise im sexuellen Bereich und löst damit Verbitterung in ihr aus.²⁸² Die Ehe zwischen Medea und Jason nimmt nicht nur deswegen einen tragischen Ausgang, sondern auch aufgrund des mehrfachen Verrats von Jason. Trotz der Zauberkräfte wird die Ehe als sehr konventioneller Bund gestaltet, den nicht einmal Medea zu brechen vermag. Schließlich versucht Medea sich von der Ehe mit dem „Fremden“, die ihr viele Jahre Schmerz und Qual brachte, loszulösen. Sie ermordet die gemeinsamen Söhne bei einem Liebesakt. Der Mord an den Söhnen kann als Zeichen für die Vergänglichkeit der Liebe zu Jason

²⁷⁹ Jahn (1974), S. 233-234.

²⁸⁰ Vgl. Lü (2009), S. 175-177.

²⁸¹ Vgl. Lü (2009), S. 179-180.

²⁸² Vgl. Lü (2009), S. 178-179.

interpretiert werden. Durch den Tötungsakt zerstört die alternde Medea auch die Schönheit ihrer Kinder und somit Jasons Jugend.²⁸³

Der Mord an den Kindern wird erstmals sehr detailreich beschrieben. Medea bekennt sich selbstbewusst zu ihrer Tat und schildert Jason ihr Verbrechen sogar in ekstatischer Verzückung.²⁸⁴

Der Drehpunkt des Dramas ist der Brudermord. Jahn entwirft eine Bruder-Schwester Beziehung, die von Inzest und Gewalt geprägt ist, und in der gleichzeitig eine untrennbare Abhängigkeit besteht. Erst durch die Begegnung mit Jason wird sie aus dieser Verbindung herausgerissen und opfert in weiterer Folge ihren geliebten Bruder. In ihrem älteren Sohn erkennt Medea ihren Bruder wieder. Sie wirft Jason sogar vor, dass es der Sohn ihres Bruders sei und nicht seiner.²⁸⁵

Hier sei nochmals auf den Mord an ihren Söhnen verwiesen: Als sie diese im Liebesakt tötet, werden die Kinder für immer als ein Paar zusammengefügt. So kehrt verschoben die inzestuöse Bruder-Schwester Beziehung zurück. Medea und ihr Bruder erscheinen als göttliches Paar und der Brudermord wird zum „Sündenfall“. Erst durch ein erneutes Blutopfer wird Medeas Tat gesühnt.²⁸⁶

Jahn greift bei diesen gewaltsamen Momenten auf archaische Schichten des Mythos zurück. Die Ordnung zwischen den Geschlechtern, dem Irdischen und dem Übernatürlichen und zwischen Mensch und Tier sind hierbei noch nicht zivilisatorisch überformt worden.²⁸⁷

Wie bereits erwähnt, wird Medea als „Negerin“ beschrieben. Lü zufolge muss diese Tatsache nicht zwingenderweise in den Mittelpunkt einer Interpretation gestellt werden. Laut ihr zeigt die Tatsache, dass der Grieche Jason jahrelang mit der schwarzen Medea in Korinth in einer Mischehe lebt, ohne dabei gesellschaftliche Probleme zu haben, dass der Rassenkonflikt von der Forschung teilweise überbewertet wurde. Allerdings stellt sie in Rechnung, dass das aufgeführte Drama in dieser Hinsicht der andersartigen Körperlichkeit mehr Präsenz verleiht als eine stille Lektüre. Hinzu kommt der Aspekt, dass es nicht länger um kulturelle

²⁸³ Vgl. Lü (2009), S. 180-188.

²⁸⁴ Vgl. Stephan (2006), S. 23-24.

²⁸⁵ Vgl. Stephan (2006), S. 39-40.

²⁸⁶ Vgl. Stephan (2006), S. 40-41.

²⁸⁷ Vgl. Stephan (2006), S. 41.

Unterschiede geht, sondern um eindeutigen Rassismus. Kreon bezeichnet Medea aufgrund ihrer Hautfarbe und Herkunft als Tier, das den Menschen nicht gleichgestellt ist.²⁸⁸ Außerdem wird durch die schwarze Hautfarbe die Außenseiterposition der Medea unabänderlich. Als Schwarze ist sie von der „weißen Rasse“ möglichst weit entfernt, was ihre Fremdartigkeit potenziert.²⁸⁹

Stephan bemerkt ebenfalls die große Faszinationskraft, die eine schwarze geschminkte Medea auf der Bühne bei dem Publikum auslöst. Die Schauspielerinnen werden dadurch zu schwarzen Ikonen stilisiert und in einen Rasse-Diskurs eingebunden. Stephan zufolge geht eine antirassistische Leseart der Medea-Jason-Konstellation keineswegs bruchlos auf.²⁹⁰ Folgt man ihrer Argumentation weiter, so klaffen tiefe Abgründe zwischen den drei Versionen des Dramas und Jahnns Selbstaussagen. Klar ist aber, dass Medea mehrmals als „Barbarin“ und „Negerin“ im Text markiert wird. Eine Schwarz-Weiß-Metaphorik und Vergleiche mit Tieren, die vor allem von Kreon hervor gebracht werden, durchziehen das gesamte Drama. Dadurch wird ihre dunkle Hautfarbe durchgehend negativ konnotiert. Wie genau diese Markierungen zu deuten sind, ist schwierig.²⁹¹

Jahnn selbst vermerkt Folgendes: „Es fällt mir schwer, eine Analyse meiner >>Medea<< zu geben“.²⁹² Dennoch gibt er einen Gedanken bezüglich der Rassenfrage kund:

Die Rassenfrage: Was für die Griechen Barbaren waren, sind für uns heutige Europäer Neger, Malaien, Chinesen. Einer der schamlosesten Gebräuche des europäischen Menschen ist die Nichtachtung vor den einzelnen Vertretern nicht weißhäutiger Rassen. Das Eheproblem Medea-Jason konnte ich im ganzen Ausmaß nur deutlich machen, indem ich die Frau als Negerin auf die Bühne brachte.²⁹³

Abermals steht die Fremdheit und Andersartigkeit der Medea im Vordergrund. Jahnn markiert diese Tatsache durch seine Zuschreibung einer „schwarzen Medea“ vielleicht noch offensichtlicher als seine Vorgänger.

²⁸⁸ Vgl. Lü (2009), S. 192-194.

²⁸⁹ Vgl. Göbel-Uotila (2005), S. 109-110.

²⁹⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 48-49.

²⁹¹ Vgl. Stephan (2006), S. 59-62.

²⁹² Jahnn, Hans Henny: Werke und Tagebücher (Band 7). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 1974, S. 250.

²⁹³ Jahnn (1974), S. 250-251.

Demgegenüber erscheint Jean Anouilhs *Medea* (1946) fast konventionell. Anouilh legt den Schwerpunkt auf die Liebe als Antriebskraft. Liebe wird als Form der Hörigkeit dargestellt.²⁹⁴

Max Zweigs Drama *Medea in Prag* (1949) wurde erst 1997 aus seinem Nachlass veröffentlicht. Es handelt sich dabei um ein historisches Zeitstück, in dem die Handlung in die Nachkriegszeit versetzt wird. Zweigs Medea, bei ihm Leila, ist eine durchaus positiv besetzte Figur. Sie ist schön und intelligent und besitzt eine kritische Sicht auf die Zivilisation. Nichtsdestotrotz wird sie ein Opfer der Ausgrenzung aufgrund ihrer Andersartigkeit und Fremdheit. Unter dem Eindruck des Faschismus und Exils ist Zweigs Auseinandersetzung mit der Thematisierung des Fremden und der Ausgrenzung kompromissloser als dessen Vorgängerstücke.²⁹⁵

Heiner Müller verfasste 1983 *Verkommenes Ufer Medeamaterial Landschaft mit Argonauten*. Sein Stück besteht aus drei Teilen, die nicht chronologisch angeordnet sind. Das Stück ist durch Momente von Gewalt und Ekel, einer unauflöslichen Komplexität der Sprache und einer apokalyptischen Bilderflut geprägt.²⁹⁶

1985 wurde George Taboris *M. Nach Euripides* veröffentlicht. Hier tötet Jason seinen Sohn, da er für ihn eine „Missgeburt“ einer jüdisch-arischen Mesalliance darstellt.²⁹⁷ Der Medea-Stoff wird zu einem Familiendrama zwischen Mann, Frau und Kind umfunktioniert.²⁹⁸

In Dea Lohers *Medea Manhattan* (1999) werden, wie der Titel bereits verrät, die Geschehnisse nach New York verlegt. Medea ist eine osteuropäische „Asylantin“, die sich weiterhin mit Ausgrenzung und Fremdheit konfrontiert sieht.²⁹⁹ Trotz der Versetzung in den globalisierten Raum bleibt Medea eine Einwanderin, die ebenso an der Integration scheitert, wie es in den vorhergehenden Dramen der Fall war.³⁰⁰

Lohers *Manhattan Medea* bietet eine besonders exponierte „Umschreibung“ des mythischen Sexualitäts- und Verwandtschaftsdiskurses an.³⁰¹ Da die Autorin die Handlung in

²⁹⁴ Vgl. Stephan (2006), S. 109.

²⁹⁵ Vgl. Stephan (2006), S. 63-66.

²⁹⁶ Vgl. Stephan (2006), S. 128-131.

²⁹⁷ Vgl. Stephan (2006), S. 74.

²⁹⁸ Vgl. Göbel-Uotila (2005), S. 22.

²⁹⁹ Vgl. Stephan (2006), S. 69.

³⁰⁰ Vgl. Roeben, Antje: *Manhattan Medea: Ein Mythos der Erinnerung?* In: *Zagreber Germanistische Beiträge* 17 (2008), S. 93-101, hier S. 93.

³⁰¹ Vgl. Stephan (2006), S. 36-37.

das New York des 20. Jahrhunderts versetzt, werden die Figuren aus ihren göttlichen Genealogien herausgelöst und in ein neues Familiengefüge eingeordnet. So kommt es, dass Jason zum Muttermörder wird, um sich auf der Flucht nicht mit ihr zu belasten. Medea wird Mitwisserin dieser Tat und fühlt sich als Komplizin. Jedoch ist dies nicht der einzige Verwandtenmord, den die beiden begehen. Medeas Bruder, der sich gemeinsam mit den Liebenden auf das Schiff, das sie nach Amerika bringen sollte, schmuggeln konnte, wird gemeinsam von Medea und Jason getötet. In Medeas Erinnerung ist der Bruder negativ besetzt, da er ihr, als Schwangere, seine Essensration verwehrt und sie sogar auffordert, das Ungeborene zu töten. Es entsteht ein mörderischer Streit, in dem das Paar den Bruder erschlägt und ihn anschließend über die Reling wirft.³⁰²

Der Medea-Mythos wird von der Bruder-Schwester-Beziehung aus entwickelt, welche die primäre Achse dieses Dramas darstellt. Anders als bei Jahn, sieht Loher das Geheimnis der Medea im mörderischen Existenzkampf zwischen Bruder und Schwester. Aufgrund der sozialen Misere kann es nur einer Person gelingen zu überleben.³⁰³

Die Kindstötung wird bei Lohers *Manhattan Medea* besonders drastisch ausformuliert. Medea erstickt ihren Sohn mit einer Mülltüte und bringt sich anschließend selbst durch Verbrennung um.³⁰⁴ Lohers Medea versucht nicht, ihren Ruf als Kindsmörderin zu verantworten, sondern gibt sich ihrem mythologischen Schicksal ergeben und definiert sich sogar über dieses. Sie ist die, die sie immer war, und daran ändert sich auch nichts.³⁰⁵ Der Mord an ihrem Kind geht in der Großstadt unter. Sie ist nicht länger jene Medea, die vor dem Töten zögert oder Jason mit dieser Tat schaden möchte. Medea kann nicht wie ihre Vorgängerinnen fliehen und wählt daher den Selbstmord als Ausweg.³⁰⁶

Der Aspekt der Rasse zeigt sich in Lohers Stück dadurch, dass Medea eine osteuropäische Migrantin ist, die sich in New York nicht integrieren kann.³⁰⁷ Medea lebt am Rande der Gesellschaft in heruntergekommenen Motels und einem Milieu aus Prostitution, Drogen und Kriminalität. So bleibt das Fremdsein der Medea weiterhin konstitutiv für sie, als sie selbst

³⁰² Vgl. Stephan (2006), S. 44-46.

³⁰³ Vgl. Stephan (2006), S. 46.

³⁰⁴ Vgl. Stephan (2006), S. 24.

³⁰⁵ Vgl. Catani, Stephanie: Vom Anfang und Ende des Mythos. „Medea“ bei Christa Wolf und Dea Loher. In: Monatshefte, Vol. 99, Nr. 3 (Herbst 2007), S. 316-332, hier S. 326.

³⁰⁶ Vgl. Roeben (2008), S. 100.

³⁰⁷ Vgl. Stephan (2006), S. 69.

bemerkt, dass sie nicht „von hier“ ist.³⁰⁸ Antje Roeben zufolge ist diese Medea beinahe noch ausgegrenzter als ihre Vorgängerinnen, denn trotz ihrer Zauberkünste, mit derer sie ein Giftkleid herstellt, mag es ihr nicht gelingen, sich selbst zu befreien.³⁰⁹

Die Liebesgeschichte zwischen Medea und Jason findet auch bei *Manhattan Medea* kein glückliches Ende.³¹⁰ Das Theaterstück zeigt ein deprimierendes Beziehungs-panorama, das von Vorhaltungen, Erpressungen und Vorwürfen aus der Vergangenheit gekennzeichnet ist. Lohers Medea mag es abermals nicht gelingen, Vergangenes hinter sich zu lassen oder zu überwinden.³¹¹

Ein zentraler Aspekt bei Lohers Stück ist die topographische Situierung. Medea lebt nicht länger im antiken Kolchis, sondern in Amerikas Big Apple.³¹² Stephanie Catani zufolge wird dem Mythos durch den neuen Schauplatz kein neues Gesicht verliehen. Medea bleibt in ihrem Mythos gefangen und begeht dieselben Verbrechen in New York, die als konstitutive Elemente des Medea-Stoffes in die Kulturgeschichte eingegangen sind. Sie bleibt die Kindsmörderin und Mörderin ihrer Konkurrentin.³¹³

Anders argumentiert Roeben, für welche die räumliche und zeitliche Aktualisierung „natürlich Zündstoff“³¹⁴ bringt. Sie sieht das Potential von *Manhattan Medea* in dem Spannungsfeld zwischen Korinth und New York sowie zwischen Erinnerung und Gegenwart. New York wird als gesichtslose Stadt verurteilt.³¹⁵ Manhattan, die Metropole des Kapitalismus, ist von Fluchtbewegungen und Globalisierung geprägt. Die Werte von alter und neuer Welt stoßen hier tagtäglich aufeinander.³¹⁶

Medea gelingt es nicht, diesen neuen Ort als Heimat zu empfinden. Jason gelingt es eher, sich in der neuen Stadt zu integrieren. Medea ist und bleibt eine Figur der Ausgrenzung. Allerdings sieht auch Robben Parallelen zu dem ursprünglichen Mythos, so klagt die Medea der Gegenwart ebenso wie die Medea der Vergangenheit ihre Rechte ein. Jedoch geht es

³⁰⁸ Vgl. Catani (2007), S. 325.

³⁰⁹ Vgl. Roeben (2008), S. 97.

³¹⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 111.

³¹¹ Vgl. Catani (2007), S. 327.

³¹² Vgl. Stephan (2006), S. 242.

³¹³ Vgl. Catani (2007), S. 328-329.

³¹⁴ Roeben (2008), S. 93.

³¹⁵ Vgl. Roeben (2008), S. 93-97.

³¹⁶ Vgl. Roeben (2008), S. 97.

nicht länger um einen „männlichen Ehrenkodex“, sondern um das amerikanische Recht des „pursuit of happiness“.³¹⁷ Wogenstein sieht in der Ortsverlagerung eine Frage nach der Aneignung bzw. des Kopierens des Stoffes. Dies wird mit der Einführung der Figur des Velazquez, welcher ein Maler und Nachahmer des „anderen Velazquez“ ist, verdeutlicht.³¹⁸

6.2. Medea und die Transkulturalität

Wie die bisherigen Ausführungen bereits zeigen, ist Medea eine Figur, die von Autorinnen und Autoren dann herangezogen wird, wenn sie nach einem Bild für das Fremde und Andere suchen. Ihre Zugehörigkeit und Heimat ist ein wiederkehrendes Motiv, das nicht zufällig auftaucht. So spielen bereits im Mythos die Orte der Medea eine wesentliche Rolle.³¹⁹

Bereits die Herkunft der Medea ist umstritten. Bei Euripides werden die Widersprüche zusammengeführt: Ihre Abstammung ist bereits von einer doppelten Genealogie gekennzeichnet. Einerseits ist sie die Königstochter des kolchischen Herrschers Aietes und der Okeanide Eidiya, andererseits stammt sie in göttlicher Linie von dem Sonnengott Helios ab. Sie befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen überirdischer Zauberkraft und menschlichen Leidenschaften. Medea ist eine Königstochter, die zur Barbarin wird. Sie liebt leidenschaftlich und wird dennoch von ihrem Mann betrogen und verstoßen. Die hingebungsvolle Mutter wird zur kaltblütigen Kindsmörderin, um ihrem Schmerz Ausdruck zu geben.³²⁰ Götterwelt, irdische Welt, Kolchis, Korinth – sie alle sind Orte, an denen Medea hin- und hergerissen wird. Stets bleibt sie die Ausgegrenzte, die Barbarin, die als Heimatlose schließlich verbannt wird. Doch an welchen Ort begibt sich Medea, als sie vertrieben wird? Hier lassen sich unterschiedliche Versionen finden. Manche Versionen erzählen, dass Medea zu ihrer Mutter Hekate in die Unterwelt oder zu ihrem Großvater Helios in den Himmel begibt. Andere wiederum besagen, dass Medea in dem sagenhaften Reich der Medien Zuflucht findet. Dort lebt ihr Sohn Medos, der aus der Verbindung zwischen ihr und Aigeus, einem Gastfreund, hervorgegangen ist.³²¹

³¹⁷ Vgl. Roeben (2008), S. 98-99.

³¹⁸ Vgl. Wogenstein (2007), S. 299-300.

³¹⁹ Vgl. Stephan (2006), S. 240.

³²⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 240-241.

³²¹ Vgl. Stephan (2006), S. 241.

Stephan sieht in dieser Vielzahl der Orte den Grund dafür, dass bis heute nach dem „wahren“ Ort der Medea gesucht wird. Doch behauptet sie in letzter Konsequenz, „dass die vielen Orte letztlich Ausdruck der ‚Ortslosigkeit‘ Medeas sind und eine Chance bieten, Medea als ‚hybride‘ Figur zwischen den Zeiten und Ländern zu entwerfen“.³²²

Medea wird in weiter Folge von Autorinnen und Autoren mit den verschiedensten Orten in Verbindung gebracht: Kaukasos, München, Ägypten, dem dunklen Kontinent oder mythischen Traumlandschaften. Je nach der Medea-Bearbeitung fällt durch die Wahl des Ortes die Entscheidung, wie der Diskurs über das Fremd-Sein geführt wird.³²³

Marketta Göbel-Uotila nennt Medea eine „Ikone des Fremden und des Anderen“.³²⁴ Ähnlich wie Stephan, sieht auch sie das Faszinosum der Medea in deren Ambivalenzen:

Es scheint gerade der Topos des Fremden und des Anderen zu sein, der den unwandelbaren mythischen Kern ihrer Gestalt bildet: Sie ist Nichtgriechin, Barbarin, zwischen Gott und Mensch oszillierend, mit übermenschlichen Fähigkeiten versehen und doch mit den menschlichen Lebensrealitäten Liebe, Sexualität und Tod unentrinnbar verbunden.³²⁵

Abermals zeigt sich, dass die hybride Gestalt der Medea eine starke Faszination hervorbringt. Im folgenden Kapitel soll nun das Konzept der transkulturellen Dramendidaktik an drei ausgewählten Medea-Dramen angewendet werden.

7. Medea in der transkulturellen Dramendidaktik

In den folgenden Ausführungen wird das didaktische Potential der jeweiligen Texte herausgearbeitet. Was kann verwendet werden, um einen transkulturellen Zugang für Schülerinnen und Schüler zu schaffen? Welche Wege lassen sich finden, um Transkulturalität zu thematisieren? Worin liegt die Besonderheit der ausgewählten Texte, um ein Verständnis von Hybridität und Vermischung zu generieren?

Nachdem herausgearbeitet wurde, worin das didaktische Potential des Textes liegt, wird eine didaktische Modellierung vorgenommen. Welche Herangehensweise eignet sich

³²² Stephan (2006), S. 241.

³²³ Vgl. Stephan (2006), S. 242.

³²⁴ Göbel-Uotila (2005), S. 15.

³²⁵ Göbel-Uotila (2005), S. 15-16.

besonders, um den herausgenommenen Aspekt zu thematisieren? Welche Methode würde sich anbieten, die ausgewählten Schwerpunkte zu bearbeiten?

Selbstverständlich lassen sich für die jeweiligen Dramen mehrere Fokussierungen herausarbeiten. Im Folgenden werden Themen, Inhalte oder andere Bereiche, die in der transkulturellen Literaturdidaktik zentral sind, in Verbindung mit jenen dramendidaktischen Positionen gebracht, die darauf ausgelegt sind, solche Themenkomplexe zu behandeln.

7.1. Franz Grillparzers *Medea*: Grenträume erfahrbar machen – Entwerfen von Bühnenbildern und Kostümen

Grillparzer arbeitet in seinem Drama mit einer ausgeklügelten Hell-Dunkel-Metaphorik. Medea ist eine Barbarin, die aus dem dunklen Kolchis stammt und mit dunkeln Mächten vertraut ist. Als Zauberin und Tränkemischerin ist Medea mit den dunklen Künsten vertraut. Interessant ist, dass Medea ein rotes Tuch für ihre Zauberei verwendet (S. 314). In einem Streitgespräch zwischen Medea und ihrer Amme Gora wird erkennbar, welche Assoziationen die Kräfte der Medea hervorrufen:

GORA: [...] Ein Greuel ist die Kolcherin dem Volke,
Ein Schrecken die Vertraute dunkler Mächte,
Wo du dich zeigst weicht alles scheu zurück
Und flucht dir. Mög' der Flucht sie selber treffen! (S. 310)³²⁶

Trotz ihrer königlichen, ja sogar göttlichen Abstammung, wird Medea verabscheut und verstoßen. So wird auch Kolchis von Jason als dunkles Land beschrieben:

JASON: Was dort geschehen in jenem dunkeln Land,
Vermehrt mir Greueln, hatt' es das Gerücht
Gesät in unsrer Bürger furchtsam Ohr;
Man floh mich und verachtete mein Weib –
Mein war sie, mich verschmähte man in ihr. (S. 325)

³²⁶ Alle folgenden Zitate entstammen dieser Ausgabe: Grillparzer, Franz: Das goldene Vließ. In: Bachmaier, Helmut (Hg.): Franz Grillparzer Dramen 1817-1828. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1986, S. 205-390.

Im Gegensatz zu Medea, ist Kreusa, die griechische Königstochter, welche gleichzeitig ihre Mitstreiterin ist, durchgehend als weiß markiert. Medea beschreibt Kreusa als „schön und hell“ (S. 322) und blickt anfangs zu ihr auf.

MEDEA: Ich seh' dich an und ich seh' dich wieder an
Und kann an deinem Anblick kaum mich sätt'gen.
Du Gute, Milde, schön an Leib und Seele,
Das Herz wie deine Kleider hell und rein.
Gleich einer weißen Taube schwebst du [...] (S. 332.)

Kreusa bleibt hell markiert, auch in dem Moment, in dem sich alle gegen Medea wenden und sie verbannt werden soll, nennt Medea die griechische Königstochter eine „silberhelle Schlange“ (S. 346).

Bereits diese beispielhaften Textstellen demonstrieren, dass durch die Unterscheidung zwischen Hell und Dunkel eine Grenze zwischen der kolchischen und der griechischen Kultur gezogen wird. In einem Gespräch zwischen Jason und König Kreon beschreibt Jason Kolchis wie folgt:

JASON: [...] Der Tag ist Nacht dort und die Nacht Entsetzen,
Die Menschen aber finstrier als die Nacht. (S. 324)

Wie es in Korinth aussieht, erfährt man nur über den Nebentext. Hierbei handelt es sich aber nur um Anweisungen für das Bühnenbild. Diese sind immer zu Beginn des jeweiligen Aufzugs zu finden.

Vor den Mauern von Korinth. Links im Mittelgrunde ein Zelt aufgeschlagen. Im Hintergrunde das Meer, an dem sich auf einer Landspitze ein Teil der Stadt hinzieht. Früher Morgen noch vor Tages Anbruch. Dunkel. (S. 307)

Halle in Kreons Königsburg zu Korinth. (S. 329)

Vorhof von Kreons Burg. (S. 348)

Wie man sieht, geben diese Information nicht viel über das Aussehen von Korinth preis. Während Kolchis also eindeutig als dunkel markiert wird, bleiben die Zuschreibungen über Korinth aus.

Wie nun aber können diese Aspekte genutzt werden, um diese Grenträume erfahrbar zu machen. Trotz dieser eindeutigen Grenzziehung zwischen Griechen und Kolchern, treffen

diese zwei Kulturen nämlich ständig aufeinander. Medea und auch Jason sind Figuren, die sich zwischen den Kulturen bewegen. Kreusa und Kreon, die als Vorbild der griechischen Kultur gelten, sehen sich mit der fremden Kultur der Medea konfrontiert. Wie kann dieses Zusammentreffen und Vermischen der Kulturen nun mithilfe von Bühnenbildern und Kostümen auf die Bühne gebracht werden und somit nicht länger ein abstraktes Konzept für die Schülerinnen und Schüler sein?

Zunächst könnten Fotos von Aufführungen herangezogen werden und die Zeichensetzung bezüglich der Kostüme und Bühnenbilder gelesen werden. Man könnte analysieren, inwiefern Grillparzers Hell-Dunkel-Metaphorik bezüglich Kreusa und Medea umgesetzt wurde. Wird Medea als eindeutig dunkel und Kreusa als eindeutig hell gekleidet? Wie sieht Medea aus als sie im zweiten Aufzug die griechische Tracht anlegt? Brechen die Kostüme mit den starren Kulturunterscheidungen und lassen sie Übergänge und Vermischungen zu? Ebenso kann das Bühnenbild analysiert werden. Welche Wirkung erzielt das Bühnenbild? Welche Räume werden durch das Bild geschaffen? Gibt es Möglichkeiten der Begegnung und des Kulturtransfers in diesem Raum?

Ich möchte diese Überlegungen nun exemplarisch an der Aufführung des Volkstheaters 2016/2017 aufzeigen. Bei dieser Inszenierung führte Anna Badora Regie. Das Bühnenbild stammt von Thilo Reuter und die Kostüme wurden von Werner Fritz entworfen.³²⁷

Zunächst möchte ich mich den beiden Frauenfiguren widmen:



Abb. 1: *Kreusa und Medea* © www.lupispuma.com / Volkstheater

³²⁷ <http://www.volkstheater.at/stueck/medea/> (letzter Online Zugriff: 01.06.2017)

Die Hell-Dunkel-Metaphorik wurde bei dieser Inszenierung klar umgesetzt. Kreusa trägt einen komplett weißen Damenanzug, während Medea in ein dunkelrotes Samtkleid gehüllt ist. Kreusas Kleidung erinnert mehr an ein modernes Business-Outfit und wirkt sehr streng und korrekt. Auch ihre Frisur besteht aus einem strengen Pferdeschwanz, der schön frisiert wirkt. Medeas Kleid wirkt eher wallend und ungezähmt, sowie Medea selbst. Auch ihre Frisur ist wild hochgesteckt und lockert sich im Laufe des Stückes stetig. Während Kreusas Kostüm heutzutage absolut alltagstauglich wäre, wirkt Medeas Kleid weniger modern und aktuell.

Die Farbe Rot des Kleides erinnert auch an das ungezügelte Temperament der Medea und wird im Stück mit den Zauberkraften Medeas assoziiert, so steht Medea stets mit ihren dunklen Mächten in Verbindung. Besonders spannend ist Medeas Kostüm, als ihr Kreusa das Leierspiel beibringen möchte und sie so in die griechische Sitte einführen will. Im Nebentext ist nämlich folgendes vermerkt:

Kreusa sitzend. Medea auf einem niederen Schemmel vor ihr, eine Leier in ihrem Arm; sie ist griechisch gekleidet. (S. 329)



Abb. 2: Medea in der griechischen Tracht (?)© www.lupispuma.com / Volkstheater

Anstatt ebenso wie Kreusa ganz in weiß gekleidet zu sein, trägt Medea einen hellroten, wallenden Rock aus leicht durchsichtigem Stoff. Dieser erinnert umso mehr an ihr rotes Zaubertuch. Durch das Nicht-Anlegen der griechischen Tracht wird umso klarer, dass es Medea unmöglich ist, sich zu integrieren. Sie bleibt ihren kolchischen Wurzeln verbunden.

Zusätzlich kann das Bühnenbild näher beleuchtet werden:



Abb. 3: *Bühnenbild Medea Volkstheater* © www.lupispuma.com / Volkstheater

Das Bühnenbild bleibt während des gesamten Stückes unverändert. Besonders erkenntlich ist das links aufgeschlagene Zelt, das den Flüchtenden als Zufluchtsort dient. Die Glaswand, die im Hintergrund zu sehen ist, dient einerseits Erinnerungsepisoden aus der Vergangenheit, aber auch als Burg des Kreons. Die Glasfront erinnert hier mehr an eine Luxuswohnung, als an eine korinthische Burg. Somit wirkt das Bühnenbild sehr modern und reduziert. Eine Historisierung wird hier nicht vorgenommen, wie es ebenso bei dem Kostüm der Kreusa zu sehen war. Die zwei Ebenen der Bühne werden auch dafür genutzt, um auf Medea und ihr Flüchtlingszelt herabzublicken. Kreon und seine Tochter treten zu meist über die obere Ebene auf die Bühne, während Medea von unten auftritt. Die Treppen auf der rechten Seite stellen das verbindende Element dar, auch wenn diese Verbindung Medea nicht zu einer Akzeptanz verhilft.

Besonders spannend ist die farbliche Atmosphäre des Bühnenbildes. Das gesamte Bühnenbild ist in einem dunklen Grauton gestaltet, wodurch eine sehr düstere und drückende Stimmung entsteht. Im Gegensatz zu Jasons Beschreibung, könnte man meinen, dass nicht Kolchis dunkler als die Nacht sei, sondern Korinth. Denn hier passieren

abgründigste Geschehnisse und Verleumdungen, was sich auch in der dunklen Farbwahl widerspiegelt.

In einem nächsten Schritt können die Lernenden nun analysieren, inwiefern in diesen Räumen eine Chance der Integration für Medea besteht. Ist es ihr überhaupt möglich die Grenzen zu überschreiten oder bleibt sie in ihrem Schicksal gefangen?

Nachdem Medea und Kreusa ihre Kostüme während des gesamten Stückes nicht wechseln, scheinen ihre Schicksale besiegelt. Vor allem Medea rotes, wallendes Kleid, erinnert stets an ihre ungezähmte und wilde Natur. Im Gegensatz zu den Anweisungen des Nebentextes, legt sie ihre kolchische Kleidung nie ab, was nur umso deutlicher macht, dass ihr die Akzeptanz und Empathie der Griechen verwehrt bleibt. Ebenso spiegelt Kreusas strenger Hosenanzug, dass sie die starren Vorstellungen von der barbarischen Medea nicht überwinden mag. Auch das Bühnenbild lässt durch seine düstere und kalte Stimmung keinen Raum der Begegnung entstehen. Die Atmosphäre ist von Abweisung und Kaltherzigkeit durchzogen.

Nun besteht die Möglichkeit, neue Wege zu beschreiten und die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden zu lassen. Wie müssten die Räume und Kostüme gestaltet sein, damit sie jene Grenzüberschreitung und Durchmischung der Kulturen, die zwischen den Griechen und den Kolchern geschieht, widerspiegelt?

Um der Fragestellung eine Antwort zu geben, können die Schülerinnen und Schüler nun selbst aktiv werden. Durch den Bildimpuls haben die Lernenden bereits einige Facetten der theatralen Zeichensetzung kennengelernt. Dadurch sollte es ihnen leichter fallen, selbst Bühnenbilder und Kostüme zu entwerfen. Es sollen nun Räume entstehen, die Grenzen überschreiten und mit fixen Größen brechen. Dadurch können neue Wege besritten werden, die ein Fremdverstehen und empathisches Verstehen möglich machen sollen.

Durch eine solche Herangehensweise, erlernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die theatrale Zeichensetzung bezüglich Bühnenbilder und Kostümen, sondern auch eine geschulte Wahrnehmung für bewusste Darstellungen und Umsetzungen in Theaterstücken. Durch die Verbindung mit dem Aspekt der Transkulturalität, können sie erfahren, dass manchmal Räume erst geschaffen werden müssen, um eine Kulturbegegnung und einen Kulturtransfer möglich zu machen.

7.2. Hans Henny Jahnns *Medea*: Das Auge für Machtkonstrukte schärfen – Standbilder als Ausgangspunkt

In Jahnns *Medea* wird der Rassendiskurs noch eindeutiger geführt als in den vorherigen Stücken. Jahnns *Medea* ist eine „Negerin“, die nicht nur wegen ihrer Hautfarbe, sondern auch wegen ihres Alters zurückgewiesen wird. Einmal mehr wird die Frauenfigur als Fremde und Andersartige stigmatisiert. Ihre Fremdheit wird nun durch die Hautfarbe sichtbar gemacht und Gesten der Akzeptanz oder des Verständnisses bleiben ihr noch deutlicher verwehrt. *Medea* wird von allen Seiten verlassen, so auch von Jason. Als Grund der Abneigung nennt Jason ihr gegenüber ihre schwarze Haut.

MEDEA [...] Was wirfst du mir vor? Bin ich verbrannt denn und glutlos, nur Asche und tot. Fließt in meinen Adern kein Blut mehr, meine Leber ist schwarz sie geworden durch Alter? Ist Dir zuwider die Haut meines Leibes? Zuwider mein Kuß und meine Umarmung? (S. 162)³²⁸

Etwas später fährt *Medea* fort:

MEDEA [...] Du willst mir sagen: daß ich altere, daß welk die Haut mir, ich Dir ganz und gar zuwider. Und keiner Griechin dürftest Du die Frechheit sagen, die mir anzutragen, Du nicht Zweifel hegst. Barbarenfrauen schimpfst Du auf meine dunkle Farbe. Die Negerin gelte es von Deinen Lippen. Die Sittenlose, die Gesetzverschmähende, die Zauberin. Das alles spottest du und hegst in Deinem Herzen Du als Waffe gegen mich, die ich abstumpfen nicht, Dir nicht entwinden kann, weil üble Reden und Gerüchte sie immer wieder Dir schärfen. (S. 163)

Medea macht Jason den Vorwurf, dass er sich aufgrund ihrer Hautfarbe und Herkunft anders verhalte, als er das bei einer Griechin tun würde. Ihre barbarische Herkunft gäbe Jason das vermeintliche Recht, sie schlecht zu behandeln. Hier wird ein Rassendiskurs eröffnet, der *Medea* aufgrund ihrer schwarzen Haut zu jemandem macht, der weniger geachtet wird als andere. Diese Degradierung geht soweit, dass *Medea* mit Tieren gleichgestellt wird.

KREON Du bist ein Tier. Ungriechische Barbarin. Wie Deine Haut so schwarz ist auch Dein Tun. Wer sah je Weiber sich vordrängen zum grausigen Beruf von Sklavenärztin oder Folterknechten? Kein griechisch Weib vermöchte Deine Tat Dir nachzutun im schlimmsten Irrsinn nicht. (S. 176)

³²⁸ Alle folgenden Zitate entstammen dieser Ausgabe: Jahnns, Hans Henny: *Medea*. In: *Spectaculum* 50. Sechs moderne Theaterstücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1990, S. 153-197.

Wiederum wird Medeas Verhalten von ihrer Abstammung hergeleitet. Griechinnen ist es aufgrund ihrer Herkunft gar nicht möglich, so zu handeln, wie es die Barbarin Medea tut.

Ihren Söhne, die ebenfalls von einer weißen und braunen Haut gekennzeichnet sind, bleibt der Rassismus des Königs Kreon nicht erspart. Obwohl Medeas älterer Sohn um die Gunst der Tochter Kreons werben wollte, erhielt Jason das Versprechen des Königs dessen Tochter zu heiraten. In einer Auseinandersetzung zwischen Medea und Kreon klärt Kreon sie über sein Vorgehen auf.

KREON Oh, Närrin! Jetzt erst versteh ich Deinen Zorn. Dem Sohne glaubst Du hätte ich die Tochter angeloben sollen? Du hast die Braut als Tochter Dir gewünscht und nicht als Nebenbuhlerin? Und mißverstanden hattest Du des Gatten Weg? Laß dies Dich trösten, niemals hätt ich eingewilligt, daß mein geliebtes Kind als Bettgenoß nem halben Neger beigegeben würde. Ausländer lieb ich nicht, und wärn sie Götter und schöner als Apoll. Jason ist Grieche, ist der schönsten Griechen einer, ein Held. Da er um meine Tochter warb, versprach ich sie ihm. Was kümmern seine im Ausland eingegangene Ehe und seine Bastardsöhne mich? Sie haben ein Asyl in meinem Land gefunden. Das gibt zwar Pflichten ihnen gegen mich; doch daß ich diesen Fremden verpflichtet wäre, kann ich nicht verstehen. (S. 177)

Für Kreon ist die Hautfarbe des älteren Sohnes Grund genug ihm eine Verlobung mit seiner Tochter zu verwehren. Er gibt seine Tochter lieber an einen Mann, der bereits verheiratet war und seines Erachtens Bastardsöhne gezeugt hat, bevor er sie an einen nicht vorbelasteten, „halben Neger“ geben würde. Später erfährt man durch die Nachricht des Boten wie sehr Kreon dunkelfarbige Menschen verabscheut.

DER BOTE [...] Ausrichten soll ich Dir, daß Du verbannt bist aus Korinth. Verlassen sollst Du diese Stadt, weil er befürchtet, daß du Unheil sinnst, ihn schädigen, bezaubern ihn, bedrängen ihn, beschimpfen könntest. Das fürchtet er von Dir. Und was Dich trifft, auch Deine Söhne soll es treffen. Zuwider seid ihr ihm. Ja, wärt ihr Tiere, eine Jagd auf Euch würd er anstellen. Noch zweifelt er, ob dunkelfarbige Menschen den Tieren gleichzusetzen sind. Bis heute Abend sollt ihr aus dem Lande sein. Trifft man Euch morgen noch in dieser Stadt, dann wird er wissen, daß Neger und Barbaren Tiere sind, zu anderm nicht geschaffen, als daß man auf sie schieße mit Pfeilen, und sie erlege, zerstücke und verbrenne wie Schlangen. (S. 179)

So gibt Kreon Medea die Chance, ihr Menschsein zu beweisen, indem sie ihre Verbannung akzeptiert und flieht. Ansonsten würde er ihr sämtliches Menschsein absprechen und sie als Tier verfolgen, denn das wäre für ihn die einzig logische Konsequenz ihres Verhaltens.

Vor allem durch Kreons Ansichten und Aussagen wird ein rassistischer Diskurs eröffnet. So kann mithilfe dieses Dramas ein Verweis auf Rassendiskurse vorgenommen werden. Wieder einmal zeigen sich Machtverhältnisse zwischen den unterschiedlichen Kulturen. Medeas Kultur wird von Kreon als Feindbild erschaffen, die weit unter der Kultur der Griechen steht.

Besonders interessant sind die Machtverhältnisse, die sich in den Vordergrund drängen. Sowohl Kreon als auch Medea besitzen eine königliche Abstammung. Nichtsdestotrotz gelingt es Kreon Medea zu stigmatisieren und sie zur Verbannung zu verurteilen. Möchte man das Zustandekommen dieser Positionsunterschiede behandeln, und so das Auge für Machtkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler schärfen, würde es sich anbieten, die Streitszene zwischen Kreon und Medea (S. 176-178) heranzuziehen.

Während Medea Rede und Antwort von Kreon verlangt, entgegnet ihr dieser sofort mit Beleidigungen und Herabwürdigungen. Er verwendet das Gesetz nach seinem Wunsch und ignoriert das Klagen und Wehen der Medea. In dem Gespräch stellt Kreon immer wieder Medeas barbarische Art und Unwissenheit in den Vordergrund. Er nimmt es sich ebenfalls heraus, das Gespräch zu beenden und ohne Medeas Antwort abzuwarten, abzugehen.

Möchte man diese Machtkonstruktionen nun erfahrbar machen, würde es sich anbieten mit Standbildern zu arbeiten und diese szenisch zu interpretieren. Damit wird zweierlei geleistet: Erstens, erfahren die Lernenden durch die tatsächliche Einnahme der Körperhaltung, wie sich solche Konstellationen anfühlen und erkennen, wie kulturelle Konflikte zustande kommen. Zweitens, bleibt durch die probenartige Methode der dramatische Text nicht länger abstrakt. Durch das Aufstellen von Standbildern tauchen Schülerinnen und Schüler in den Text ein und erwerben ein literarisches Verständnis für dramatische Texte.

Den Streit zwischen Medea und Kreon in einem Standbild darzustellen, ermöglicht viele Lernchancen. Zunächst wird durch das Standbild der Streit angehalten. Die Handlungen der Figuren sind eingefroren und es entsteht ein ruhiger Raum der Reflexion. Nun können die Schülerinnen und Schüler die Haltungen und Gefühlslagen der Figuren interpretieren und diskutieren. Der Text wird dadurch auf die Bühne gebracht, auch wenn diese nur innerhalb des Klassenzimmers besteht. Werden mehrere Standbilder ausprobiert, erfahren die

Schülerinnen und Schüler, dass es auch mehrere Möglichkeiten gibt, diese kurze Szene zu realisieren.

Durch die Positionseinnahme von Mehrheit und Minderheit erfahren die Lernenden, wie es sich in den unterschiedlichen Machtkonstellationen anfühlt. Nun gilt es, diese Machtverhältnisse aufzubrechen und neue Wege zu beschreiten. Wie müssten die Haltungen und Positionen verändert werden, um einen gleichberechtigten Dialog zu ermöglichen? So können die zuschauenden Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Klassenkolleginnen und -kollegen dementsprechend „umbauen“ und die Figuren dann erneut miteinander sprechen lassen. Oder man stellt zwei Standbilder nebeneinander, eines davon unverändert und eines verändert. Nun können direkte Vergleiche gezogen werden.

Schlussendlich besteht das Ziel darin, den Schülerinnen und Schülern ein Fremdverstehen zu ermöglichen. Durch die Arbeit mit Standbildern bleibt der dramatische Text nicht länger abstrakt. Die Lernenden tauchen in den Text ein und erfahren die kulturellen Konflikte am eignen Leib. Die gemeinsame Besprechung und Reflexion soll ihnen dazu verhelfen, zu erkennen, wie solche Konflikte und damit einhergehende Machtkonstellationen zustande kommen und welche Wege beschritten werden müssen, um diesen etwas entgegen zu stellen.

7.3. Dea Lohers *Manhattan Medea*: Globalisierung und Migration verstehen – Transfer eines Damentextes in andere kulturelle Kontexte

Lohers *Manhattan Medea* bietet die Möglichkeit die Themen Migration, Globalisierung und „Fremd zu sein“ aufzugreifen. Dies zeigt sich an mehreren Textstellen und Zuschreibungen, die die Figuren an Medea vornehmen. Medea ist nun nicht mehr in dem antiken Kosmos gefangen, sondern gelangt als osteuropäische Migrantin nach New York. Ihre Flucht spiegelt ein höchst aktuelles Phänomen unserer heutigen Migrationsprozesse wieder.

So wird bereits in der ersten Szene klar, dass Medea eine Fremde ist, da sie nicht über die aktuellen Gerüchte rund um Mr. Sawyers Tochter Bescheid weiß. Als Velazquez, der *doormann*, verwundert feststellt, dass sie nicht von der Presse sei, da sie ansonsten Bescheid wüsste, entgegnet Medea Folgendes:

MEDEA. Ich bin nicht von hier. (S.12)³²⁹

Medea nimmt sich nicht nur selbst als Fremde wahr, sondern wird ebenfalls von den anderen als solche wahrgenommen. Es findet also nicht nur eine direkte Charakterisierung durch Selbstaussagen statt, sondern auch durch Aussagen Dritter.

MEDEA: Mein Name ist Medea.

DEAF DAISY (pfeift leise) Als ich in das fremde Land kam, dich zu suchen, mein Herz, dich zu suchen... *Schweigen*. (S. 44)

Oder:

SWEATSHOP-BOSS. Bist du die Fremde.

MEDEA. Medea.

SWEATSHOP-BOSS. Warum hungerst du hier. Warum kommst du nicht ins Haus. Hat dich der Mann nicht eingeladen, Jason.

MEDEA. Ich bin die Fremde. Das ist nicht mein Haus. (S. 46)

Jason erfährt wieder eine Aufnahme, diesmal durch den reichen Sweatshop-Boss, der das Stadtviertel in Manhattan in der Hand hat. Medea ist wieder die Ausgegrenzte, die Fremde, der eine Integration verwehrt bleibt.

Medea werden auch in Lohers Version sämtliche Rechte abgesprochen. Das Recht auf ihr Kind, das Recht auf eine freie Entscheidung, das Recht auf eine Heimat. Daraufhin beschreibt Medea ihre Heimatlosigkeit:

MEDEA. Es gibt keinen Ort mehr, wohin ich gehen könnte.

SWEATSHOP-BOSS. Du wirst einen finden.

MEDEA. Nein –

Nein – [...] (S. 51).

Medea sieht sich in ihrer Fremdheit gefangen. Es gibt keinen Ort, an den Medea gehen könnte. Auch der Transfer nach New York konnte Medea nicht von ihrer Andersartigkeit und damit verbundenen Stigmatisierung lösen.

Die unterschiedlichen Sequenzen zeigen, dass die Thematik des Fremdseins mehrmals verhandelt wird. Den Schülerinnen und Schülern kann dadurch bewusst gemacht werden, was es heißt, als Fremde bzw. als Fremder in ein neues Land zu kommen. So hängt das

³²⁹ Alle folgenden Zitate entstammen dieser Ausgabe: Loher, Dea: *Manhattan Medea*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2010, S.7-62.

Fremdsein nicht nur von den Zuschreibungen der Anderen ab, sondern auch von den eigenen Zuschreibungen, wie die Äußerungen Medeas zeigen. Im Gegensatz dazu gelingt es Jason eher, sich in die neue Welt zu integrieren. Während Medea ihm den Weg geebnet hat, gibt es für sie keinen Ort in Manhattan. Sie ist eine Fremde und wird es immer bleiben.

Schülerinnen und Schüler können mithilfe dieses Dramas vermeintliche Zuschreibungen als solche erkennen und reflektieren. Medea und Jason teilen die gleiche Geschichte, wobei Jasons Vergangenheit von mehr Schrecken und Bluttaten gezeichnet ist. Warum aber gelingt es Jason, und nicht Medea, sich zu integrieren? Durch welche Zuschreibungen bleibt Medea eine Fremde? Dies sind mögliche Leitfragen, die den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit „Fremdsein“ ermöglichen können. In der globalisierten Welt des 20. Jahrhunderts flieht Medea nun von Osteuropa nach Amerika, dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Nichtsdestotrotz bleibt sie in ihrem Mythos gefangen, es gibt keine Möglichkeit der Migration für sie.

Um die Lernenden für die komplexen Phänomene der Globalisierung und Migration zu sensibilisieren, würden sich produktive Verfahren anbieten. Die Jugendlichen können den Medea-Mythos, sowie Dea Loher es getan hat, nochmals in einen anderen kulturellen Kontext transferieren. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur dramenspezifische Aspekte kennen, sondern entwickeln ein Verständnis für die Entwicklungen unserer Gesellschaft.

Die Schülerinnen und Schüler haben durch das Selberschreiben von Szenen die Möglichkeit, Medea an einem anderen Ort handeln zu lassen. Hierbei können auch einige Erfahrungen einfließen, wie zum Beispiel Orte, an denen sich die Lernenden fremd gefühlt haben. Von besonderer Bedeutung ist meines Erachtens eine Reflexion dieser Erlebnisse. Welche Gründe können für dieses Sich-Fremdfühlen gefunden werden? Die Schreibenden können dieses Vorwissen dann auf die Figur der Medea übertragen, und diese für sich sprechen und handeln lassen. Durch den aktiven Rezeptionsprozess fließen die Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler in ihre Texte ein und sie lernen daher sich mitzuteilen.

Oder die Schülerinnen und Schüler transferieren die Szene auf aktuelle Flüchtlingsbewegungen und beschreiten darin andere Wege. Wie kann es gelingen Flüchtlinge nicht zu stigmatisieren, sondern sie einzubinden und zu unterstützen? Durch

einen solchen Transfer kann eine wechselseitige Empathie entstehen und ein Fremdverstehen gelingen.

Durch das produktionsorientierte Verfahren können sich die Lernenden in den Text hineinbegeben und erkennen dadurch die Wirkungskraft von Zuschreibungen. Dabei kann eine Innen- und Außenperspektive eingenommen werden, die sowohl die Sicht der Mehrheit, als auch Medeas Ansicht zeigt. Dadurch kann auch eine Sensibilität für aktuelle gesellschaftliche Probleme entstehen. Durch den kulturellen Transfer in einer selbstgeschriebenen Szene, können Phänomene wie Transkulturalität, Migration und Globalisierung zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus werden die Schreibenden selbst Teil des literarischen Lebens. Durch die eigenständige Produktion lernen die Schülerinnen und Schüler die Funktionsweisen von dramatischen Texten kennen und damit auch die dramatische Zeichensetzung.

7.4. Grillparzer, Jahn und Loher: Hybridität erfassen – Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur

Medea ist eine Figur der Vermischung und Hybridität. Sie ist Zauberin, die Übermenschliches zu leisten mag, aber sieht sich in ihrer eigenen Ehe und Unterlegenheit gefangen. Sie ist eine Königstochter, zugleich eine Ausgegrenzte und Fremde, der man die Menschenwürde abspricht. Medea ist liebende Mutter, doch zugleich die Kindsmörderin und Mörderin der Geliebten Jasons. Sie bewegt sich zwischen diesen Spannungsfeldern, ohne dabei gänzlich einem Bereich zugeordnet werden zu können.

Diese Pole erleben bei Grillparzer, Jahn und Loher unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Bei Grillparzer ist Medea eine kolchische Königstochter, die gewillt ist sich in Griechenland anzupassen. Sie ist eine Vertraute der dunklen Mächte und geheimnisvollen Kräfte. Sie ist bemüht ihrem Jason zu gefallen, gleichzeitig schmähst sie ihn aber vor Kreusa. Auch der griechischen Königstochter möchte sie zunächst gefallen, doch gegen Ende verurteilt sie Kreusas Handeln. Medeas mehrfache Demütigung führt sie schlussendlich in den Wahnsinn. Sie lässt Kreusa vergiften und tötet ihre beiden Kinder.

Jahns Medea ist ebenfalls noch im antiken Kosmos gefangen. Die Handlung spielt einige Jahre nach der Ankunft in Korinth. Medeas Söhne sind keine kleinen Kinder mehr und Medea

sieht sich mit dem Altern konfrontiert. Medea ist immer noch der Zauberkraft mächtig, so hat sie Jason ewige Jugend geschenkt. Die wohl auffälligste Transformation der Medea Figur bei Jahn ist die Markierung der Hautfarbe. Medea ist nun offensichtlich eine Fremde, da sie im Gegensatz zu den Griechen, eine schwarze Hautfarbe hat. Doch ebenso wie bei Grillparzer, sieht sich Medea in einen Eifersuchtskonflikt verwickelt und tötet am Ende ihre eigenen Kinder.

Lohers Bearbeitungen nimmt eine weitere Transformation des Medea-Mythos vor. Medea befindet sich nun nicht mehr in Korinth, sondern in New York. Auch die zeitliche Dimension erfährt einen rapiden Wandel: Medea befindet sich nun im 20. Jahrhundert, welches von Globalisierung und Migrationsbewegungen geprägt ist. Trotz dieses Transfers, sieht sich Medea in ihrem Schicksal gefangen. Jason kehrt ihr den Rücken zu, sie ist mit Vorurteilen und Ausgrenzung konfrontiert und sieht abermals den einzigen Ausweg darin, ihr Kind und diesmal auch sich selbst zu töten.

Dieser kurze Abriss zeigt, dass sich Medeas Figur in den verschiedenen Bearbeitungen unterschiedlich entwickelt hat. Hier kann nun eine Parallele gezogen werden, um Schülerinnen und Schüler an das komplexe Phänomen der Hybridität heranzuführen. Wie zuvor besprochen, befinden sich unsere Kulturen in einem stetigen Wandel und können somit als prozesshaft angesehen werden. Literatur ist Teil unserer Kultur und an hier kann diese andauernde Veränderung verständlich gemacht werden. Sieht man sich nun die Rezeptionsgeschichte einer literarischen Figur an, erkennt man, dass diese ebenfalls von Transformationen und Umdeutungen betroffen ist. Problemstellungen und brisante Fragen können dadurch immer wieder aktualisiert und neu verhandelt werden. Ein literarischer Textvergleich eignet sich besonders dafür, hybride Phänomene aufzuzeigen und näher zu untersuchen.

8. Fazit

Die Aktualität der Medea wurde bereits am Anfang erwähnt. Eine Auseinandersetzung mit ihrer Figur und ihrer Geschichte kann auf mehrere Arten geschehen, doch will eine transkulturelle Dramendidaktik einen Zugang darstellen, der den Schülerinnen und Schülern hilft, die Entwicklungen unserer Gesellschaft zu erkennen und auch erfahrbar zu machen. Daher steht bei einer transkulturellen Dramendidaktik die Möglichkeit im Vordergrund, mithilfe von Dramen ein Verständnis für Transkulturalität, Hybridität und Vermischung zu generieren.

Die Einbettung der Dramendidaktik in die transkulturelle Literaturdidaktik öffnet neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Am Beispiel der drei Medea-Stücke wurde gezeigt, wie vielfältig die Arbeitsweisen sein können. Gerade durch die Verbindung von Methoden, die es den Schülerinnen und Schülern, erlauben probeartig zu handeln, in Rollen zu schlüpfen, sich mit Figuren zu identifizieren, oder selbst literarisch tätig zu sein, wird ein neuer Erfahrungsraum geöffnet. Durch die Erlebnisse können Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, neue Perspektiven einzunehmen und zu einer kritischen Eigen- und Fremdrelexion befähigt werden. Darüber hinaus können komplexe Konzepte wie Kultur, Hybridität und Transkulturalität zugänglich gemacht werden. Gleichzeitig erwerben die Lernenden ein Wissen über dramenspezifische Aspekte, den literarischen Betrieb, theatrale Zeichensetzungen und die Beziehung zwischen Drama und Inszenierung.

Die Kulturbegegnungen können daher nicht nur innerhalb des Klassenraums stattfinden, sondern auch durch Theaterbesuche ermöglicht werden. Das Theater an sich bietet einen geschützten Raum, indem es mithilfe einer geschulten Wahrnehmung möglich ist, Inszenierungen als Inszenierungen wahrzunehmen. Das Auge für Inszeniertheit wird auch hinsichtlich der Entwicklungen der Gesellschaft immer bedeutender.

Es wäre zu empfehlen, eine transkulturelle Dramendidaktik dann anzuwenden, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits mit Dramen in Kontakt waren. Eine begriffliche Basis hinsichtlich der Zeichensetzungen und eine geschulte Wahrnehmung sind mit Sicherheit von Vorteil.

Des Weiteren ist stets darauf zu achten, nicht das zu reproduzieren, was man eigentlich vermeiden möchte. Die Gefahr, Stereotype, Vorurteile oder starre Binaritäten

beizubehalten, indem man sie bekämpft, besteht bei diesem Ansatz ebenso wie bei Bhabha und Said sowie bei Rösch und Wintersteiner. Das Aufbrechen vermeintlich fixer Größen und die Untermauerung dieser durch eine Thematisierung im Unterricht ist eine Gratwanderung. Daher sollte die Lehrkraft mit besonderer Achtsamkeit vorgehen.

Da die Verbindung zwischen Transkulturalität und Drama eher am Anfang einer fachdidaktischen Auseinandersetzung steht, gibt es noch viele Bereiche, die eine genauere Untersuchung anbieten würden.

In dieser Diplomarbeit wurden drei Dramen bearbeitet, die von deutschsprachigen Autorinnen bzw. Autoren stammen. In der Konzeptualisierung wurde erwähnt, dass der bestehende Kanon sich um weitere Literaturen erweitern ließe. So könnte man Dramen der Migrationsliteratur, der außereuropäischen oder der postkolonialen Literatur einer transkulturellen dramendidaktischen Analyse unterziehen. Ein weiterer Bereich, dem bisher im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde, sind Inszenierungen. Es können nicht nur jene Inszenierungen, die Dramen mit transkulturellen Thematiken, wie zum Beispiel Medea, auf die Bühne bringen, analysiert werden, sondern transkulturelle Inszenierungen an sich. Stephan weist in ihrer Monographie auf Theaterproduktionen in Georgien, Südafrika und Japan hin, bei denen Medea unter anderem eine politische Provokation darstellt.³³⁰ Auch wenn der Besuch einer derartigen Aufführung im schulischen Kontext nicht möglich sein mag, kann die grenzübergreifende Inszenierung ihren Eingang in den Unterricht finden.

Es sei hier die vorsichtige Prognose gegeben, dass die Diskurse über Transkulturalität und die Gefahren der Vorurteilsbildung und Stereotypisierung auch in den nächsten Jahren nicht nachlassen werden. Umso wichtiger ist es, die Schülerinnen und Schüler von heute für die Anforderungen unserer Gesellschaft und ihrer Veränderungen vorzubereiten. Das Forschungsinteresse an einer transkulturellen Zugangsweise könnte daher hilfreiche Didaktiken hervorbringen, die die Lernenden bei ihrer Entwicklung unterstützen.

Abschließend soll noch einmal auf die Textauswahl eingegangen werden. In Medea findet man eine Figur, die mit ihrer Geschichte eine Aktualität wiedergibt, die in den letzten Jahren in den Nachrichten und Zeitungen allgegenwärtig war und ist. Die Fliehende, die sich mit

³³⁰ Vgl. Stephan (2006), S. 247.

Vorurteilen, Ausgrenzung und Hass konfrontiert sieht, bietet eine Projektionsfläche für Diskurse, die sich mit den genannten Thematiken auseinandersetzen. Ihre Geschichte kann den Schülerinnen und Schülern helfen, sich mit den herrschenden Diskursen, die viel Hass und Angst gegenüber dem Fremden produzieren, kritisch und reflektiert auseinanderzusetzen. Sowie Kreusa sich die folgende Frage stellt, sehen auch wir uns mit dieser Gefahr konfrontiert:

KREUSA Ich sinne nur, ob recht ist, was wir tun;

Denn tun wir recht, wer könnte dann uns schaden?³³¹ (S. 347)

Um dem Hass und der Angst entgegenzuwirken, sollte das Verständnis von Kulturen und Identitäten als abgegrenzte Entitäten verworfen werden und für ein Konzept der Transkulturalität und Verflechtung plädiert werden. Diese Vorstellungen sollten bereits in der Schule reflektiert werden, um den Schülerinnen und Schülern einen kritisch-reflektierenden Blick auf die Gesellschaft zu geben.

³³¹ Grillparzer, Franz: Das goldene Vließ. In: Bachmaier, Helmut (Hg.): Franz Grillparzer Dramen 1817-1828. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1986, S. 205-390.

9. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grillparzer, Franz: Das goldene Vließ. In: Bachmaier, Helmut (Hg.): Franz Grillparzer Dramen 1817-1828. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1986, S. 205-390.

Jahnn, Hans Henny: Medea. In: Spectaculum 50. Sechs moderne Theaterstücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1990, S. 153-197.

Jahnn, Hans Henny: Werke und Tagebücher (Band 7). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 1974.

Loher, Dea: Manhattan Medea. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2010, S.7-62.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.

Bhabha, Homi K.: The Third Space. In: Jonathan Rutherford (Hg.): Identity. Community Culture and Difference. London: Lawrence and Wishart 1990^a, S. 207-221.

Bhabha, Homi K.: Introduction: narrating the nation. In: Bhabha, Homi K. (Hg.): Nation and Narration. Abingdon/New York: Routledge 1990^b, S. 1-7.

Bhabha, Homi K.: The Location of Culture. London/New York: Routledge 1994.

Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan: Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag 2015.

Catani, Stephanie: Vom Anfang und Ende des Mythos. „Medea“ bei Christa Wolf und Dea Loher. In: Monatshefte, Vol. 99, Nr. 3 (Herbst 2007), S. 316-332.

Dawidowski, Christian und Dieter Wrobel: Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Dawidowski, Christian und Dieter Wrobel: Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. (Diskussionsforum Deutsch Band 22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 1-16.

- Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a.: Zu diesem Band. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 7-13.
- Dawidowski, Christian: Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 17-41.
- Denk, Rudolf und Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2010.
- Febel, Gisela: Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Reuter, Julia und Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien 2012, S. 229-247.
- Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag 1995.
- Glaser, Horst Albert: Medea oder Frauenehre, Kindsmord und Emanzipation. Zur Geschichte eines Mythos. Frankfurt am Main: Peter Lang 2001.
- Göbel-Uotila, Marketta: Medea. Ikone des Fremden und des Anderen in der europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2005.
- Göhlich, Michael und Eckart Liebau u.a.: Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Göhlich Michael und Hans-Walter Leonhard u.a. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München: Juventa Verlag 2006, S. 7-29.
- Griesmayer, Norbert und Werner Wintersteiner (Hg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studienverlag 2000.
- Hoffmann, Anna R. und Benjamin Walter: Inter- und Transkulturalität in Drama und Theater. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und

- Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und – didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 43-75.
- Kessler, Benedikt: Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008.
- Lü, Yixu: Medea unter den Deutschen. Wandlungen einer literarischen Figur. Freiburg i.Br./Berlin/Wien: Rombach Verlag 2009.
- Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009.
- Paule, Gabriela: Interkulturalität als Versuchsanordnung. Das Jugendstück *Türkisch Gold* von Tina Müller. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und –didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 141-156.
- Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Verlag Dürr & Kessler 1991.
- Roeben, Antje: Manhattan Medea: Ein Mythos der Erinnerung? In: Zagreber Germanistische Beiträge 17 (2008), S. 93-101.
- Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000^a.
- Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert und Werner Wintersteiner (Hg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studienverlag 2000^b, S. 35-49.
- Rösch, Heidi: Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? In: SPRACHKUNST Jg. XXXV/2004, 1. Halbband (2004), S. 89-109.
- Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane und Wolfgang Wangerin (Hg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. (Diskussionsforum Deutsch Band 25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 51-62.

- Rösch, Heidi: Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S. 91-110.
- Rösch, Heidi: Culture-Clash-Komödie im Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Dawidowski, Christian und Anna R. Hoffmann u.a. (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und – didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 193-215.
- Said, Edward: Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2009.
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 1998.
- Schöblier, Franziska: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2006.
- Stephan, Inge: Medea. Multimediale Karriere einer mythologischen Figur. Köln: Böhlau Verlag 2006.
- Stiegler, Bernd: Theorien der Literatur- und Kulturwissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015.
- Sting, Wolfgang: Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 46 (2005), S. 41-47.
- Sting, Wolfgang: Anders sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Hoffmann, Klaus und Rainer Klose (Hg.): Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Uckerland: Schibri-Verlag 2008, S. 101-109.
- Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1972.
- Struve, Karen: Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.
- Terkessidis, Mark: Dieses „Wir“. In: Spielzeit 2016/17 (Heft 22). Wien: Volkstheater 2016.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama: eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben mit ihnen; für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001.

- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela und Christian W. Thomsen (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand Verlag 1997, S. 67-90.
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars und Britta Kalscheuer u.a. (Hg.): Differenzen anders denken. Baustein zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus Verlag 2005, S. 314-341.
- Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee und Schamma Schahadat (Hg.): Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript Verlag 2012, S. 25-40.
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006^a.
- Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Plädoyer für eine transkulturelle Literaturdidaktik im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans- Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2006^b, S. 209-221.
- Wintersteiner, Werner: Vom (literarischen) Umgang mit Verschiedenheit. In: Ladstätter, Theresia und Werner Wintersteiner (Hg.): Zwischen Welten lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS, AHS, BHS). Wien: copyleft 2010, 21-26.
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 33-48.
- Wogenstein, Sebastian: Meine Nachahmung eine Neuerschaffung. Aneignung und Entstellung in Dea Lohers Manhattan Medea. In: Monatshefte Vol. 99, Nr. 3 (Herbst 2007), S. 298-315.

Online Quellen

<https://www.burgtheater.at/de/spielplan/produktionen/ge%C3%A4chtet/termine/2017-05-22/968290169/>

https://www.dtver.de/de/theater/index/subcategory/category_id/52

<http://www.heute.at/news/politik/Heuer-schon-fast-15-000-Straftaten-durch-Asylwerber;art23660,1371758>

<http://www.krone.at/oesterreich/fluechtlinge-verweigern-arbeit-und-was-jetzt-ams-listen-enthueellt-story-535375>

<https://kurier.at/politik/ausland/fluechtlinge-deutsche-befuerchten-kriminalitaetsanstieg/174.290.001>

<http://www.volkstheater.at/stueck/superheldinnen/>

Abb. 1: <http://www.volkstheater.at/stueck/medea/>

Abb. 2: <http://www.volkstheater.at/stueck/medea/>

Abb. 3: <http://www.volkstheater.at/stueck/medea/>

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der transkulturellen Literaturdidaktik und bettet diese in die unterschiedlichen Konzepte der Dramendidaktik ein. Die Verbindung zwischen Transkulturalität und Drama wird derweil noch als ein Desiderat betrachtet. So liegt die zentrale Fragestellung dieser Arbeit darin, welche neuen Perspektiven eine transkulturelle Dramendidaktik für den Deutschunterricht öffnen kann.

Literarische Texte, hierbei insbesondere dramatische Texte, werden herangezogen, um ein Verständnis von Kulturen als hybride und prozesshafte Größen zu generieren. Die Vorstellung, Kulturen seien abgrenzbare und fixe Entitäten, wird in der kulturtheoretischen Verortung, welche sich auf die Theorien Edward Saids und Homi Bhabhas bezieht, verabschiedet. Anschließend wird das Konzept der Transkulturalität erläutert, welches seinen Eingang in die erwähnten Literaturdidaktiken gefunden hat. Nach der Abhandlung der genannten Ansätze wird eine „transkulturelle Dramendidaktik“ konzeptualisiert. Diese wird an drei ausgewählten Medea Dramen angewendet.

Der Medea-Mythos ist seit Euripides von den Motiven der Ausgrenzung, Fremdheit und Kultur geprägt und eignet sich daher für eine Auseinandersetzung mit transkulturellen Aspekten. Zu den drei Stücken werden jeweils Hinweise zum Text, eine didaktische Begründung und ein Methodenvorschlag gegeben. Der Schlussteil tätigt einen Rückblick auf die Erkenntnisse und einen Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen.