



Jessica Nowoczien

Drama in the Classroom

Dramenarbeit im Englischunterricht
der Sekundarstufe I im Hinblick
auf Gendersensibilisierung
und interkulturelle Kommunikation



PETER LANG

Einleitung

Unsere postmoderne Gesellschaft ist einem kontinuierlichen und rasanten Wandel unterworfen – Globalisierung, Digitalisierung und größtmögliche Individualisierung im privaten Bereich sind *die* Schlagworte auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Vieles ist möglich geworden:

Anti-Diskriminierungsgesetze schützen vermeintliche „Sub-Gruppen“ und versuchen somit Integrations- bzw. Inklusionsarbeit zu leisten; geben eben diesen, vormals noch ausgegrenzten Gruppen eine Stimme und machen sie so zu einem Teil unserer Alltagskultur. Durch das World Wide Web ist, wie der Name bereits sagt, die Welt enger miteinander verbunden als je zuvor, in Chaträumen und Internetpräsenzen tummeln sich Jugendliche und Erwachsene aus aller Welt, in Internet-Foren wird über Themen diskutiert, die Menschen überall auf dem Globus beschäftigen und die nun aus den unterschiedlichsten Perspektiven beleuchtet werden können. Das Kino bietet uns Filme, die bis zur Perfektion mit Spezialeffekten angereichert sind und somit Fiktionalität auf die Leinwand bringen, die immer wirklichkeitsnaher erscheint. Musikrends sind kaum mehr zu erkennen, so viele unterschiedliche Stilrichtungen sind auf dem Markt, entwickeln sich neu und werden mit zunächst völlig gegensätzlich erscheinenden Ausdrucksarten im sogenannten „cross over“ miteinander kombiniert. Dieses gesellschaftliche Phänomen betitelt der Kulturwissenschaftler Volkmann lakonisch als „postmoderne Potpourri-Gesellschaft“ (2005, 291).

Jugendliche wachsen so in einer Welt voller Vielfalt, schnellem Wechsel, neuen Entwicklungen und scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten ihre Freizeit sowie private und berufliche Zukunft zu gestalten auf.

Wie antwortet die Institution Schule auf diesen gesellschaftlichen Wandel, die zunehmende Heterogenität des Schülerklientels und die Flut von Ideen und Chancen? Was bedeutet größtmögliche Vielfalt für die Identitätsfindung und Individuation jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin? Wie kann in einem praktischen erzieherischen Umfeld einem Diskurs von „vielfältigen Lebensweisen“ (Hartmann, in: Glaser et al., 2001, 266) Rechnung getragen werden?

„Angesichts der fortschreitenden Pluralisierung der Lebenswelt und der internationalen Mobilität sind Empathie und Perspektivenübernahme heute mehr denn je als grundlegendes Bildungsziel zu betrachten“, stellte der Literaturdidaktiker Spinner bereits vor mehreren Jahren fest (2001, 127f.). Doch wie kann dies im Schulalltag methodisch umgesetzt werden? Was bedeuten diese Bildungsziele für die Rolle und das Selbstverständnis der Lehrkraft? Wie können diese ambitionierten Bildungsziele überhaupt erreicht werden?

Die Stärkung der *Gender* und *Cultural Studies*, die sich besonders aus dem anglophonen Sprachraum heraus entwickelten, gewinnt im Zuge dieser Entwicklungen an Bedeutung – von freien wissenschaftlichen Diskursen und der Beachtung individueller Perspektiven hin zu eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen. Dies bewirkt nunmehr eine ausgeweitete interdisziplinäre Sicht in den Geisteswissenschaften. Während sich viele Publikationen mit dem *cultural turn*¹ beschäftigen und die Konsequenzen für die deutsche Bildungspolitik proklamieren, ist zu beobachten, dass diese Untersuchungen für allem die Sekundarstufe II im schulischen Bereich sowie den tertiären Bildungssektor, also die Universitäten und Fachhochschulen, berücksichtigen. Es ist jedoch nahezu augenscheinlich, dass der *cultural turn* sich auch bzw. besonders auf die Sekundarstufe I und die Zeit der Adoleszenz auswirkt und für diesen Bereich massive Veränderungen in den jeweiligen Fachdidaktiken mit sich bringt (vgl. hierzu Volkmann, 2005, Doyé, 1999). Somit verlangt die didaktische Forschung nach Integration dieser Perspektiven und den damit in Verbindung gebrachten, relativ neuen Disziplinen wie den *Cultural Studies* und *Gender Studies*, um der Erziehung von Jugendlichen in einer postmodernen Gesellschaft überhaupt annähernd gerecht werden zu können. Wie sieht nun aber ein gendersensibler Unterricht aus, und wie befähigt man Jugendliche zu interkultureller Kommunikation?

Dem Fremdsprachenunterricht, und hier insbesondere dem Englischunterricht, könnte dabei in Deutschland auf der Stundentafel eine herausragende Rolle zukommen. Englisch ist international nach wie vor die *lingua franca* und wird folglich an deutschen allgemeinbildenden Schulen überwiegend auch als erste moderne Fremdsprache gelehrt. Das Erlernen einer Sprache bedeutet eben die Fähigkeit zur Kommunikation, welche immer auch in einen (inter-) kulturellen Kontext eingebettet sein wird (vgl. Byram, 2000, 15).

Das Erlernen der ersten Fremdsprache bedeutet für Jugendliche also meist auch eine erste Begegnung mit Fremdem – durch zunehmende Globalisierung bedeutet diese Begegnung mit „Fremdem“ im Englischunterricht nun aber nicht nur den Kontakt mit einer oder zwei anderen Kulturen, nämlich Großbritanniens und der Vereinigten Staaten, sondern auch mit Kulturen, die eventuell bisher im Englischunterricht noch nicht thematisiert wurden (Volkmann, 2005, 288), und damit weitet sich diese Begegnung aus zu einer Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Unterschieden zur eigenen Sozialisierung.

1 Der *cultural turn* markiert die Entwicklung seit den 1960er Jahren in den Kulturwissenschaften, der, ausgelöst durch den *linguistic turn* und die Theorien de Saussures und Wittgensteins, besonders die *Cultural Studies* und die poststrukturalistische Kritik stärkte und die wissenschaftliche Perspektive auf den Sozialkonstruktivismus – auf Bedeutung, Sinn und Kultur – lenkte (vgl. auch Bachmann-Medik, 2007).

Volkman (ebd.) beschreibt die Folgen, die aus der Abkehr von der Orientierung an Nordamerika und den Britischen Inseln resultieren: wurde sich bisher vor allem mit landeskundlichen Aspekten dieser Länder beschäftigt und als Ziel des Sprachunterrichts gesehen sich möglichst diese Muttersprachler und Muttersprachlerinnen zum Vorbild für die eigene Aussprache zu nehmen, d.h. auch die jeweiligen Akzente zu imitieren, erfolgt nun eine neue Schwerpunktsetzung. In den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts ist das *Sprachmitteln* gerückt, das die Kommunikation dreier Sprecher/ Sprecherinnen kennzeichnet, die sich zwar teilweise einer gemeinsamen Sprache, nämlich des Englischen, bedienen, jedoch unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Diese Kommunikation bedient sich bei uns des so genannten „Euroenglish“ (auch „Euro-English“),² das dadurch gekennzeichnet ist, dass es der Verständigung dient und weniger Wert auf der etwaigen Verwendung einer korrekten Grammatik oder eines möglichst an Muttersprachler angepassten Akzents liegt.

Für den Schulunterricht bedeutet dies beim Erlernen der Fremdsprache einen radikalen Umbruch – nämlich die Abkehr von der Dominanz der Sprachrichtigkeit hin zur Befähigung in der Fremdsprache global kommunizieren zu können. Byram geht noch einen Schritt weiter und erkennt zudem die Wichtigkeit nicht nur die vorherrschenden Kulturen im jeweiligen Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, um nicht eine mögliche Dominanz dieser anzunehmen:

FLT [Foreign Language Teaching] should not introduce learners to a national culture at all. They should not be introduced to the dominant culture, precisely because it is dominant, and represents the interest of a powerful (middle class) minority. (2000, 14)

All jene Veränderungen und wissenschaftlich längst verifizierten Diskurse müssen nun in der fremdsprachlichen Didaktik Berücksichtigung finden, und so erscheint ein didaktischer Perspektivenschwenk auf die Bereiche Gender und Interkulturalität und vor allem deren Verbindung nicht nur sinnvoll, sondern nahezu bindend; sind dies doch zwei wesentliche Persönlichkeitsmerkmale, über die sich ein Sprecher bzw. eine Sprecherin in der fremdsprachlichen Kommunikation vordergründig auch definieren wird. Diese Aspekte müssen methodisch im Fremdsprachenunterricht mit einer Selbstverständlichkeit ganzheitlich und affektiv umgesetzt werden, um Fremdsprachenlernende auch zu reflektierten interkulturellen Sprechern und Sprecherinnen zu erziehen.

2 Kennzeichen eines „Euroenglish“ sind beispielsweise eine ungenaue Zeichensetzung oder Syntax, die den Normen des Englischen nicht folgt, sowie unterschiedliche europäische Dialekte, die während des Sprechens deutlich werden und die es möglich machen, die Sprecher und Sprecherinnen auch ihren jeweiligen Herkunftsländern zuzuordnen (vgl. hierzu auch Mollin, Tübingen, 2006).

[...] learners need to reflect on their own social identities and their own cultures in order to better understand those of other people and the impact their perceptions of each other have on the success of intercultural communication. (Byram, 2000, 15).

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht der Sekundarstufe I fehlt im Pflichtunterricht die selbstverständliche Integration dramatischer Texte und ihrer gestalterischen Ausdrucksformen noch immer, obgleich diese durch ihre zur Kommunikation angelegten Strukturen ein wichtiges methodisches Bindeglied darstellen könnten und sich vielfältige Lernziele der *Cultural* und *Gender Studies* verknüpfen ließen. Es finden sich, gerade für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, wenig diesbezügliche konkrete Unterrichtsvorschläge oder Handreichungen für die Praxis; Fachlehrkräfte werden beispielsweise kaum dazu angeregt sich auf theatermethodische Unterrichtsformen einzustellen. Obgleich die traditionellen Wurzeln der Theaterpädagogik bis zur Antike zurückzuverfolgen sind³ und somit eigentlich keiner wissenschaftlichen Legitimierung bedürfen, werden Theaterformen als Unterrichtsmethodik bisher nicht hinreichend ausgeschöpft. Sie werden von unterschiedlichen Disziplinen der Wissenschaft gerne als „Heilmittel für eine gesellschaftspolitische Krisensituation“ (Henschel, 1996, 12) herangezogen und gelten als methodischer Hoffnungsträger,⁴ sind jedoch noch wenig Bestandteil des Alltags: Theaterformen auf der täglichen Stundentafel bleiben eine Randerscheinung. Institutionen, die Schulentwicklung fördern, arbeiten vehement gegen dieses Manko an, überarbeitete Curricula setzen neue Maßstäbe, diese bleiben jedoch noch visionär. Was fehlt, ist die Dokumentation praktischer Umsetzungen und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Erfahrungen in diesen Bereichen.

Zum einen verlangen die Lehrpläne der Sekundarstufe I deutlich die Auseinandersetzung mit Kernproblemen wie Grundwerten, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen oder Strukturwandel (vgl. Ministerium des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan Englisch, 1995, 5) und Kompetenzen, die einen dramenpädagogischen Unterricht regelrecht nach sich ziehen müssten, zum anderen forcieren die jüngst eingeführten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz eine solche Methodik geradezu. Ein deutliches Interesse von Seiten der Lehrkräfte an einer qualifizierten Weiterbildung zur Unterrichtsbefähigung für das Fach *Darstellendes Spiel* ist darüber hinaus schon seit Jahren zu verzeichnen.

Obgleich die Weichen gestellt sind, wird die Sekundarstufe I in wissenschaftlichen Studien hinsichtlich der Literaturdidaktik und insbesondere der

3 Die griechische Tragödie sollte die Söhne der freien Bürger bilden, indem sie Phobos und Eleos (Furcht und Mitleid) erwecken sollte (vgl. Koch / Streisand, 2003, 117).

4 Vgl. hierzu den sehr ungewöhnlich anmutenden Versuch Anteilnahme von Lernenden in den Naturwissenschaften zu wecken, indem eine Lerngruppe durch Theatermethoden den Aufbau von Molekülen nachstellen sollte (von Schell, 2005).

Dramenarbeit stets vernachlässigt.⁵ Wie kann Theaterarbeit dazu beitragen oben genannte Diskurse auf die Praxis zu übertragen?

Ziel der folgenden Abhandlung soll die direkte Verknüpfung von Theorie und Praxis sein – und hier soll ausschließlich die Sekundarstufe I behandelt werden. Dies zeigt sich strukturell in den beiden, zunächst inhaltlich voneinander getrennten Teilen der Arbeit sowie personell in meiner Rolle als Lehrkraft, die einen Unterrichtsversuch eigenständig durchführte und auswertete. Dies tat ich aus der wissenschaftlichen Forschungsperspektive der *Gender Studies* (insbesondere auch der *Queer Theory*) und *Cultural Studies*. Es erfolgt somit eine theoretische, interdisziplinäre Zusammenschau unterschiedlicher wissenschaftlicher Diskurse, die den Rahmen für das praxisorientierte Vorgehen bilden sollen. Dann soll geprüft werden, inwieweit der Einsatz von Theatertechniken im Englischunterricht interkulturelle Kommunikation sowie Gendersensibilisierung fördern kann. So kann eine Erweiterung des bisherigen didaktischen Forschungsstands geboten werden.⁶ Ausgangs- bzw. zentraler Angelpunkt der praktischen Arbeit soll dabei immer die Thematisierung der individuellen Biografie, Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Lernenden und die methodische Be-

5 Vgl. wissenschaftliche Untersuchungen beispielsweise von Kugler-Euerle (1988) oder Guzman (1995), die umfassende empirische Ergebnisse zur Literaturdidaktik unter Berücksichtigung einer Genderperspektive vorlegen. Diese beschränken sich jedoch auf Prosatexte und betreffen zudem nur die Sekundarstufe II (Kugler-Euerle) oder gar die universitäre Lehre (vgl. Guzman, in: Valdivia, 1995). Des Weiteren stellen Nünning und Nünning (2004) eine praxisnahe Literaturanalyse aus Genderperspektive vor, die sich aber wesentlich mit einer genderorientierte Erzähltheorie für den universitären Bereich befasst. Das aktuellste Werk, das bisher fehlende empirische Studien zur Konstruktion von Gender in schulischen Interaktionen liefert, wurde von Faulstich-Wieland / Weber und Willems 2009 herausgegeben und bietet vielschichtige Einblicke in *doing gender* in der Sekundarstufe I, hier jedoch begrenzt auf den gymnasialen Bereich.

6 „Eine [...] Herausforderung sehe ich [...] darin, die für die Pädagogik so zentrale Frage nach der Handlungsfähigkeit des Subjekts weiter auszuformulieren. Liegt seine Stärke in der Betonung der Gleichursprünglichkeit von Subjekt und Gesellschaft, so bedürfte der Zugang mit Blick auf Eigensinn und Gestaltungspotenzial der Individuen einer vertiefenden Erörterung, die körperliche, unbewusste und intersubjektive Momente ebenso berücksichtigt wie kognitiv-reflektierende. Es sind bspw. die Fragen nach dem Verhältnis von diskursiver Konstruiertheit und gestalterischer Freiheit vor dem Horizont vorhandener Möglichkeitsfelder oder nach dem Ineinandergreifen von dynamischer Offenheit und notwendig vorläufiger Bestimmtheit der geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, deren weitere [...] Untersuchung [...] wünschenswert wäre.“ (Hartmann, in: Glaser / Klika / Prengel, 2001, 267). Grundlegende umfassende Forschungen zur Interdisziplinarität von Gender und Ethnizität sind bei Hummrich (2002) und Weber (2002) sowie Schlehe (2001) und Lutz / Morokvasic-Müller (2002) zu finden.