

Positionierungen von Schüler*innen zu Rollenübernahme und Fremdsprachenerwerb: Eine poststrukturalistisch-praxeologische Diskursanalyse in Englisch-Theater-AGs

Philip Ehlert

1 Einleitung

Die Dramapädagogik, und insbesondere die Arbeit in fremdsprachlichen Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs), ist auf vielfältige Weise mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verbunden. So können Theater-AGs in der Fremdsprache als eine Form des Projektunterrichts angesehen werden, die Schauspielerei als ‚Handlung‘ in den Unterricht miteinbezieht und Perspektivwechsel ermöglicht. Während, wie in der Einleitung des Sammelbandes vorgestellt, bereits einzelne qualitativ- und quantitativ-empirische Studien vorliegen, die didaktische Annahmen zu Lehr-/Lernzusammenhängen in Englisch-Theater-AGs entweder explorativ erzeugen oder konfirmatorisch überprüfen, besteht weiterhin ein großer Bedarf an fremdsprachendidaktischen Theorien, die datenbasiert aus Untersuchungen des ‚Feldes‘ hervorgehen.

In der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie wurde daher der Versuch unternommen, aus einer erziehungswissenschaftlich-diskursanalytischen Perspektive die fremdsprachendidaktische Theorie zur Dramapädagogik auf Grundlage empirischer Daten aus Theater-AGs zu erweitern. Der diskurstheoretische Ansatz nach Daniel Wrana (2012; 2014b) verspricht, die Äußerungen von Schüler*innen, die in Gruppeninterviews erhoben wurden, theoretisch fundiert zu interpretieren. Dieser

Ansatz ist nach derzeitiger Forschungslage innovativ, da bisher in der Fremdsprachendidaktik Wirkungsweise und Effektivität von dramapädagogischen Ansätzen im Vordergrund standen. Zudem wurde die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse innerhalb der Englischdidaktik bislang wenig rezipiert.

Untersuchungsgegenstand der Studie sind die Positionierungen von Schüler*innen in Interviews, die in Bezug auf die Norm, eine Rolle zu übernehmen und Englisch in einer Theater-AG sprechen zu müssen, geführt wurden. Die Schüler*innen wurden in Gruppeninterviews durch Impulse angeregt, über ihre Rollenübernahme und ihren Fremdsprachenerwerb zu sprechen. Das Sprechen der Schüler*innen und des Untersuchungsleiters im Interview wird dabei als Teil einer diskursiven Praxis aufgefasst. Dieser Beitrag bezieht somit nicht nur das Sprechen der Schüler*innen über die Aspekte der Rollenübernahme und des Fremdsprachenerwerbs mit ein, sondern untersucht auch die normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik, die im fremdsprachendidaktischen Diskurs an Schüler*innen gestellt werden. Normative Anforderungen werden dabei als implizite und explizite Erwartungen verstanden, die durch den Einsatz der Dramapädagogik an das Verhalten der Schüler*innen herangetragen werden. Diese Anforderungen determinieren jedoch nicht das Handeln und Sprechen der Schüler*innen, sondern bilden vielmehr Anschluss-, Bezugs- und Kontrastpunkte für ihr Handeln. Damit wird die Perspektive einer poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse eingenommen, die nicht das explizite, sondern das implizite Wissen der erhobenen Aussagen untersucht (vgl. Wrana 2012: 196).

Über den vorgestellten Ansatz kann explorativ nach neuen Anregungen zur Weiterentwicklung der Dramapädagogik gesucht werden. Durch das explorative Design versucht der Forschende nicht, einen Nachweis der Effektivität oder des Nutzens dieses Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik zu finden, sondern kann stattdessen nach neuen Facetten und Aspekten suchen, welche die Forschung der Dramapädagogik erweitern. Der methodische Ansatz nach Wrana kommt dabei aus der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung und wurde dort in den letzten Jahren vor allem eingesetzt, um pädagogische Subjektivationsforschung zu betreiben (vgl. ebd.: 195).

2 Theoretischer, empirischer und forschungsmethodischer Hintergrund

Die Dramapädagogik hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als ein zentraler Ansatz innerhalb der Fremdsprachendidaktik etabliert (vgl. Küppers 2015: 146). Als eines ihrer besonderen Potenziale wird die Förderung des interkulturellen Lernens gesehen. Im Mittelpunkt steht hier insbesondere das Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘, der von den Schüler*innen durch das Theaterspielen vollzogen werden soll. Dazu liegen unterschiedliche Ansätze aus der fachdidaktischen Literatur vor

(vgl. z.B. Schinschke 1995; Nünning 2000; Surkamp 2005), die jedoch im Kern gemeinsam haben, dass die Lernenden eine fremde Perspektive übernehmen und diese reflektierend mit der eigenen Perspektive abgleichen, sodass ein Erkenntnisgewinn eintritt. Carola Surkamp (2005: 33) bezeichnet diesen Vorgang als „Dezentrierung“.

An die Schüler*innen wird dabei die Erwartung gestellt, eine andere Perspektive einzunehmen, aber zugleich ihre eigene Perspektive nicht aufzugeben. Die Lernenden sollen die Perspektivität und Situiertheit der eigenen Sichtweise erkennen und so zur Reflexion über ihr eigenes Weltbild angeregt werden (vgl. Surkamp 2007: 140).

In Bezug auf den Fremdspracherwerb schafft Theaterarbeit somit Erfahrungssituationen, in denen Lernende sich vorstellen, sie wären eine andere Person und nicht sie selbst (vgl. Tselikas 1999: 32). Diese fiktive Rollenübernahme situiert die Schüler*innen in einer Position, in der sie zwar nicht als sie selbst in der Fremdsprache sprechen, aber gleichzeitig wissen, dass sie es sehr wohl selbst sind, die die Fremdsprache benutzen. Kessler beschreibt die Fiktionalität der Rolle entsprechend als einen Schutzraum, der den Lernenden Schutz vor der Fremdheitserfahrung gibt, die mit der Übernahme einer anderen Perspektive einhergeht (vgl. Kessler 2008: 51).

Die Englischdidaktik schreibt der Dramapädagogik zu, besonderes Potenzial für das sprachliche Lernen innezuhaben. So müssen die Schüler*innen mit ihrem Körper sowohl verbal als auch non-verbal handeln, was die Behaltensleistung des Gelernten unterstütze (vgl. Elis 2015: 98). Eine weitere Annahme der Dramapädagogik ist, dass die Schüler*innen in der Theaterarbeit sowohl mehr Bereitschaft zum Sprechen als auch tatsächliche Sprechzeit aufbringen als im regulären Unterricht. Dies könne darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler*innen in quasi-authentischen Situationen handelten (vgl. Kessler 2008: 72). Sie lernten zudem in diesen Situationen spielerisch und brächten ihre Kreativität mit in den Lernprozess ein (vgl. ebd.: 44). Die Dramapädagogik adressiert die Schüler*innen somit als Individuen, die über Gestaltungsfreiraum in ihrem Handeln verfügen (vgl. Küppers 2015: 153). Dadurch ist auch die Vorstellungskraft der Schüler*innen gefragt, um in offenen Situationen eigenständig handeln zu können. Vor diesem Hintergrund beschreiben auch Surkamp und Hallet (2015: 8) das Englischlernen nicht als einen hauptsächlich kognitiven Prozess, sondern als ein Spielen und Erproben, bei dem die Schüler*innen als aktive Teilnehmer*innen des Lernprozesses angesehen werden.

Mittlerweile liegen aus großen quantitativen und qualitativen Studien auch empirische Erkenntnisse vor, die auf Effekte der dramapädagogischen Arbeit auf affektiver und kognitiver Ebene hinweisen (vgl. Küppers 2015: 146). So wurde versucht, nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz, sondern besonders die der interkulturellen Kompetenz durch den Einsatz von Dramapädagogik zu belegen. Die größte Studie, die dieser Frage nachgeht, ist die quantitativ angelegte DICE-Studie von 2010, die zu dem Ergebnis kommt, dass durch Theaterarbeit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zu Empathie und zu Toleranz gegenüber Minderheiten gefördert werden kann (vgl. DICE 2010: 6). Jedoch bezieht sich die DICE-Studie nicht auf einen fremdsprachlichen Theaterkontext, sondern auf Theaterarbeit

allgemein. Einen anderen Ansatz verfolgt Surkamp (2019), die den Prozess des Perspektivenwechsels bei Schüler*innen im handlungsorientierten Unterricht nachvollziehen möchte. Dazu analysiert sie narratologisch Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht (vgl. Surkamp 2019: 130), in denen diese eine andere Perspektive einnehmen und aus dieser heraus fremdsprachlich handeln (vgl. ebd.: 135, 137). Aus ihrer Analyse leitet Surkamp Annahmen über effektive Perspektivenwechsel ab, wie z.B. dass man den Perspektivenwechsel für einen Lerneffekt reflektieren müsse. Dabei sei vor allem die Reflexion der eigenen Perspektive sowie der Perspektivenkoordination für den Lernerfolg entscheidend (vgl. ebd.: 145f.).

Im Gegensatz zu der hier aufgezeigten quantitativen und qualitativen Forschung, die auf Evaluation und Verbesserung des dramapädagogischen Ansatzes abzielt, steht Wranas praxeologisch-poststrukturalistische Diskursanalyse. Diese unterscheidet sich von anderen Arten der Diskursanalyse darin, dass sie, anstatt den Diskurs als gegeben zu betrachten, diesen in seiner Konstituierung analysiert. Dabei wird das Diskursive nicht von diskursiven Formationen, sondern von der Praxis her gedacht, die auf das implizite Wissen hin untersucht wird, das in den Praxen, d.h. im lokalen Sprechen, geäußert wird. Dadurch rückt das implizite Wissen in Form von Praxen in den Mittelpunkt der Analyse (vgl. Wrana 2012: 196).

Bei der Analyse der Gesprächsäußerungen ist dabei von besonderer Bedeutung, dass diskursive Praktiken meist nicht gleichförmig und einheitlich ablaufen. Stattdessen gibt es einen Widerstreit verschiedener diskursiver Ordnungen, aus denen komplexe Konstellationen erwachsen, die für die Diskursanalyse von besonderem Interesse sind (vgl. ebd.: 205). Diese Relationen und Muster sind der Fokus der Untersuchung in der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse. Das Interesse liegt damit nicht auf dem inneren Sinn von Äußerungen oder der Anzahl von gewissen Äußerungsfiguren, was bedeutet, dass die Äußerungen nicht separat, sondern in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Durch dieses Zusammendenken entstehen Räume, die bestimmte Äußerungen näher legen als andere. Dadurch kann der Forschungsansatz weder als qualitativ noch als quantitativ, sondern vielmehr als topologisch, d.h. auf Relationen und Muster bezogen, charakterisiert werden (vgl. Wrana 2014b: 641).

Als Ergebnis der Analyse diskursiver Praktiken ergeben sich für Wrana (2014a: 373) der Gebrauch von diskursiven Figuren sowie die Art und Weise, wie Positionierungen vollzogen werden. Diskursive Figuren würden semantische Elemente ordnen und seien ein „pragmatischer Moment eines Äußerungsaktes, als Geste, die eine Äußerung hervorbringt“ (Wrana 2012: 207). In der Analyse und damit der Konstruktion dieser diskursiven Figuren ist daher nicht nur der Inhalt des Gesagten von Interesse, sondern vor allem, wie die Schüler*innen sich zu diesem diskursiven Gegenstand in Bezug setzen (vgl. ebd.: 196). Die Äußerungen der Schüler*innen werden demnach nicht als statische Meinungen, Einstellungen oder biographische Erfahrungen dargestellt, sondern als Sprechakte verstanden, deren Bedeutung dynamisch ist.

Anstelle von statischen Meinungen, die Schüler*innen zugeschrieben werden, sind in Wranas Ansatz normative Anforderungen, d.h. implizite und explizite Erwartungen, zentral. Im vorliegenden Beitrag finden die Positionierungen der Schüler*innen vor den normativen Anforderungen der Rollenübernahme und des Englisch-Sprechens in der Theater-AG statt. In den Positionierungen wird untersucht, wie die Schüler*innen die Rollenübernahme problematisieren, legitimieren und begründen sowie welche Rolle sie der Fremdsprache Englisch in den Theater-AGs zusprechen. Dazu wurden in den Interviews Impulse gesetzt, um die Schüler*innen zu einer Positionierung aufzufordern.

3 Fragestellung

Mithilfe der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse sollen die Annahmen und Anforderungen der Englischdidaktik zu Perspektivenwechsel und Fremdsprachengebrauch im Kontext einer englischsprachigen Theater-AG weitergedacht werden. Der Perspektivenwechsel soll als Akt der Übernahme einer Rolle durch die Schüler*innen operationalisiert werden. Gleichzeitig ist dieser Perspektivenwechsel nur ein Teil des Handelns in der übernommenen Rolle. Einen weiteren Teil stellt die Aufforderung, Englisch zu sprechen dar. Der Fokus der Analyse liegt in der vorliegenden Studie jedoch nicht auf dem Handeln der Schüler*innen in den Theater-AGs, sondern auf ihren Äußerungen in den Interviews. Konkret soll einerseits untersucht werden, wie sich Schüler*innen aus zwei englischsprachigen Theater-AGs zu der normativen Anforderung der Rollenübernahme in den Theater-AGs positionieren (und dabei die Rollenübernahme problematisieren bzw. legitimieren und begründen). Zum anderen wird analysiert, wie die Lernenden auf die Aufforderung, die Fremdsprache Englisch zu nutzen, Bezug nehmen.

Zusammengefasst wird die folgende Fragestellung untersucht: Wie positionieren sich Schüler*innen bezüglich der normativen Anforderung der Rollenübernahme und des Englischlernens in der Theater-AG? Damit soll keine Überprüfung der Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik erreicht werden. Die Ergebnisse könnten jedoch als empirisch fundierter Ausgangspunkt für einen erneuten Blick auf das Lernen der Schüler*innen durch Dramapädagogik dienen und auf diese Weise die Erforschung des Perspektivenwechsels und des Fremdsprachenerwerbs in dramapädagogischen Kontexten weiterentwickeln. Sprachliche und interkulturelle Lernziele werden von der Fachdidaktik als komplementär angesehen (vgl. Kessler & Küppers 2008: 9f.), was die beiden Untersuchungsgegenstände zueinander in Beziehung setzt und deren gemeinsame Analyse legitimiert. Da davon ausgegangen wird, dass die normativen Anforderungen im Hinblick auf Rollenübernahme und Fremdsprachengebrauch in dramapädagogischen Groß- und Kleinformen (d.h. zwischen umfassenderen und eher prozessorientierten, kleineren Inszenierungen), wie sie von Manfred Schewe (2015: 28) unterschieden werden, im Fremdsprachenunterricht vergleichbar sind, wird diese Unterscheidung im vorliegenden Beitrag nicht problematisiert.

4 Forschungsdesign

4.1 Untersuchungsgruppe und Studienkontext

In der Studie wurden Gruppeninterviews mit je drei teilnehmenden Schüler*innen zweier englischsprachiger Theater-AGs einer Göttinger integrierten Gesamtschule durchgeführt. Durch dieses Vorgehen konnten auch Aussagen analysiert werden, die auf die Äußerungen der anderen in der Gruppe hin erfolgten. Beide AGs wurden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2018/19 durchgeführt und sahen die Aufführung eines Theaterstücks vor, das gemeinsam erarbeitet wurde. Die AGs waren nach Klassenstufen unterteilt. An der Theater-AG für Fünft- und Sechstklässler nahmen sechs Schüler*innen teil; in der AG für die Mittelstufe waren es neun Schüler*innen. Die Interviews fanden ca. einen Monat vor den Abschlussaufführungen statt.

Die Theater-AGs wurden von jeweils zwei Studierenden, die Englisch für das Lehramt am Gymnasium studierten, geleitet, von denen einer der Autor dieses Beitrags war. Vor Beginn der AGs hatten diese Leiter*innen an einem universitären Seminar zur Dramapädagogik in der Fremdsprachendidaktik teilgenommen, das sie inhaltlich und methodisch auf die Theaterarbeit vorbereiten sollte. Die Leiter*innen der Unterstufen-AG entschieden sich dazu, ein eigenes Theaterstück für die Inszenierung unter Berücksichtigung der Wünsche der Schüler*innen zu schreiben; die AG-Leiter*innen der anderen Theater-AG schrieben ein bestehendes Stück mit den Schüler*innen um und führten dieses auf. Durch die Schauspielerarbeit, den Gebrauch der Fremdsprache und die Gespräche über Stück, Handlung und Figuren, die im Rahmen der Theater-AGs stattfanden, wurden den Schüler*innen verschiedene Anforderungen an ihr Handeln in der AG gestellt.

4.2 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen ausgewählt, weil dadurch, im Gegensatz zu Einzelinterviews, die Dynamik von Äußerungen im Wechselspiel mit Äußerungen der anderen in der Gruppe untersucht werden kann (vgl. Riemer 2016: 166). Die Gruppengröße wurde auf drei Personen festgelegt, damit die Schüler*innen in den Interviews Raum zum Reden und gleichzeitig eine ausreichende Anzahl an Gesprächspartner*innen hatten, auf die sie sich beziehen konnten. Die Interviews wurden mithilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt, der Impulse für die Diskussion setzen sollte, ohne dabei die Diskussion zu stark einzugrenzen.

Für die Konstruktion des Interviewleitfadens wurde das Verhältnis von Schüler*in und Rolle, so wie es in der fremdsprachendidaktischen Theorie diskutiert wird, als Ausgangspunkt genommen. Auf dieser Grundlage sollten die Schüler*innen sich zu normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik zur Rollenübernahme positionieren. Der Aspekt des Englischlernens wurde im Interviewleitfaden zwar nicht gesondert angesprochen, aber er bestand dennoch als eine normative Anforderung an die Schüler*innen.

4.3 Auswertungsmethode

Durch die Methode der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskursanalyse nach Wrana können in der Analyse Positionierungen der Schüler*innen in ihrem Sprechen über ihre Rollen herausgearbeitet werden. Die Positionierungen der Schüler*innen können in ihrer Entstehung untersucht werden, wodurch die Analyse der Äußerungen nicht auf einer oberflächlichen Inhaltsebene verbleibt. Stattdessen können Muster von Positionierungen in diskursiven Figuren zusammengefasst werden. Diese werden anschließend zu den normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik in Beziehung gesetzt.

4.4 Durchführung der Erhebung

Um die Antwortmöglichkeiten der Schüler*innen während des Interviews möglichst offen zu halten, wurde zunächst gefragt, was Theater für die Schüler*innen bedeutet. Danach wurde gezielt ein Sprechimpuls zur Rolle, aber nicht zur Rollenübernahme, gesetzt. Die normative Anforderung, eine Rolle zu übernehmen, sollte indirekt an die Schüler*innen herangetragen werden, indem ihre Rolle im Stück thematisiert wurde. In diesem Kontext wurde zuerst gefragt, was ihre eigene Rolle für die Schüler*innen bedeutet. Daraufhin wurde nach Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler*innen und ihrer Rolle gefragt, inwiefern die Schüler*innen zu ihrer Rollenfigur ‚werden‘ und welche Bedeutung der Fremdsprache in diesem Vorgang zukommt. Die Schüler*innen wurden folglich nicht nur nach dem Perspektivenwechsel während der Rollenübernahme gefragt, sondern mussten sich auch zur Norm positionieren, während der Theater-AG Englisch zu sprechen. Dadurch richtete sich das Interesse in den Interviews auf das Verhältnis der Schüler*innen zu den Anforderungen, ihre Rolle zu übernehmen und dabei Englisch zu sprechen, und darauf, wie sich die Lernenden zu diesen Anforderungen in Bezug setzen.

5 Ergebnisdarstellung und -diskussion

Die Anforderung der Rollenübernahme und die Aufforderung, Englisch zu sprechen, wurden in den Positionierungen der Schüler*innen in allen untersuchten Interviewsequenzen übernommen. Widerständische Positionierungen fanden sich nicht, was unter anderem damit erklärt werden könnte, dass die Schüler*innen freiwillig an den Theater-AGs teilnahmen. Jedoch wurden die Positionierungen auf unterschiedliche Weise und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensordnungen vollzogen. Im Folgenden werden drei diskursive Figuren zum Thema der Rollenübernahme und eine Figur zum Gegenstand des Englischlernens aus den Ergebnissen herausgegriffen und näher erläutert. Diese Figuren wurden ausgewählt, da sie die aussagekräftigsten Ergebnisse waren und damit geeignet sind, die bestehenden Theoriebestände der Dramapädagogik am stärksten zu irritieren bzw. zu bestätigen.

Die nachfolgenden Ausschnitte aus den Schüler*innen-Interviews sind dazu gedacht, die Vorgehensweise bei der Auswertung exemplarisch darzustellen. In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie wurden darüber hinaus weitere, längere Interviewsequenzen ausgewertet, um die jeweiligen Positionierungen der Schüler*innen auch über das Interview hinweg aufeinander beziehen zu können.

5.1 Figur 1: „Identifikation mit der Rolle durch Changieren der Perspektiven“

In der diskursiven Figur „Identifikation mit der Rolle durch Changieren der Perspektiven“ wird die Identifikation der Schüler*innen mit ihrer Rolle durch den sprachlichen Wechsel von der Ich-Perspektive zur Perspektive aus der dritten Person der Rolle deutlich. Hier wird außerdem sichtbar, dass in der Diskursanalyse nach Wrana nicht nur das Gesagte, sondern auch die Art und Weise des Sprechens über das Gesagte entscheidend ist. Die exemplarische Analyse des folgenden Interviewausschnitts soll dies verdeutlichen.¹

M: wie ist es bei euch beiden mit den rollen?

Sw2: also ich fand also ich ich mag meine rolle wirklich gerne ich kann mit tieren sprechen das habe ich mir sogar selber ausgesucht und ähm äh (.) dass mein einhorn verschwunden ist find ich auch also (.) cool und ich möchte meine rolle eigentlich nicht tauschen und auch letztesmal äh wollten alle ihren namen ändern und so und ich wollte einfach bei meinem namen bleiben weil mir das egal ist wie ich heiße und (1) äh diesmal (1) ist mir das auch egal und ich möchte auch bei dieser rolle bleiben.

In diesem Ausschnitt reagiert Sw2 auf den Impuls des Untersuchungsleiters, indem sie ihre Rolle bewertet und Gefallen an ihr ausdrückt. Sie fängt mit „ich fand“ an, wechselt aber daraufhin zu „ich mag“, was zeigt, dass sie nicht sicher ist, worüber sie sprechen möchte, da es mehrere Aspekte an ihrer Rolle gibt, die sie thematisieren möchte. Daraufhin nennt sie als eine Eigenschaft ihres Charakters, dass sie in ihrer Rolle mit Tieren sprechen könne. Der Übergang zwischen dem Sprechen aus ihrer Position als Schauspieler*in bzw. Person und aus ihrer Rolle im Theaterstück bzw. aus ihrer Figur heraus ist an dieser Stelle fließend, da zwischen den Sätzen nicht markiert ist, dass aus einer anderen Perspektive gesprochen wird. Wie auch in weiteren Äußerungen wird zuerst die Rolle aufgerufen und positiv markiert. Danach weist die Schülerin sich aus Rollensicht in der Ich-Perspektive selbst Eigenschaften zu, wie beispielsweise mit Tieren sprechen zu können.

Diese Eigenschaft der Kommunikation mit Tieren in ihrer Rolle habe sie frei gewählt, was als Begründung gesehen werden kann, warum sie ihre Rolle mag. Dies scheint nicht selbstverständlich zu sein, da sie dies mit „sogar“ betont. Somit dient die Eigenschaft, die sie sich selbst ausgesucht hat, als Legitimation, ihr Gefallen an ihrer Rolle auszudrücken. Ein weiterer Grund dafür, dass Sw2 ihre Rolle gefällt, ist,

¹ Erklärung der Abkürzungen: ‚M‘ steht für ‚Moderator*in‘ und ‚S‘ für ‚Schüler*in‘, ‚m‘ für ‚männlich‘, ‚w‘ für ‚weiblich‘, ‚(.)‘ für eine kurze Pause und eine Zahl in Klammern für die Länge der Pause in Sekunden. Den Schüler*innen wurden Zahlen zur Anonymisierung zugewiesen.

dass ihr Einhorn verschwunden sei; auch hier spricht sie aus ihrer Rolle im Theaterstück. Zudem stellt sie klar, dass sie nicht tauschen wollen würde. Hier möchte sie sich vor dem Hintergrund, dass ihr ihre Rolle gefällt, dagegen wehren, ihre Rolle aufgeben zu müssen. Darüber hinaus erzählt sie von einer Episode aus der letzten Theater-AG-Sitzung, in der alle Schüler*innen ihre Namen hätten ändern wollen. Sie positioniert sich hingegen als gleichgültig gegenüber der Namensänderung und gegenüber der Veränderung ihrer Rolle im Allgemeinen. Somit wird die diskursive Ordnung der Mitbestimmung der Rolle von ihr aufgerufen, da sie sich selbst zuschreibt, etwas an ihrer Rolle bestimmt zu haben. Sie schreibt dies auch anderen AG-Teilnehmer*innen zu, die sich den Namen ihrer Rolle selbst ausgesucht hätten. Dadurch identifiziert sich die Schülerin im Sprechen über ihre Rolle mit ihrer Rolle. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich selbst mit ihrer Rolle gleichsetzt und damit den Unterschied zwischen diesen beiden Perspektiven missversteht. Gleichzeitig spielt aber auch die diskursive Ordnung der Mitbestimmung über die Rolle bzw. die Theater-AG eine wichtige Funktion im Sprechen über ihre Rolle. Die inhaltliche Selbstgestaltung der Rolle wird thematisiert und, damit verbunden, ein Gefallen an der Rolle ausgedrückt. Somit werden die Mitbestimmung an der Rolle und die inhaltliche Ausgestaltung der Rolle im Sprechen über die Rolle als zentral für die Identifikation hervorgehoben, nicht aber die Differenz oder die Gemeinsamkeit mit der Rolle.

Aus der Analyse wird deutlich, dass es Identifikationspotenziale mit der Rolle vor dem Hintergrund der Norm der Mitbestimmung für die Schüler*innen gibt. Mehr noch, die Identifikation der Schüler*innen mit den Rollen könnte sogar weitaus größer ausfallen als didaktisch angenommen. Das didaktische Konzept der Perspektivenübernahme sieht im Grunde nicht vor, dass die Schüler*innen ihre Ich-Perspektive aufgeben. Somit müssten sie sich auch hier von der Perspektive ihrer fiktiven Rolle distanzieren. Gleichzeitig ist es eine Chance, dass die Schüler*innen sich so stark mit ihren Rollen identifizieren. An dieser Stelle war die rezipierte Theorie der Dramapädagogik nicht entwickelt genug, um das Problem von Nähe und Distanz zur Rolle genauer zu beschreiben. Diese Leerstelle in der Theorie der Fachdidaktik könnte darauf zurückzuführen sein, dass in den einschlägigen Arbeiten meist dramapädagogische Kleinformen im Unterricht und nicht die Großform einer Theaterinszenierung in den Blick genommen wurden.

5.2 Figur 2: „Durch Rollenübernahme im Moment sein“

Auch in der diskursiven Figur „Durch Rollenübernahme im Moment sein“ wird die Norm der Rollenübernahme von den Schüler*innen angenommen.

Sw1: also zum beispiel wär ich jetzt also ich bin jetzt ne hexe und dann ich kann ich mich so richtig da reinversetzen ich vergesse alles was hinter mir passiert ist und wenn du mal schulstress hast wenn die eltern sich zanken vergisst du das weil du einfach nur auf das konzentriert bist (.) weil es einfach spaß macht (.) und (.) richtig viel lust hat (.) und (.) weil man einfach alles hinter sich lassen kann und einfach alles machen kann was man will und man sagt jetzt nicht dass man alles (.) passieren kann was ähm man will man äh gibt nen vorschlag und manchmal geht er in erfüllung und manchmal und man kann eben alles hinter sich lassen und äh es ist einfach sehr entspannt und es macht auch super viel spaß.

In der beispielhaften Sequenz knüpft Sw1 an eine vorherige Äußerung einer anderen Schülerin an und stimmt der Position zu, nicht mehr man selbst zu sein, wenn man sich in eine Rolle hineinversetze. Stattdessen sei man sozusagen diese Rolle. Durch das Spielen der Rolle würde man aufhören, man selbst zu sein, und stattdessen die Rolle annehmen. Diese Positionierung wird vor dem Hintergrund von familiärem und schulischem Stress beschrieben, wie im Verlauf der Äußerungen sichtbar wird.

Als Beispiel dafür, ihre Rolle zu sein, berichtet Sw1, dass sie eine Hexe sei, in die sie sich „richtig“ hineinversetzen könne. Beim Sprechen darüber wechselt sie von „wäre“ zu „bin“, also vom Konjunktiv II, der etwas Irreales ausdrückt, zum Indikativ, der etwas Reales ausdrückt. Somit zeigt sich im Sprechen über die Rolle, dass die Sprecherin sich in die Rolle hineinversetzt und sich mit ihr identifiziert. Auch hier kann „richtig“ als Teil eines Spektrums des Sich-Hineinversetzens gelesen werden. Die Schülerin übernimmt also vollständig ihre Rolle und ist nicht mehr sie selbst.

Beim Spielen der Rolle vergesse Sw1 alles, was vorher geschehen sei. Sie schließt damit an eine Aussage von Sw3 an, die postuliert, dass man den Schultag durch Theaterspielen hinter sich lassen könne. Statt nur den Schultag an sich aufzurufen, verwendet sie jedoch „schulstress“, was das Wissensfeld ‚Schule‘ negativ markiert. Auch die familiäre Ebene von Konflikten wird mit einbezogen. Somit wird die Theater-AG nicht nur zur Schule, sondern auch zum Privatbereich in Bezug gesetzt und als eine Erholung von diesen schulischen und familiären Konflikten gesehen. In der Theater-AG könne man „alles hinter sich lassen“, was eventuell auf die Rollenübernahme verweist, aber hier unbestimmt bleibt. Zudem ruft die Sprecherin die Selbstbestimmung auf, die die Schüler*innen in der Theater-AG hätten. Daraufhin wird nochmals erwähnt, dass man alles hinter sich lassen könne. Die Sprecherin schließt damit, dass es in der Theater-AG sehr entspannt sei, was im Gegensatz zum Stress gesehen wird, der vorher im Schultag geherrscht hätte. Zudem „macht [es] auch super viel spaß“, was erneut auf eine Freizeitorientierung hinweist. Das ‚Spaß haben‘ wird weiter ausgeführt, indem Sw2 sagt, sie habe nicht nur Spaß, sondern auch „lust“. Dies weist darauf hin, dass sie nicht nur oberflächliche Freude an der Tätigkeit, sondern womöglich eine echte Leidenschaft für das Theaterspiel empfindet. Als

Begründung dafür reiht sie zwei Aussagen aneinander, die beide mit „alles“ eingeleitet werden. Man könne „alles“ hinter sich lassen und „alles“ machen. Durch diese Wiederholung wird die Theater-AG als ein Raum der Möglichkeiten konstruiert, der in Opposition zu den schulischen Leistungsanforderungen gesehen wird. Zudem sei die Theater-AG ein Raum, in dem man ‚im Moment‘ die Rolle sein könne, da alles andere in den Hintergrund trete.

Die Schülerin positioniert sich zur Rollenübernahme als Schauspielerin, die ihre Rolle annimmt und dadurch ‚im Moment‘ ist. Schulische Anforderungen werden hier aktiv ausgeblendet, da die Übernahme der Rolle eine Art Schutzraum darstellt, um schulische Ansprüche zu vergessen und sich auf die Rolle zu konzentrieren. Somit wird der Aufforderung nachgekommen, die Rolle zu übernehmen, was jedoch nicht – ähnlich wie in der vorherigen Figur – in Zusammenhang mit einer Reflexion der Rolle gebracht wird. Auch die Schutzfunktion, die die fiktive Rollenübernahme gewährt, wird hier anders gedeutet. Die Theater-AG wird nicht nur als ein Raum konstruiert, in dem man eine andere Person sein kann, sondern auch als einer, in dem man den außerschulischen Alltag vergessen und sich ganz auf die Rolle einlassen kann. Dies wird jedoch nicht vor der Erfahrung verhandelt, eine Fremderfahrung zu machen, sondern davor, nicht man selbst sein zu müssen. Dies ist insofern für die Dramapädagogik von Bedeutung, als diese annimmt, dass Schüler*innen sich freier fühlen, eine Fremdsprache zu sprechen, und unbefangener, ungewohnte Kommunikationshandlungen auszuprobieren, wenn sie nicht sie selbst sein müssen. Die Positionierungen der Schüler*innen in dieser diskursiven Figur finden jedoch nicht vor einer schulischen Diskursordnung, sondern vor einer außerschulischen statt. Anders gesagt bedeutet dies, dass die Schüler*innen statt über die Schule über ihre Freizeit sprechen. Jedoch verlaufen diese Positionen nicht ganz konträr. So betonen die Schüler*innen den Spaß, den sie dabei empfinden, ‚im Moment‘ zu sein. Die Dramapädagogik postuliert, dass Theaterarbeit eine motivationale Komponente besitzt. Die Positionierungen der Schüler*innen legen nahe, dass dies eine anschlussfähige Position im Diskurs ist.

5.3 Figur 3: „Distanzierung von der Rolle durch Inszenierung“

Die Inszenierung der Rolle wird in der diskursiven Einheit „Distanzierung von der Rolle durch Inszenierung“ problematisiert. Im Sprechen über ihre Rolle distanzieren sich die Schüler*innen von ihrer Rolle dadurch, dass sie deren Inszenierungscharakter hervorheben. Darüber hinaus stellen sie den Stücktext als eine Aufforderung dar, ihre Rolle für das Publikum möglichst überzeugend zu inszenieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass der Untersuchungsleiter sie auffordert, eine wichtige Eigenschaft ihrer Figur zu benennen.

Sw3: also was meinst du jetzt mit wichtig? so was also wie

M: was ihr daran wichtig findet

Sw3: also der *character*² oder wie?

M: mhm also am *character* ja

Sw3: ok also (1) ähm wichtig ist halt bei ihm weil er ist halt (.) *muscular* also eher so (.) bemuskelt (Mm: mhm) und (.) dann sollte man halt ähm (.) schon so so tun als wäre man auch bemuskelt (Mm: mhm) (.) ja es mir halt (.) ähm auch wichtig dass man dann auch so requisiten hat wie zum beispiel ne hantel oder andere dinge (1) ja.

Sw3 fordert, dass „man“ die Charaktereigenschaften ihrer Rolle inszeniert, was sie durch „so tun“ ausdrückt. Zudem sind ihr Requisiten, wie Hanteln, wichtig, welche die vorherigen Eigenschaften der Figur ebenfalls in Szene setzen sollen. Somit wird die Inszenierung mit Blick auf das Publikum betont und nicht die Identifikation mit und das Spielen der Figur. Dies weist auf eine Distanzierung der Schülerin von ihrer Rolle hin, was aber nicht bedeutet, dass sie diese ablehnt. Jedoch wird nicht die Möglichkeit, jemand anders sein zu können, sondern die normative Anforderung der Rollenübernahme, welche dem Zweck der Inszenierung dient, betont.

Sw2: ja also rodney ist ja sehr *crazy* und (.) ähm dann sollte man auch (.) wenn da ein lustiger text steht (Mm: mhm) sollte man den (.) jetzt nicht so langweilig vorlesen sondern den auch lustig sagen (.) und (.) ja man sollte es halt so rüberbringen (.) wie es auch (1) in dem text steht.

Sw2 stimmt dieser Positionierung zu, ruft ihre Rolle ‚Rodney‘ auf und weist ihm die Charaktereigenschaft zu, „crazy“ zu sein. Vor dem Hintergrund des Theatertextes erklärt sie, dass man den Anforderungen des Skripts an die Rolle nachkommen solle. So müsse man, da der Charakter „crazy“ sei, in einer „lustige[n]“ Textpassage diese Rolle lustig vorlesen und sie dem Publikum so vermitteln, wie es dort stehe. In dieser Äußerung zeigt sich ebenfalls eine Orientierung am Publikum und nicht an sich selbst bzw. an der Rolle. Somit setzt die Sprecherin sich selbst in Beziehung zu ihrer Rolle, jedoch vor der diskursiven Ordnung, ein Theaterstück für ein Publikum inszenieren zu müssen.

In dieser diskursiven Figur distanzieren sich die Schüler*innen von ihrer Rolle. Dies geschieht allerdings nicht im Sinne einer Ablehnung der Rollenübernahme. Alle Positionierungen kommen zumindest an der Oberfläche der Aufforderung nach, eine Rolle zu übernehmen. Die Schüler*innen distanzieren sich vielmehr im Sprechen von ihrer Rolle, indem sie diese nicht – wie in den vorherigen Figuren – übernehmen, sondern inszenieren. Dieser performative Aspekt der Aufführung wird nicht als sich mit der Rolle identifizierend gesprochen, sondern eher aus einer distanzierten Perspektive heraus, die auf die Glaubwürdigkeit der Rolle gegenüber dem Publikum abzielt und nicht darauf, die Rolle zu ‚sein‘. Diese Distanz wird auch durch den Verweis auf den Stücktext ausgedrückt, der als Vorlage für das Spielen der Rollen dient, aber von den Schüler*innen als Anforderung, eine Rolle auf eine bestimmte Art zu inszenieren, wahrgenommen wird. Die Anforderung von Seiten der

² Fremdsprachliche Ausdrücke wurden kursiv gesetzt.

Dramapädagogik wäre jedoch, den Text als Vorlage zu nehmen und eine eigene Deutung der Rolle zu gestalten. Zudem sind die Positionierungen der Schüler*innen eher an der diskursiven Ordnung des Theaterspielens orientiert als an einer Ordnung der Fremderfahrung. Das heißt, dass die Schüler*innen das Theaterspielen und nicht die Fremderfahrung als wichtig markieren.

Für gewöhnlich werden Zuschauer*innen von der Dramapädagogik als Potenzial für die Schauspielenden gesehen, um sich besser in ihre Rollen hineinzusetzen und sich zu dieser Rollenübernahme zu motivieren. In den diskursiven Figuren wurde jedoch das Hineinversetzen in die Rolle mehr als Ausblendung des Ichs dargestellt und die Inszenierung der Rolle als Ausblendung der Rollenübernahme. Dies wirft Fragen zum Verhältnis von Rollenübernahme und Inszenierung auf. Im Hinblick auf den Perspektivenwechsel deutet dies darauf hin, dass es Konflikte zwischen der Inszenierung eines Theaterstücks und der Übernahme einer fremden Perspektive geben könnte. Die Inszenierung wird üblicherweise in der Theorie eher als Chance gesehen, einen tieferen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Jedoch könnte die Inszenierung der Rolle im Konflikt mit den Zielen der Fremderfahrung stehen.

5.4 Figur 4: „Englischlernen in der Theater-AG als zusätzlicher Nutzen oder als Lernstrategie“

Wie die Analyse der bisherigen diskursiven Figuren gezeigt hat, fand das Sprechen über die Rollen in den Interviews eher nicht vor schulischen, sondern meist vor außerschulischen Normen statt. Im starken Kontrast dazu steht das Sprechen über die Fremdsprache Englisch im Zusammenhang mit der Übernahme einer Rolle und dem Theaterspielen im Allgemeinen. Dies wird in der diskursiven Figur „Englischlernen in der Theater-AG als zusätzlicher Nutzen oder als Lernstrategie“ analysiert.

Der Untersuchungsleiter fragt zu Beginn, wie die Sprache Englisch das Theaterspielen verändert habe. Damit gibt er implizit vor, dass es den Normalzustand ‚Theaterspielen auf Deutsch‘ gäbe, der durch die Sprache Englisch verändert würde. Die Aufforderung an die Schüler*innen ist folglich, die Fremdsprache Englisch in ein Verhältnis zum Theaterspielen zu setzen.

M: mhm (4) ähm (.) was für einfluss hat das (.) englische denn darauf wie ihr hier theater spielt?

Sw2: also ich glaube, wenn man (.) ähm (3) äh nur irgendwie im englischunterricht irgendein text liest (1) ähm dann (.) bringt das nicht so viel wie wenn man wirklich (.) auch dabei (1) äh mit körpersprache arbeitet denn (.) das braucht man ja auch später (.) (Mm: mhm) und (.) ja deswegen find ich das schon wichtig (.) das man auch (1) so was mal macht.

Zwar relativiert Sw2 ihre Aussage als subjektive Sichtweise zum Englischlernen in der Theater-AG dadurch, dass sie diese mit „ich glaube“ einschränkt, jedoch erweckt die generalisierende Formulierung im Verlauf der Äußerung durch das Pronomen „man“ den Eindruck, als habe die Aussage einen Anspruch auf allgemeine Legitimi-

tät. Die Sprecherin differenziert zwischen dem Englischlernen im Englischunterricht und dem Englischlernen in der Theater-AG. Dabei markiert sie das Englischlernen im Englischunterricht negativ und schreibt ihm zu, wenig effektiv zu sein. Die Praktik, im Englischunterricht fremdsprachliche Texte zu lesen, bringe „nicht so viel“. Der Nutzen dieser Unterrichtsmethode wird also in Frage gestellt. Dem Unterrichtstext wird Beliebtheit durch „irgendwie“ zugesprochen. In der Theater-AG hingegen setze man den Körper ein, was für das spätere Leben nützlich sei. Somit wird der Nutzen des Englischlernens um den Nutzen, an der eigenen Körpersprache zu arbeiten, erweitert. Die Theater-AG, als eine spezielle Art des Lernens, wird somit als nützlicher als der Englischunterricht dargestellt, jedoch nicht als einzig nützliche Unterrichtsform, da man traditionelle Formen des Fremdsprachenlernens „auch“ anwenden solle. Somit spricht die Sprecherin der Theater-AG nicht nur Nutzen zu, sie konkretisiert diesen Nutzen auch und stellt die AG als geeigneteren Ort dar, um Englisch zu lernen. Dadurch positioniert sie sich darüber hinaus als eine reflektierte Sprachenlernende.

Englisch in der AG zu sprechen wird hier gezielt als eine Möglichkeit beschrieben, um Englisch für oder unabhängig vom Unterricht zu lernen. Dies tritt insbesondere dadurch hervor, dass das Englischlernen in der Theater-AG als effektiver als im Englischunterricht dargestellt wird. Somit kommen die Schüler*innen der normativen Anforderung nach, Englisch in der AG zu sprechen, und konzeptualisieren diese Anforderung ähnlich wie die Dramapädagogik, indem sie diesen Ansatz als effektive Form des Lernens aufgreifen. Sie zeigen sogar Ansätze, diese Lernform als ganzheitlich darzustellen, da sie in ihren Äußerungen den Körper einbeziehen. Allerdings deutet die Datenlage dies nur an, da sie auf drei Interviews beruht und das Forschungsdesign nicht auf die Bestätigung von Thesen angelegt ist. Weiterhin zeigt sich in den Positionierungen der Schüler*innen eine Orientierung am Englischunterricht, die einen Nutzen in der Teilnahme an der AG hervorhebt. Dabei wird die Theater-AG als eine Art ‚Nachhilfe‘ oder zumindest als Ort, der für den Englischunterricht nützlich ist, beschrieben. Somit werden schulische Leistungsnormen auch in diesem Zusatzangebot zum schulischen Unterricht diskutiert bzw. aufgerufen.

6 Diskussion der Methode

In der Studie wurde ein innovativer, interdisziplinärer Ansatz erprobt, welcher die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und fremdsprachendidaktische Theoriebildung zusammenführt. Das Potenzial dieses Ansatzes aus erziehungswissenschaftlicher Methodik und fachdidaktischer Grundlagentheorie bestand darin, über Interviews mit diskurstheoretischer Auswertung explorativ die Sichtweise von Schüler*innen auf implizite Anforderungen während der fremdsprachigen Theaterarbeit zu erforschen. Somit wird die Sichtweise der Schüler*innen ernst genommen, ohne dass verkannt wird, dass diese vor einem bestimmten Hintergrund sprechen. Je nachdem in welchem Kontext sie sprechen, verändern sich vor diesem Hintergrund

auch ihre Aussagen. Dabei ist besonders das Konzept der normativen Anforderungen nützlich, das weder die einzelnen Aussagen der Schüler*innen vorschnell als ihre Meinung ausweist noch durch feste Strukturen den Schüler*innen die Handlungsfähigkeit raubt. Nicht zuletzt wird auch nicht versucht, auf Basis einer geringen Datenlage die mögliche Effektivität einer Maßnahme nachzuweisen oder ein Projekt zu evaluieren. Evaluationen sollen dabei als Ansatz jedoch nicht von vornerein abgelehnt werden, da sie eine Legitimationsgrundlage der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht darstellen (vgl. Küppers & Walter 2012: 1).

In der Nachbetrachtung hätte die Untersuchung von einer größeren Offenheit im Hinblick auf das Forschungsthema profitieren können. So hätten offenere Impulse zu möglicherweise überraschenderen Antworten geführt. Da die Studie explorativ angelegt war, hätte man mit einem breiteren Blick neue Themen und Fragestellungen entdecken können. Der Aspekt des ‚Perspektivenwechsels‘ nimmt einen vergleichsweise kleinen Bereich im Ansatz des interkulturellen Lernens ein, welches durch Dramapädagogik gefördert werden soll. Gegebenenfalls hätte die Reflexion des übergeordneten interkulturellen Lernens selbst fokussiert bzw. mit einbezogen werden können.

Die Methodik der Diskursanalyse nach Wrana war in der gewählten Untersuchungsgruppe mit einzelnen Schwierigkeiten bzw. Einschränkungen verbunden. Der Rahmen (fünf Interviewgruppen bestehend aus jeweils drei Personen) erlaubte keine tiefergehenden Aussagen, da der gesamte Stichprobenumfang zu gering war, um weitere diskursive Figuren, die sich deutlich abzeichneten, bilden zu können. So konnten einige diskursive Figuren nur angedeutet werden. Von einer abschließenden Sättigung des Materials kann nicht gesprochen werden. So hätten die Figuren ggf. anhand von weiterem Material differenzierter entwickelt werden können.

Gleichzeitig sind hilfreiche Ergebnisse entstanden, die Anregungen zur weiteren Theoriebildung der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen sowie der fremdsprachlichen Dramapädagogik im Besonderen geben können. Ein zentraler Vorteil der Diskursanalyse war dabei, dass die Aussagen der Schüler*innen nicht als individuelle Meinungen, sondern als diskursive Positionen behandelt wurden, welche die Schüler*innen vor verschiedenen Wissensordnungen einnehmen. Die Analysemethode nach Wrana stellte sich damit für diese Studie insgesamt als produktiv heraus.

Eine weitere methodische Herausforderung bestand darin, dass die diskursiven Ordnungen im dramapädagogischen Diskurs weder kontrovers noch im Umbruch befindlich waren, wie es z.B. in der Forschung von Wrana zu Inklusion der Fall ist. In einem solchen Fall, in dem die Diskursordnungen von den Sprecher*innen selbst als kontrovers diskutiert werden, können ihre Positionierungen zu diesen Anforderungen leichter identifiziert werden. Daher könnte der Ansatz speziell für die Erforschung fachdidaktischer Theoriebildung möglicherweise noch modifiziert werden.

Zudem war aufgrund der explorativ ausgerichteten Forschungsmethodik im Forschungsprozess z.T. unklar, in welche Richtung sich die Ergebnisse entwickeln würden. Diese Schwierigkeit wurde dadurch verschärft, dass die diskurswissen-

schaftliche Theorie keinen ‚Fahrplan‘ für das Forschungsvorhaben bereitstellt. Vorteilhaft war jedoch, dass Feinheiten in der Analyse herausgearbeitet werden konnten, die in einer qualitativen Kategorienbildung vermutlich verloren gegangen wären, da diese sich vor allem auf den Inhalt und nicht auf die Art der Konstitution des Gesagten fokussiert.

Schließlich hätte eine Vergleichsgruppe von Schüler*innen, die im schulischen Englischunterricht mit dramapädagogischen Verfahren unterrichtet wurde, sinnvoll sein können. Über diesen Kontrast hätten die Positionierungen innerhalb des Kontextes der Theater-AG ggf. deutlicher herausgestellt werden können. So hätte man eventuell die Reflexion der Erlebnisse der Schüler*innen genauer untersuchen können, da dann der Inszenierungscharakter des Projekts möglicherweise nicht so sehr im Vordergrund gestanden hätte. Allerdings wären dann die dramapädagogischen Lernaktivitäten nicht freiwillig gewesen, da der Unterricht, im Gegensatz zur Theater-AG, verpflichtend ist.

7 Zusammenfassung und Fazit

Wie aus der vorherigen Analyse hervorgeht, wird die Rollenübernahme beim Theaterspielen von den Schüler*innen als machtvolle normative Anforderung konzeptualisiert. Genauso scheint Englisch zu lernen eine Anforderung zu sein, mit der sich die Schüler*innen in der Theater-AG konfrontiert sahen, da diese, obwohl sie in den Interviewfragen nicht explizit thematisiert wurde, trotzdem aufgegriffen wurde.

Im Vergleich zwischen den normativen Anforderungen der Fremdsprachendidaktik und den Positionierungen der Schüler*innen in Bezug auf das Englischlernen hat sich herausgestellt, dass beide Konzeptualisierungen größtenteils übereinstimmen. Sogar die besonderen Potenziale der Dramapädagogik für das Englischlernen werden im Sprechen darüber in der AG wiederholt. Zudem wird der Theater-AG ein starker Nutzen zugesprochen, was die Schüler*innen als Begünstigte und Lernende positioniert. Allerdings stellten sie sich gleichzeitig als aktive und reflektierte Englischlernende dar, die auf einer Metaebene Erwartungen an die Dramapädagogik stellen, und dies wird so nicht von der fachdidaktischen Theorie erwartet. Es könnte jedoch durch den Kontext einer freiwillig besuchten Theater-AG erklärt werden.

Auch der Anforderung, eine Rolle einzunehmen, kommen die Schüler*innen nach. Zur Übernahme der Rolle konnten zwei verschiedene Positionierungen ausgemacht werden. Einerseits wurde die Annahme der Rolle und somit die Positionierung, die Rolle und nicht man selbst zu sein, verhandelt. Andererseits konnte die Inszenierung der Rolle als ein Moment der Distanzierung der Schüler*innen im Sprechen über die Rolle ausgemacht werden, da sich die Schüler*innen auf die Authentizität der Rolle gegenüber dem Publikum konzentrieren und nicht auf die Rollenübernahme. Während der Rollenübernahme im Spiel viel Platz in der didaktischen Literatur eingeräumt wird, wird die Inszenierung der Rolle für eine Theateraufführung in der Fremdsprachenforschung weniger verhandelt, was Potenzial für

weitere Untersuchungen bietet. Die Identifikation der Schüler*innen mit ihrer Rolle wird vor dem Hintergrund der Mitbestimmung bei der Rollengestaltung und beim Theaterspielen vollzogen, wodurch der Einbindung der Schüler*innen in die Gestaltung der Theater-AG Gewicht verliehen wird. Zwar wird in der Dramapädagogik versucht, die Erfahrungen der Schüler*innen zu berücksichtigen, jedoch bleibt unklar, inwiefern die Schüler*innen ihre Rollen aktiv mitgestalten können.

Außerdem wäre es interessant zu überlegen, welche weiteren pädagogischen Funktionen dem Theaterspielen als einem Moment von ‚jemand anderes sein‘ und ‚nicht man selbst sein‘ zukommen könnten. Die Fremdsprachendidaktik verhandelt bislang die Chance, jemand anderes zu sein, vor dem Hintergrund, diesen Rollenwechsel zu reflektieren und mit sich selbst in Verbindung zu bringen. Vielleicht ist darüber hinaus jedoch das Potenzial vorhanden, sich von dem Anspruch entledigen zu können, man selbst sein zu müssen. Dies könnte das Konzept des Schutzraums erweitern, der sich üblicherweise auf die Übernahme einer Rolle in Bezug auf das Sprechen in der Fremdsprache bezieht. Der Norm, ihre Perspektive zu reflektieren, kamen die Schüler*innen in ihren Interviews nicht nach. Dies könnte daran liegen, dass in der Theater-AG eher das Stück erarbeitet als die Rollen reflektiert wurden. Auch im Hinblick auf die Identifikation mit den Rollen und die Positionierung ‚im Moment zu sein‘, wurde sich nicht an schulischen Normen orientiert. Auf diese Weise zeigten die Schüler*innen sich bereit, die an sie gestellten normativen Anforderungen, Englisch zu sprechen und eine Rolle zu übernehmen, anzunehmen.

Insgesamt liefert die vorgestellte Studie einen Beitrag dazu, die Sichtweisen der Schüler*innen auf die Anforderungen in der Theater-AG in ihrer Vielfältigkeit und (Un-)Vorhersehbarkeit darzustellen. Im Unterricht oder in unterrichtsähnlichen Kontexten schwingt viel mit, was nicht auf den ersten Blick augenscheinlich ist. Das Forschungsdesign der Studie regt dazu an, nach überraschenden – aber auch nicht überraschenden – Positionen zu suchen und diese sichtbar zu machen.

Literatur

- DICE (2010): *The DICE has been cast: Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Belgrad: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. Online: <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>, 22.06.2021.
- Elis, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89–115.
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik: Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008): A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: *Scenario* II:2, 3–24.
- Küppers, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramenpädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 145–164.
- Küppers, Almut & Walter, Maik (2012): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung. In: *Scenario* VI:1, 1–9.
- Nünning, Ansgar (2000): ‚Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr, 84–132.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155–172.
- Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.
- Schinschke, Andrea (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 36–50.
- Surkamp, Carola (2005): ‚The essence of the new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen‘: Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Duncker, Ludwig; Sander, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 33–48.
- Surkamp, Carola (2007): Fremdes spielerisch verstehen lernen: Zum Potenzial dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 133–147.
- Surkamp, Carola (2019): ‚It’s Not Our Opinion, It’s the Opinion of Our Roles‘: *Fremdverstehen* Revisited or: Where Foreign Language Education and Narratology Can Meet. In: Erll, Astrid & Sommer, Roy (Hrsg.): *Narrative in Culture*. Berlin: De Gruyter, 129–147.
- Surkamp, Carola & Hallet, Wolfgang (2015): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp,

- Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 1–18.
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Budrich, 195–214.
- Wrana, Daniel (2014a): Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion: Eine praxeologische Figurationsanalyse. In: Angermüller, Johannes (Hrsg.): *Sozialtheorie: Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 351–375.
- Wrana, Daniel (2014b): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Angermüller, Johannes (Hrsg.): *Sozialtheorie: Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 634–644.