



Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Kategorien

Eine Orientierungsnorm für die Inszenierung kulturellen Lernens im inklusiven Literaturunterricht

Judith Leiß

1 Kulturelle Bildung im inklusiven Literaturunterricht

Laut Kultusministerkonferenz ist es das Ziel kultureller Bildung,

»Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur zu begeistern, ihre Kreativität und Experimentierfreude anzuregen und ihnen eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kunst und Kultur zu eröffnen. [...] Kulturelle Bildung entsteht dabei im Wechselspiel von Rezeption und Produktion, individuellem und gemeinschaftlichem Lernen, ästhetischer Wahrnehmung, Erkenntnis und künstlerischem Handeln.«¹

In diesem Beitrag soll auf kulturelle Bildung im Literaturunterricht fokussiert werden und in diesem Kontext wiederum auf die unterrichtlich initiierte Rezeption literarischer Texte, während die Produktionsseite kultureller Bildung ausgeklammert bleibt. Eine weitere Fokussierung ergibt sich durch die Bezugnahme auf das gesamtgesellschaftliche Projekt Inklusion.

Ziel kultureller Bildung im inklusiven Literaturunterricht ist die diskriminierungsfreie Ermöglichung von kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe. Ein auf Partizipation ausgerichtetes Verständnis kultureller Bildung ist in der Deutschdidaktik auch außerhalb explizit inklusionsorientierter Positionen weit verbreitet:

»Kulturelle Bildung versteht sich gegenwärtig als erweitertes Konzept ästhetischer Bildung in den explizit sozialen und politischen Dimensionen eines breiten Kulturbegriffs. Dementsprechend soll sie Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen

¹ KMK (2013, 3).

Leben ermöglichen, zum differenzierten Umgang mit künstlerischen Ausdruckformen [sic] befähigen und zu gestalterisch-ästhetischem Handeln anregen.«²

Dass der sich hier artikulierende »Partizipationsgedanke [...] kultureller Bildung«³ eben nicht nur auf Teilhabe am Literatursystem (oder – etwas weiter gefasst – am System Kunst) im Unterricht, sondern auch darüber hinaus auf gesellschaftliche Teilhabe abzielt, ist nicht zuletzt dem Unterrichtsgegenstand Literatur geschuldet. Denn

»Literatur ist [...] nicht einfach Abbild von, sondern Diskussionsbeitrag zu Kultur/en. Artefakte (re-)konstruieren und dekonstruieren Kultur/en, indem sie Bilder von Menschen und Gruppen, individuelle und soziale Verhaltens- und Denkweisen prototypisch oder differenzierend, normativ oder problemorientiert aufgreifen oder schaffen.«⁴

Auf Grund dieser spezifischen Relation zwischen innerliterarischer Realität und außerliterarischer Wirklichkeit werden die den literarischen Texten eingeschriebenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsmuster im Rezeptionsprozess nicht einfach passiv entnommen, sondern vielmehr aktiv (re-)konstruiert bzw. ko-konstruiert. Literarisches Lernen ist dementsprechend keineswegs (nur) Lernen über Kultur als etwas Gegebenes, sondern Teilhabe im Sinne einer aktiven Mitgestaltung jener »selbstgesponnene[n] Bedeutungsgewebe«⁵, deren Gesamtheit wir Kultur nennen. Ein kulturwissenschaftlich orientierter Literaturunterricht ist daher in einem doppelten Sinne auf Partizipation ausgelegt: Indem er zur Teilhabe am Literatursystem befähigt, »arbeitet er [...] auch daran, via Literatur Schüler*innen zu selbständigen und selbstbewussten, sozial, kulturell und politisch verantwortungsbewussten, handlungsfähigen Persönlichkeiten werden zu lassen«⁶.

Wenn es also bereits eine etablierte, kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literaturdidaktik gibt, die – wie auch die Inklusionsbewegung – auf Partizipation durch kulturelle Bildung abzielt, was ist dann die Spezifik einer inklusionsorientierten Perspektive auf kulturelle Bildung? Zwei Aspekte erscheinen mir hier von besonderer Relevanz zu sein:

1. Eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik schränkt den Kreis ihrer Adressat*innen explizit nicht ein. Ein inklusiver Literaturunterricht zielt daher darauf ab, kulturelle Bildung für *alle* zu

² Abraham und Brendel-Perpina (2017, 119).

³ Ebd.

⁴ Rösch (2013, 21).

⁵ Geertz (1983, 9).

⁶ Kepser und Abraham (2016, 26).

ermöglichen und kann somit (zumindest in Annäherung) als fachspezifische *Realisierung* von Inklusion im Klassenzimmer verstanden werden.

2. Eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik stellt, wie auch die interkulturelle oder die geschlechtersensible Literaturdidaktik, einen dezidiert machtkritischen Ansatz dar⁷. Sie bezieht sich dabei allerdings nicht nur auf *eine* Diversitätsdimension (etwa ›sprachlich-kultureller Hintergrund‹ oder ›Geschlecht‹), sondern analysiert und problematisiert soziale und kulturelle Konstellationen, die zu Diskriminierung und Exklusion führen (können). Inklusiver Literaturunterricht hat daher nicht nur den Anspruch, selbst inklusiv zu sein⁸, sondern verfolgt darüber hinaus das Ziel, durch eine kulturwissenschaftlich fundierte *Wertebildung* und die gezielte *Thematisierung* von Exklusion zu einer Annäherung an das gesamtgesellschaftliche Ideal Inklusion beizutragen. Dass kulturelle Bildung das »kritische Potenzial [hat,] auf die Wirkungsmacht diskursiv erzeugter sprachlicher, kultureller und sozialer Differenzsetzungen und Verwerfungen hinzuweisen und Prozesse des ›Othering‹ zu thematisieren«⁹, ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

Im Folgenden werde ich mich zunächst auf den zweiten Aspekt konzentrieren und dabei wiederum den Fokus auf *ein* zentrales Element einer inklusionsorientierten Wertebildung legen. Im Verlauf meiner Argumentation wird allerdings deutlich werden, dass Realisierung von Inklusion und inklusionsorientierte Wertebildung im Literaturunterricht in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen.

Eine erste Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Explikation dessen, wie eine inklusionsorientierte Wertebildung aussehen könnte, ist natürlich der Inklusionsbegriff selbst – bzw. die Vielzahl seiner möglichen Konzeptualisierungen. Piezunka, Schaffus und Grosche haben allerdings in einer kleinen empirischen Studie gezeigt, dass es bei all den unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Begriffs Inklusion einen gemeinsamen Bedeutungskern gibt, nämlich »das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien«¹⁰. Auch Bogers groß

⁷ Vgl. Leiß (2022).

⁸ Vgl. Punkt 1.

⁹ Georgi (2017, 19).

¹⁰ Piezunka; Schaffus und Grosche (2017, 217).

angelegte Studie zeigt, dass es theoretisch-konzeptuell legitim und sinnvoll ist, »Inklusion« als Synonym zu »Anti-Diskriminierung« oder »Diskriminierungskritik« zu verstehen¹¹.

Wie kulturelles Lernen im Literaturunterricht zur Realisierung von Inklusion bzw. Annäherung an das Inklusionsideal beitragen könnte, lässt sich nun zum einen aus diesem Bedeutungskern von Inklusion und zum anderen aus der Spezifik der Gegenstände des Literaturunterrichts und den oben genannten Aspekten kulturellen Lernens im Literaturunterricht ableiten. Bei diesen Gegenständen handelt es sich um kulturelle Artefakte, die Einblick in kulturelle Praktiken geben, die zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten sozialen und kulturellen Konstellation üblich waren. Die Begegnung mit literarischen Texten macht darüber hinaus erfahrbar, mit welchen Bedeutungszuschreibungen konkrete kulturelle Praktiken verbunden sind oder waren und welche sozialen Hierarchien, welche Werte- und Normensysteme sich in ihnen manifestieren. Im Zusammenhang mit Inklusion sind dabei v. a. solche Praktiken von Interesse, die unter Rückgriff auf soziale Kategorien wie »weiblich/männlich«, »behindert/nicht behindert«, »mit/ohne Migrationshintergrund« etc. zu Exklusion führen (können) und so Elemente einer »Kultur der Ausgrenzung«¹² darstellen. Literarische Texte geben dabei nicht nur Einblick in Konstruktionen des Normalen und des Devianten, des Höher- und des Minderwertigen und somit in aktuelle und vergangene Legitimierungsversuche von Exklusion. Eine professionell angeleitete Auseinandersetzung mit Literatur kann darüber hinaus auch für die Kontingenz jener kulturellen Kategorisierungen¹³ sensibilisieren, die Grundlage von gruppenbezogener Benachteiligung sind. Kulturelle Bildung im inklusionsorientierten Literaturunterricht meint also nicht nur die Vermittlung von Wissen über Kultur(en), sondern auch die Anbahnung bzw. Vertiefung von Reflexions- und Handlungskompetenzen, wie sie für eine produktive »Dezentrierung« im Sinne der »Infragestellung und Erschütterung der eigenen kulturellen Gewissheiten«¹⁴ nötig sind.

¹¹ Boger (2019, XII).

¹² Rösch (2013, 21).

¹³ Vgl. Hirschauer (2014).

¹⁴ Wintersteiner (2010, 44).

2 Risiken und Nebenwirkungen inklusionsorientierter Wertebildung

Mit diesen Zielen sind allerdings auch Risiken verbunden, von denen zwei im Kontext der Lehrer*innenbildung von besonderem Interesse sind. So könnte – erstens – die Idee einer inklusionsorientierten Wertebildung im Literaturunterricht dahingehend missverstanden werden, dass die Begegnung mit Literatur nun nicht mehr Selbstzweck sei, sondern ihre Legitimation ausschließlich aus ihrer Eignung für die Reflexion kultureller Exklusionspraktiken beziehe. Solch ein funktionalistisches Verständnis von Literatur wird weder der literarischen Vielfalt insgesamt noch einzelnen Werken gerecht – ebenso wenig wie der Vielfalt der Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen. Die einseitige Betonung moralischer und ethischer Aspekte birgt daher die Gefahr, das Ziel der Realisierung von Inklusion im Literaturunterricht aus den Augen zu verlieren.

Ein weiteres Risiko einer inklusionsorientierten Wertebildung im Rahmen des Literaturunterrichts, auf das ich im Folgenden näher eingehen werde, ergibt sich aus dem Umstand, dass der schulische Literaturunterricht selbst eine kulturelle Praxis ist. Er ist einerseits Ausdruck überindividueller, historisch gewachsener Werte- und Normensysteme und andererseits Ergebnis gemeinsamer kultureller Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrkräften bzw. Schüler*innen. Auf beiden Ebenen ist der Literaturunterricht potenziell exkludierend – auch dann, wenn die unterrichtende Lehrkraft gezielt literarische Werke auswählt und didaktische Zugriffe erarbeitet, die mit Blick auf die oben genannten Ziele kulturellen Lernens im inklusionsorientierten Literaturunterricht ein großes Potenzial haben. Denn die kritische Thematisierung gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen und der dabei zu Grunde gelegten kulturellen Deutungsmuster *in* der Literatur oder im Gespräch *über* Literatur hat immer das Potenzial, eben diese Deutungsmuster fortzuschreiben und ihre Wirkmacht zu verstärken.

Dieser Zusammenhang ist in der geschlechtergerechten Pädagogik seit langem bekannt und unter dem Schlagwort Dramatisierung bzw. Entdramatisierung gut erforscht. Das Doppelkonzept – im Folgenden als Ent/Dramatisierung bezeichnet – kommt bisher im Rahmen der diskriminierungskritischen Reflexion der Kategorie ›Geschlecht‹ zum

Einsatz¹⁵. Es basiert auf verschiedenen theoretischen Ansätzen zur Konstruktion von Geschlecht: Deutlich erkennbar sind Wests und Zimmermans Konzept des *doing gender*¹⁶, Hirschauers *undoing gender*¹⁷ sowie Goffmans dramaturgischer Ansatz, mit dem das soziale Leben als Bühnengeschehen analysiert werden kann¹⁸. Wie sich bereits aus diesen theoretischen Bezügen ergibt, meint Dramatisierung keineswegs immer eine Problematisierung. Im Kontext einer geschlechtergerechten Pädagogik ist damit vielmehr »ein offensives ›In-den-Vordergrund-Rücken‹ und direktes Thematisieren von Geschlecht im Unterricht, bspw. durch Aufgabenstellungen«¹⁹ gemeint. Eine solche kritische Thematisierung der sozialen Kategorie ›Geschlecht‹ ist zwar notwendig, kann aber unerwünschte Nebeneffekte haben: »Dramatisierungen werden gebraucht, weil sie Benachteiligungen aufdecken können. Zugleich sind sie aber immer in der Gefahr, Unterschiede zu reproduzieren und Stereotype zu verfestigen«²⁰.

Um diesen Effekt zu neutralisieren, können Maßnahmen der Entdramatisierung von Geschlecht eingesetzt werden. Diese zielen entweder auf die Dramatisierung einer anderen Diversitätskategorie ab oder sie rücken das Individuelle in den Vordergrund²¹. Dramatisierung und Entdramatisierung ergänzen sich also gegenseitig, indem sie unterschiedliche Funktionen erfüllen, aber auch, indem sie ihr jeweiliges negatives Potenzial wechselseitig begrenzen: Die Dramatisierung der Kategorie ›Geschlecht‹ kann zu einer Verstärkung geschlechtsspezifischer Stereotype führen und »dem Ziel der Förderung individueller Vielfalt zuwiderlaufen«²², während die Entdramatisierung dieser Kategorie den Effekt haben kann, dass diskriminierende Praktiken auf der Basis von geschlechtlichen Zuschreibungen unerkannt bleiben. Entscheidend für den Erfolg einer macht- und diskriminierungskritischen Thematisierung der sozialen Kategorie ›Geschlecht‹ ist daher »die Reflexion des Verhältnisses von entdramatisierenden Maßnahmen zu einer aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus notwendigen Dramatisierung«²³.

¹⁵ Vgl. z. B. Faulstich-Wieland (2012).

¹⁶ Vgl. West und Zimmermann (1991).

¹⁷ Vgl. Hirschauer (2001).

¹⁸ Vgl. Goffmann (1994).

¹⁹ Budde (2006, 87).

²⁰ Faulstich-Wieland (2012, 26).

²¹ Faulstich-Wieland (2012, 18).

²² Debus (2012, 150).

²³ Faulstich-Wieland (2012, 26).

3 Ent/Dramatisierung als literaturdidaktisches Instrument

Für den Literaturunterricht ergibt sich aus dem oben Gesagten, dass es eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung zu finden gilt, die (1) dem literarischen Werk, (2) den zu vermittelnden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und (3) der Lerngruppe angemessen ist. Die These, die ich im Folgenden ausführen möchte, ist, dass Ent/Dramatisierung ein geeignetes Instrument ist, um Lehrkräfte für stereotype Zuschreibungen und Diskriminierung im Rahmen eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts zu sensibilisieren, sodass der Literaturunterricht nicht *nolens volens* zur Fortführung exklusiver Praktiken beiträgt.

Meine literaturdidaktische Adaption beruht zum einen auf der Prämisse, dass das Doppelkonzept Ent/Dramatisierung nicht nur auf die soziale Kategorie ›Geschlecht‹, sondern auch auf die kritische Reflexion weiterer Diversitätskategorien übertragbar ist. Dies gilt zumindest dann, wenn diese Kategorien, wie auch ›Geschlecht‹, »mit den Mitteln der Binarisierung und Normalisierung versuchen, klare Verhältnisse zu schaffen und Vielfalt, Ambivalenz und Hybridität auszuschalten«²⁴. Zum anderen gehe ich davon aus, dass Ent/Dramatisierung sowohl als literaturwissenschaftliches wie auch als literaturdidaktisches Instrument eingesetzt werden kann und so eine inklusionsorientierte Wertebildung ermöglicht, die den Gegenständen des Literaturunterrichts in ihrer Spezifik gerecht wird. Im erstgenannten Fall, als literaturwissenschaftliches Instrument eingesetzt, bezieht sich Ent/Dramatisierung auf die literarischen Werke selbst und dient deren Analyse und Beschreibung. Im zweitgenannten Fall, als literaturdidaktisches Instrument eingesetzt, geht es hingegen um die Frage, welche Texte sich im Kontext eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts als Gegenstand kulturellen Lernens besonders anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten inklusiv gestaltet werden kann. Ent/Dramatisierung kann auf dieser Ebene sowohl deskriptiv, zur Beschreibung konkreter Unterrichtssituationen oder Materialien, als auch normativ, zur Evaluation und systematischen (Weiter-)Entwicklung inklusiven Literaturunterrichts, eingesetzt werden.

Während ich Ent/Dramatisierung an anderer Stelle²⁵ primär als literaturwissenschaftliches Analyseinstrument vorgestellt habe, liegt der Fokus hier nun auf dem literaturdidaktischen Potenzial. Es soll deutlich werden, inwiefern die Reflexion des Verhältnisses zwischen Drama-

²⁴ Decke-Cornill (2007, 239).

²⁵ Vgl. Leiß (2020).

tisierung und Entdramatisierung sozialer Kategorien auf verschiedenen Ebenen der Unterrichtsplanung Orientierung bieten kann – etwa hinsichtlich der Frage, welche Texte sich im Kontext eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts als Gegenstand kulturellen Lernens besonders anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten im Sinne einer inklusionsorientierten Wertebildung und unter Vermeidung der oben beschriebenen paradoxen Effekte gestaltet werden kann. Dieses Potenzial soll anhand zweier Anwendungsbeispiele illustriert werden.

4 Anwendungsbeispiel 1: Ent/Dramatisierung in der Literatur

Im ersten Anwendungsbeispiel geht es um die Frage der Gegenstandswahl. Aufgrund seiner Bekanntheit beziehe ich mich hier auf Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*²⁶. Bei diesem Werk kann man von einer massiven Dramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ sprechen. Insbesondere der erste Teil rückt dabei auch die sozialen Ausgrenzungspraktiken in den Vordergrund, denen der Protagonist Rico wegen der »Bingokugeln«²⁷ in seinem Kopf, die ihn manchmal am Denken und Lernen hindern, ausgesetzt ist. Durch diese Art der Dramatisierung werden die Wertungen, die mit der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ verbunden sind, sichtbar gemacht. Darüber hinaus sind Figurenkonstellation, Handlungsverlauf sowie die Reflexionen des Protagonisten, der sich selbst als »tiefbegabt«²⁸ bezeichnet, dazu geeignet, ein kritisches Nachdenken über diese Bewertungen anzuregen.

Unter Rückgriff auf Ent/Dramatisierung als literaturwissenschaftliches Instrument lassen sich allerdings auch in diesem Text Strategien der Entdramatisierung erkennen. So wird die soziale Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ etwa durch den Umstand entdramatisiert, dass auf Gattungskonventionen des Kriminalromans zurückgegriffen wird, was Spannung erzeugt und die Aufmerksamkeit auf den Ausgang des Kriminalfalls lenkt – und damit weg von Ricos selbst diagnostizierter ›Tiefbegabung‹ und den damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen. Eine einseitige Lektüre, die den Roman auf jene sozialkritischen Aspekte reduziert, die ihn mit der Tradition der sogenannten problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur verbinden, würde dem Werk daher kaum gerecht.

²⁶ Steinhöfel (2011).

²⁷ Steinhöfel (2011, 18).

²⁸ Steinhöfel (2011, 11).

Auf Basis dieses Profils von Dramatisierung und Entdramatisierung im Text kann nun die Frage bearbeitet werden, ob und wenn ja, wie der Text im Unterricht eingesetzt werden soll. Grundsätzlich ist zu bedenken, dass soziale Kategorien, die im Text dramatisiert werden, nicht zwingend durch zusätzliche Impulse im Unterricht dramatisiert werden müssen. Die Wahl von *Rico, Oskar und die Tieferschatten* könnte ja schon für sich genommen als didaktische Dramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ gewertet werden. Ein konkretes Beispiel für eine zusätzliche unterrichtliche Dramatisierung dieser Kategorie wäre bspw. die kritische Analyse der Formen von Ausgrenzung, denen Rico aufgrund seiner kognitiven Disposition ausgesetzt ist.

Was *Rico, Oskar und die Tieferschatten* für einen inklusiven Literaturunterricht besonders geeignet erscheinen lässt, ist aber möglicherweise gerade der Umstand, dass der Roman viele Ansatzpunkte für eine Entdramatisierung der sozialen Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ bietet. Eine unterrichtliche Entdramatisierung wäre etwa durch die Konzentration auf die Kriminalhandlung möglich. Sie könnte aber auch durch Dramatisierung einer anderen, für den Roman relevanten Diversitätskategorie erzielt werden, etwa der Kategorien ›sozio-ökonomischer Hintergrund‹ bzw. ›Schichtzugehörigkeit‹. Ein dritter Ansatz bestünde darin, Eigenschaften oder Handlungsweisen Ricos so zu thematisieren, dass Rico als Individuum erkennbar wird, das sich nicht über die Zugehörigkeit oder Zuordnung zu einer sozialen Gruppe, in diesem Fall der Gruppe der sogenannten ›Lernbehinderten‹, beschreiben lässt.

Welches Verhältnis von Dramatisierung bzw. Entdramatisierung einer bestimmten sozialen Kategorie für die Planung einer Stunde oder einer ganzen Unterrichtsreihe seitens der Lehrkraft angepeilt wird und welche Art der Dramatisierung bzw. Entdramatisierung die Lehrkraft wählt, ist dabei nicht allein von den Möglichkeiten abhängig, die der gewählte Text bietet. Weitere Faktoren, die bei der Gestaltung einer Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung zu berücksichtigen sind, sind bspw. die Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppe – aber auch frühere Unterrichtsvorhaben und die dort vorgenommenen Dramatisierungen. Gab es z. B. bereits in der vorangehenden Unterrichtsreihe Dramatisierungen der Diversitätskategorie ›behindert/nicht behindert‹, so könnte es angebracht sein, bei der gemeinsamen Lektüre von *Rico, Oskar und die Tieferschatten* mit Blick auf diese Kategorie eher auf entdramatisierende Zugänge zu setzen. Analog gilt für eine einzelne Unterrichtseinheit, dass eine Dramatisierung der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹

zu Beginn der Stunde durch eine Entdramatisierung dieser Kategorie am Ende der Stunde oder in der darauffolgenden ausbalanciert werden sollte.

Das didaktische Prinzip der Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung bezieht sich also nicht nur auf das *Was* (Welche literarischen Texte?) und das *Wie* (Welche inhaltlich-thematischen Schwerpunkte sollen gesetzt werden? Welche methodischen Zugänge sollen gewählt werden?) der Unterrichtsplanung, sondern auch auf das *Wann* (Wann wurde welche soziale Kategorie dramatisiert, wann entdramatisiert?). Welche Gegenstände sich für kulturelles Lernen im inklusiven Literaturunterricht eignen oder nicht eignen, kann somit niemals verallgemeinernd für ein bestimmtes Werk beantwortet werden, sondern immer nur hinsichtlich der Eignung eines Werks in einem ganz konkreten didaktischen Kontext.

5 Anwendungsbeispiel 2: Ent/Dramatisierung im Unterricht

In meinem zweiten Anwendungsbeispiel beziehe ich mich auf die Kurzgeschichte »Herzlich willkommen!« von Renate Welsh, die die Fremdheitserfahrungen eines bikulturell sozialisierten Mädchens namens Feride thematisiert. Feride wächst in Deutschland auf, zieht dann aber mit ihren Eltern zunächst nach Bulgarien und schließlich in die Türkei, wo sie sich – nicht zuletzt auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse – einsam und fremd fühlt. Als die Eltern ihr eine Fahrt nach Deutschland schenken, um ihre Freundinnen wiedersehen zu können, macht sich Feride voller Vorfreude auf den Weg. Doch der Tag ihrer Ankunft ist der 24.12., und die Familien ihrer Freundinnen geben ihr zu verstehen, dass sie just an diesem Tag nicht willkommen ist. Feride verbringt die Nacht am Bahnhof im Büro des Fahrdienstleiters. Obwohl das Wiedersehen mit den Freundinnen am nächsten Tag schließlich stattfindet, ist Ferides »Heimweh [...] schlimmer als zuvor. Heimweh ohne einen Ort, an dem es zur Ruhe kommen könnte«²⁹.

Die Diversitätskategorie, die im Text dramatisiert wird, kann als »sprachlich-kultureller Hintergrund« bezeichnet werden. Allerdings geht es mir bei dem Beispiel nicht um die Frage der Textauswahl aufgrund inhaltlicher Aspekte – also bspw. um inklusionsrelevante Diversitätskategorien, die im Text dramatisiert bzw. entdramatisiert werden. Noch allgemeiner formuliert: Es geht im Folgenden nicht um Inklusion bzw.

²⁹ Welsh (2009, 20).

Exklusion als Thema. Im Folgenden geht es vielmehr um Inklusion bzw. Exklusion als unterrichtliche Praxis³⁰. Im Fokus steht also eine andere Ebene der Unterrichtsplanung als im ersten Anwendungsbeispiel – nämlich die methodisch-didaktische Realisierung kulturellen Lernens im Literaturunterricht im Rahmen der Aufgabenkonstruktion. Folgende Aufgabe zu »Herzlich willkommen!« soll analysiert werden:³¹

»Befragt Mitschülerinnen und Mitschüler, die eine fremde [sic!] Muttersprache haben, ob sie ähnliche Erfahrungen wie Feride gemacht haben.«³²

Zunächst fällt auf, dass die Aufgabe differenzierende Funktion hat. Die Schülerschaft wird anhand des Merkmals »+/- Deutsch als Erstsprache« in zwei Gruppen aufgeteilt. Es findet dadurch eine Dramatisierung der Diversitätskategorie »sprachlich-kultureller Hintergrund« statt. Dies scheint dadurch gerechtfertigt, dass die unterschiedlichen (inter-)kulturellen Erfahrungen der Lernenden für die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text fruchtbar gemacht werden sollen.

Problematisch ist allerdings, dass die Aufgabe im Zuge der Dramatisierung des sprachlich-kulturellen Hintergrunds zwei Gruppen konstruiert, die eindeutig in einer binären und hierarchischen Relation zueinanderstehen: eine Normgruppe und eine Gruppe der Anderen, die in Abhängigkeit von der Normgruppe konstruiert wird (indem ihre Muttersprache als »fremd« bezeichnet wird, was nur aus der Perspektive der Normgruppe ein zutreffendes Adjektiv sein kann). Schüler*innen mit »fremder« Muttersprache, die sich selbst möglicherweise keineswegs als Fremde sehen und auch von ihren Peers nicht als solche gesehen werden möchten, werden so *coram publico* auf ihre Andersheit festgelegt. Die Dramatisierung der Kategorie »sprachlich-kultureller Hintergrund« kann so zu Exklusion und einer Destabilisierung von Selbstkonzepten führen.

Wie könnte nun ein gleichwertiges Lernangebot aussehen, das die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung einlöst und es dennoch erlaubt, über eine Binnendifferenzierung kulturell bedingte Fremdheitserfahrungen der Schüler*innen fruchtbar zu machen? Oder, mit Mecheril gefragt: »Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Anderes darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Anderes darzustellen?«³³: Um die

³⁰ Vgl. Abschnitt 2.

³¹ Die folgende Aufgabenanalyse ist in Teilen identisch mit einer Passage in Leiß (2019).

³² Schurf und Wagner (2009, 20).

³³ Mecheril (2001, o. S.).

Dramatisierung der Kategorie ›sprachlich-kultureller Hintergrund‹ nicht mit Zuschreibungen zu verknüpfen, könnten etwa statt einer Aufgabe zwei zur Wahl gestellt werden:

1. Hast du dich schon einmal so ähnlich gefühlt wie Feride? Beschreibe diese Situation.
2. Als Feride wieder zurück in der Türkei ist, fragt ihre Mutter, warum sie so bedrückt wirkt. Schreibe das Gespräch zwischen Feride und ihrer Mutter auf.

Beide Aufgaben zielen wie der oben zitierte Arbeitsauftrag auf die Vertiefung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme ab und erlauben es, eigene, ähnliche Erfahrungen mit einzubringen. Beide Aufgaben regen einen Transfer zwischen persönlicher Erfahrungswelt und Textwelt an, ohne dass die offene Thematisierung eigener Erfahrungen erzwungen würde (wobei Aufgabe 1 explizit, Aufgabe 2 implizit dazu einlädt). Das Aufgabenset ermöglicht es so, die Dramatisierung des kulturellen Hintergrunds im Text für eine schüler*innenorientierte Anschlusskommunikation im Unterricht fruchtbar zu machen, ohne dass diese Diversitätskategorie zusätzlich noch durch die Aufgabenstellung dramatisiert würde. Das Aufgabenset vermeidet dadurch Zuschreibungen von außen und überlässt es den Schüler*innen zu entscheiden, welche Bedeutung sie ihrer eigenen Biografie und kulturellen Identität für die persönliche Auseinandersetzung mit dem Text zuschreiben und ob sie die Kategorie ›sprachlich-kultureller Hintergrund‹ überhaupt ins Spiel bringen möchten – oder ob sie Ferides Erfahrung des Verlassenseins eher kulturunabhängig als Ausdruck der *conditio humana* lesen.

6 Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit kulturellem Lernen im Kontext inklusiven Literaturunterrichts, konkret mit der kritischen Reflexion sozialer Exklusionspraktiken *in* literarischen Texten sowie *im Umgang mit* literarischen Texten. Ein vielversprechender Ansatz besteht darin, in der Auseinandersetzung mit Literatur für die kulturelle Bedingtheit und damit für die grundsätzliche Veränderbarkeit insbesondere jener binär und hierarchisch strukturierten sozialen Kategorien zu sensibilisieren, die oft Grundlage von Exklusion sind (etwa ›behindert/nicht behindert‹). Dieser Ansatz stellt insofern eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenbildung dar, als der Literaturunterricht selbst eine kulturelle Praxis mit hohem Exklusionspotenzial ist. So können die kritische

Thematisierung gesellschaftliche Exklusionspraktiken *in* der Literatur wie auch der Versuch, diese Praktiken im Gespräch *über* Literatur zu vermeiden und allen Schüler*innen Teilhabe an Literatur zu ermöglichen, paradoxe Wirkungen entfalten: Wie an einem Aufgabenbeispiel gezeigt wurde³⁴, kann etwa der Versuch, Jugendliche mit bikulturellem Hintergrund bei der Erarbeitung eines literarischen Textes gezielt als Expert*innen für Bikulturalität in das Unterrichtsgespräch einzubinden, im ungünstigsten Fall zur Veränderung und Exklusion genau dieser Gruppe führen.

Vor diesem Hintergrund wird eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung inklusionsrelevanter sozialer Kategorien als Orientierungsnorm postuliert, die es erlaubt, Elemente des Unterrichts auf ihre Kompatibilität mit inklusiven Ansprüchen zu überprüfen. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass sich aus dieser Norm Regeln für die Unterrichtsplanung im Sinne einer Rezeptologie ableiten lassen. Als Mittel zur Realisierung der besagten Balance und damit zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich inklusionsorientierter kultureller Bildung wurde das Konzept Ent/Dramatisierung vorgestellt. Es handelt sich dabei um ein Analyse- und Reflexionsinstrument für die Planung kulturellen Lernens, dessen Besonderheit darin besteht, literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische und inklusionspädagogische Perspektiven miteinander zu verbinden. Seine Anwendung kann Lehrkräften zu einer fundierten Grundlage verhelfen, auf der sie dann individuelle und situationsadäquate Entscheidungen treffen können.

Das Konzept Ent/Dramatisierung kann als literaturwissenschaftliches Analyseinstrument eingesetzt werden, mit dessen Hilfe Formen und Muster der Konstruktion, Dekonstruktion und Reflexion inklusionsrelevanter sozialer Kategorien in literarischen Texten erkannt und beschrieben werden können. Als literaturdidaktisches Instrument eingesetzt bietet Ent/Dramatisierung Orientierung hinsichtlich der Frage, welche Texte sich als Gegenstand kulturellen Lernens anbieten und wie die Begegnung mit diesen Texten im Rahmen des Unterrichts so gestaltet werden kann, dass die unterrichtliche Thematisierung exklusiver Praktiken, Denk- und Wahrnehmungsmuster nicht *volens volens* dazu beiträgt, eben diese fortzuschreiben und ihre Wirkmacht so zu verstärken.

Die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung bildet im ersten Anwendungsbeispiel einen

³⁴ Siehe Anwendungsbeispiel 2.

Orientierungsrahmen für eine fachdidaktisch und inklusionstheoretisch reflektierte, situationsgebundene Entscheidung bei der Textauswahl und der inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzung. Die Anwendung des Instruments Ent/Dramatisierung zeigte, dass Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* sich hervorragend für die unterrichtliche Dramatisierung der Kategorie ›behindert/nicht behindert‹ und die kritische Thematisierung von Diskriminierung gegenüber Menschen mit einer sogenannten Behinderung eignet. Andererseits wurde auch deutlich, dass der Roman großes Potenzial für eine Entdramatisierung dieser Kategorie bereithält, was im Kontext inklusionsorientierter kultureller Bildung ebenso wichtig ist wie deren Dramatisierung.

Das zweite Anwendungsbeispiel illustriert die Tauglichkeit des Konzepts Ent/Dramatisierung als literaturdidaktisches Analyseinstrument, mit dessen Hilfe exkludierende Formen der unterrichtlichen Dramatisierung sozialer Kategorien im Planungsprozess³⁵ identifiziert und durch geeignetere Formen ersetzt werden können. Wie auch im ersten Anwendungsbeispiel wird deutlich, wie wichtig es ist, zwischen der Dramatisierung sozialer Kategorien *in* literarischen Texten und im Gespräch *über* literarische Texte zu unterscheiden, damit Inklusion im Literaturunterricht realisiert werden kann.

In der Zusammenschau der beiden Beispiele wird die Forderung nach einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung inklusionsrelevanter Diversitätskategorien als literaturdidaktisches Leitprinzip erkennbar, das den systematischen Zusammenhang zwischen der *Realisierung* von Inklusion im Literaturunterricht und der unterrichtlichen *Thematisierung* von Inklusion hervorhebt. Dieser Zusammenhang kann folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: Wirklich inklusiv ist ein auf kulturelle Bildung und Inklusion abzielender Literaturunterricht nur dann, wenn er sich selbst als eine kulturelle Praxis mit hohem Exklusionspotenzial reflektiert und Formen von Diskriminierung *im Umgang mit Literatur* ebenso konsequent zu vermeiden sucht wie eine einseitige Fokussierung auf Diskriminierung *in der Literatur*.

Dies erfordert freilich aufseiten der Lehrkräfte ausgeprägte fachliche, inklusionspädagogische und kulturelle Kompetenzen. Die systematische Vertiefung dieser Kompetenzen im Rahmen einer kulturellen Lehrer*innenbildung sollte dabei unbedingt auch eine selbstreflexive Dimension beinhalten: Jede Lehrkraft sollte sich bewusst sein, dass ihr

³⁵ Hier am Beispiel einer Aufgabenstellung.

Literaturunterricht einem bestimmten, historisch gewachsenen und biografisch geprägten, daher auch kontingenten Werte- und Normensystem verhaftet ist, und kritisch reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für ihren Umgang mit Literatur im Unterricht ergeben.

Literatur

Primärliteratur

- Schurf, Bernd; Wagener, Andrea (2009): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 6. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Steinhöfel, Andreas (2011): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlssen (Erstausgabe 2008).
- Welsh, Renate (2009): Herzlich willkommen! In: Sprach- und Lesebuch 6. 2. Aufl., hg. v. Bernd Schurf und Andrea Wagener. Berlin: Cornelsen.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (2017): Einführung: Kulturen des Inszenierens. In: *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*, hg. v. dies., 7–22. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Boger, Mai-Anh (2019): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographieierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken. (Bd. 1). Münster: Edition assemblage. Verfügbar unter <https://drive.google.com/file/d/1amhe2CERjDWokmjtt1cMYHDYzyMD8K-/view> [20.03.2023].
- Budde, Jürgen (2006): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 58 (1), 86–91.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*, hg. v. Dissens e.V. et al., 150–158. Berlin: Dissens e.V.
- Decke-Cornill, Helene (2007): Literaturdidaktik in einer »Pädagogik der Anerkennung«: Gender and other Suspects. In: *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, hg. v. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, 239–258. Trier: VWT.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2012): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und*

- Unterricht*. 2. Aufl., hg. v. Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss, 16–86. Zug: Klett und Balmer.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, hg. v. ders., 7–43. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Georgi, Viola B. (2017): Diversity Education im Fokus Kultureller Bildung. Diskurse vernetzen und Synergien nutzen. In: *Partizipation als Programm: Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*, hg. v. Wolfgang Schneider und Anna Eitzeroth, 15–26. Bielefeld: transcript.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (41), 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 17–191.
- Kepper, Matthias; Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [20.03.2023].
- Leiß, Judith (2019): Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*, hg. v. Christoph Bräuer und Nora Kernen, 43–61. Frankfurt a. M.: Lang.
- Leiß, Judith (2020): »Normal ist der heilige Gral« - Dramatisierung und Entdramatisierung von ›Behinderung‹ in Sarah Crossans *Eins*. In: *Der inklusive Blick 2 - Kinder- und Jugendliteratur im Fokus*, hg. v. Gabriele von Glasenapp et al., 127–144. Frankfurt a. M.: Lang.
- Leiß, Judith (2022): Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In: *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*, hg. v. Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler, 84–102. Verfügbar unter <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223> [20.03.2023].
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Verfügbar unter <http://www.themenpool-migration.eu/dmulti21.htm> [20.03.2023].
- Piezunka, Anne; Schaffus, Tina; Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von

- Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 207–222.
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: »*Das ist bestimmt was Kulturelles*«. *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*, hg. v. Petra Josting und Caroline Roeder, 21–32. München: kopaed.
- West, Candice; Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: *The social construction of gender*, hg. v. Judith Lober und Susan A. Farrell, 13–27. London: SAGE.
- Wintersteiner, Werner (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik. In: *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, hg. v. Heidi Rösch, 33–48. Freiburg i. Br.: Fillibach.