

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2020

Ohrenfällig

Zur Hörbarmachung der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund in der theaterpädagogischen Arbeit

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®
vorgelegt von Anna Meister
eingereicht am 28.07.2021 an Wolfgang G. Schmidt

} **theaterwerkstatt heidelberg**

„Languages come from deep inside us and are intimately bound up with our creative potential and its expression. From before we are even born, our languages help to shape who we are, allow us to develop rich and meaningful relationships, and give us infinite possibilities for expressing ourselves creatively” Creative Multilingualism – A Manifesto

1	Einleitung	3
2	Zur Aktualität mehrsprachigen Arbeitens	5
3	Mehrsprachigkeit auf der Bühne	7
4	Interkulturelles Theater	10
5	Mehrsprachige Gesellschaft – Mehrsprachige Individuen	11
5.1	<i>Individuelle Mehrsprachigkeit</i>	12
5.2	<i>Mehrsprachige Lebenswelten</i>	14
5.2.1	<i>Multikompetenz - eine angelegte, zu entwickelnde Potentialität</i>	16
5.3	<i>Mehrsprachigkeit und Identität</i>	17
5.4	<i>Hierarchie der Sprachen</i>	19
6	Theaterpädagogik Mehrsprachig	19
6.1	<i>Schulische & außerschulische Erfahrungen</i>	20
6.2	<i>Sprachenvielfalt als Quelle der Kreativität</i>	22
6.2.1	<i>Zur Frage der Übersetzung</i>	24
6.3	<i>Die theaterpädagogische Haltung</i>	25
6.4	<i>Zur Wirkung auf die persönliche, sprachliche und soziale Kompetenz</i>	27
7	Fazit	29
8	Literaturverzeichnis	32

1 Einleitung

In der folgenden Arbeit werde ich mich der Frage widmen, weshalb der Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, von vielfacher Relevanz ist. Dies sowohl auf der Ebene der positiven Stärkung der Selbstwahrnehmung ihrer (sprachlichen) Biografien wie auch auf der sozialen und gesellschaftlichen. Auch werde ich aufzeigen, dass der Einbezug diverser Sprachen bei einer Inszenierung hohes ästhetisches Potential birgt und eine höchst interessante Vielschichtigkeit ebendieser ermöglicht.

Mehrsprachigkeit an sich kennt verschiedene Ausprägungen. So sind sowohl bilinguale Menschen, die in einem Haushalt aufwachsen, in dem zwei (oder mehr) Erstsprachen gleichzeitig erlernt werden, wie auch Menschen, die im schulischen, universitären oder beruflichen Kontext Fremdsprachen erlernen als mehrsprachig zu bezeichnen. In dieser Arbeit beziehe ich mich auf die Form der Mehrsprachigkeit, bei welcher Kinder und Jugendliche zuhause eine (oder mehrere) andere Erstsprache sprechen als die gesellschaftliche Mehrheits- und Schulsprache (in unserem Falle Deutsch), welche sie als Zweitsprache erlernen. Kinder und Jugendliche also, die entweder selbst migriert sind oder in der 2. oder auch 3. Generation stehen. Wie ich aufzeigen werde, betrifft dies einen bedeutenden Anteil der in Deutschland und der Schweiz lebenden Kinder und Jugendlichen. Arbeitet man als Theaterpädagogin oder Theaterpädagoge mit Kindern und Jugendlichen, wird man stets auch Migrationsgeschichten begegnen. Und diese wiederum ist in der Regel eng verknüpft mit Multilingualität und mehrsprachigen Lebenswelten. Beziehen wir also ihre Erstsprachen in unsere Arbeit mit ein, erkennen wir einen bedeutenden Teil ihrer Biografie an.

Mehrsprachiges theaterpädagogisches Arbeiten ist für mich auch von persönlicher Relevanz. Dies sowohl aus professionellen aber auch aus biografischen Gründen. Meine bisherige Arbeit als Deutsch-als-Zweitsprach-Lehrerin (DaZ), die sprachliche Förderung also ebendieser Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hat mich beruflich stark geprägt. Dies natürlich nun auch in Hinblick auf meine zukünftige Tätigkeit als Theaterpädagogin. Weiterhin sind es diese Kinder und Jugendliche, mit denen ich arbeiten möchte, denen ich neue Zugänge zu kreativem Schaffen und zu sich selbst in sich und in ihrem Umfeld ermöglichen möchte. Dass dabei für mich, als DaZ-Lehrerin und Theaterpädagogin, die Sprachen und auch deren Förderung ebenfalls von zentraler Bedeutung sind, liegt auf der Hand.

Selbst bin ich als sogenanntes Drittkulturkind aufgewachsen. Aufgrund des Berufs meiner Eltern, beide waren fürs Internationale Komitee des Roten Kreuzes tätig, bin ich bis zu meinem 12. Lebensjahr zirka alle zwei Jahre umgezogen. Dies bedeutet, dass ich selbst mehrsprachig aufgewachsen bin. Wenn auch in anderem Kontext migriert, erkenne ich mich immer wieder in (sprach-) biografischen Themen von Kindern und Jugendlichen, denen ich beruflich begegne. Meine eigene Biografie hat stark gewirkt auf meine Entscheidung, in migrantisch-heterogenen Kontexten zu arbeiten. Auf organische Weise hat es mich immer wieder in diese Arbeitsbereiche gezogen. Und auch heute, zu Beginn einer neuen beruflichen Lebensphase, zeigt sich mir wieder aufs Neue, dass diese Kinder und Jugendlichen weiterhin meine hauptsächliche Zielgruppe sein werden. Selbst mit diversen Sprachen aufgewachsen, fühle ich mich in mehrsprachigen Kontexten besonders wohl und habe ein ausgeprägtes persönliches Interesse für Sprachen und deren Nutzung und Wirkung. Und so ist der Schritt in Richtung mehrsprachiges Theaterspiel für mich ein weiterer, natürlicher Teil eines Prozesses, in dem ich mich beruflich seit Beginn meiner Tätigkeit als Lehrerin und persönlich bereits ein Leben lang befinde.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werde ich aufzeigen, weshalb das mehrsprachige, theaterpädagogische Arbeiten von gesellschaftlicher Relevanz im Allgemeinen und von schulischer und theatraler im Besonderen ist. Ich werde zeigen, dass wir uns in einer kulturell und sprachlich hoch komplexen Gesellschaft bewegen, welche aber vom monolingualen gesellschaftlichen Habitus nicht in adäquater Weise anerkannt wird. Dies sowohl im schulischen Kontext wie auch im Theater.

Anschliessend werde ich auf die Nutzung und Bedeutung von Mehrsprachigkeit im heutigen Theater eingehen. Dafür werde ich einen kurzen Exkurs zur Geschichte von Multilingualität auf der Bühne machen um anschliessend aufzuzeigen, dass die „fremde Sprache“ in erster Linie als theatrales Zeichen eingesetzt wird, um „das Andere“, aber auch um soziale, innere und äussere Verhältnisse zu markieren. Auch werde ich weitere Formen, jenseits der Funktion der Sprache als Kommunikationsträger, des Einsatzes dieser aufzeigen.

Im dritten Kapitel werde ich auf das interkulturelle Theater eingehen. Da ich mich in dieser Arbeit auf die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehe, bewege ich mich stets auch im Rahmen des interkulturellen Theaters. Ich werde aufzeigen, welche Formen es dabei gibt und wie das interkulturelle Theater einen Perspektivwechsel, nicht nur bei den Spielenden, sondern auch bei den Zuschauenden, ermöglicht, welcher Empathie und die Akzeptanz des „Anderen“ fördert.

Danach widme ich mich dem Phänomen der Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Ich werde darlegen, was individuelle Mehrsprachigkeit bedeutet und welchen Einflüssen sie in ihrer Entwicklung ausgesetzt ist. Auch werde ich auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit eingehen, in der sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bewegen und aufzeigen, welche für die theaterpädagogische Arbeit hoch interessanten, übersprachliche Fähigkeiten sie hier aufweisen. Weiter werde ich auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität eingehen und wie dabei die Sprachhierarchie oftmals leider negativ auf die Wahrnehmung der eigenen Multilingualität wirkt.

Im letzten Kapitel werde ich auf die Möglichkeiten der theaterpädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingehen. Zunächst werde ich Formen mehrsprachigen theater- und dramapädagogischen Arbeitens in schulischem und außerschulischem Kontext zeigen und dabei auch eine kleine Auswahl an Projekten vorstellen. Anschliessend werde ich auf das kreative Potential der Mehrsprachigkeit eingehen und Möglichkeiten des forschenden, vergleichenden, transformierenden ästhetischen Arbeitens mit der Sprache und all ihren Ebenen zeigen. Ebenfalls werde ich auf die in mehrsprachigem Theater relevante Frage der Übersetzung eingehen. Danach lege ich die in diesem spezifischen theaterpädagogischen Feld relevanten Aspekte der theaterpädagogischen Haltung dar, um zum Schluss die mögliche Wirkung ebendieser auf der persönlichen, der sprachlichen und der sozialen Ebene aufzuzeigen.

Im Fazit werde ich die zentralen Argumente für den Einbezug der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die theaterpädagogische Arbeit aufführen. Ich werde aufzeigen, dass das Hör- und Sichtbarmachen ihrer multilingualen Lebensrealität von ästhetischer, persönlicher aber auch gesellschaftlicher Relevanz ist.

2 Zur Aktualität mehrsprachigen Arbeitens

Mehrsprachigkeit ist ein grundlegendes Kennzeichen der menschlichen Existenz, Resultat einer Welt, die seit Jahrtausenden geprägt ist von interkulturellem Austausch und Migration. Im Zuge der Globalisierung haben diese enorm zugenommen, sodass wir uns heute in einer kulturell und sprachlich hochkomplexen Gesellschaft bewegen. So haben in Deutschland 26% der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund (vgl. Mikrozensus, 2019). In der Schweiz sind es laut dem Bundesamt für Statistik (BfS) im Jahr 2019 37.7 % der über 15-jährigen. Betrachtet man die statistischen Erhebungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wird ersichtlich, dass einem in der theaterpädagogischen Praxis mit

Kindern und Jugendlichen stets auch ein bedeutender Anteil ebendieser begegnen wird, der mehrsprachig ist.

So haben in Deutschland 37.3% der Bevölkerung zwischen 0-26 Jahren einen Migrationshintergrund, wobei der Anteil bei den 0-5-jährigen mit 40,4% am höchsten ist (vgl. Mikrozensus 2019). In der Schweiz sind es 56,1% der Kinder zwischen 0-6 Jahren und 42.6% der Kinder und Jugendlichen zwischen 7-14 Jahren, die in einem Haushalt leben, in dem mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat (vgl. BfS, 2019). Diese Zahlen sagen noch nichts über den Sprachgebrauch in den Familien aus, betrachtet man aber die Herkunft dieser Familie, die Migrationsströme der letzten Jahre und Jahrzehnte, so deutet vieles darauf hin, dass ein bedeutender Anteil dieser Kinder mehrsprachig aufwächst. So haben beispielsweise im Kanton Zürich 40% der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).

Sprache ist viel mehr als ein Mittel zur Kommunikation. Sie ist Ausdruck der Kultur, der sozialen Stellung eines Menschen und wirkt dadurch auf die Entwicklung des Selbstbildes, der Identität. Dabei spielt die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser eine zentrale Rolle. Diese ist jedoch gegenüber den Erstsprachen, welche ein Großteil der multilingualen Kinder und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum sprechen, eine negative (siehe Kapitel 5.4). Dadurch werden sprachliche und kulturelle Ressourcen oftmals ungenügend aktiviert. Häufig wird dieses Mehrwissen entweder ignoriert oder gar ausschließlich aus Sicht von Defiziten in der Zweitsprache Deutsch betrachtet (vgl. Schader, 2000). „Oftmals scheint die verborgene Agenda doch noch die zu sein, vor allem die Kinder – je früher desto besser – zuerst zur ortsüblichen ‚richtigen‘ Einsprachigkeit zu bringen, damit sie dann passförmig zu den anderen im Klassenverband mitgeführt werden können, um dann anerkannt mehrsprachig zu werden, zusammen mit den anderen über den Weg des traditionellen Fremdsprachenunterrichts“ (Franceschini in Henning, 2020, S.28).

Diese „ortsübliche Einsprachigkeit“ wird als monolingualer Habitus bezeichnet, der sowohl in der Schule wie auch in den meisten Theatern zu finden ist. Er beschreibt eine Haltung, die davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich homogen seien und dieselben sprachlichen Voraussetzungen mitbringen. Diese Haltung lässt sich auf die Gründung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert zurückführen, bei der die Vereinheitlichung der Sprache eine zentrale Rolle gespielt hat. Das Ausblenden der Mehrsprachigkeit eines bedeutenden Teils der Schülerschaft führt zu einer Entwertung ihres „sprachlich-kulturellen Kapitals“ und ist Teil der allgemeinen Bildungsbenachteiligung, welche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren (vgl. Riehl, 2018).

Laut Lüdi (2018) erkennen die Bildungsinstitutionen zunehmend die Notwendigkeit, und werden dafür in Verantwortung gestellt, in dieser kulturellen und sprachlichen Vielfalt einen Beitrag zur sozialen Kohäsion zu leisten. Dabei sind die Integration wie auch die Respektierung sprachlich-kultureller Minderheiten zentral. „Eine wichtige Rolle spielt dabei der Europarat, der die Dimension des „interkulturellen Bewusstseins“ in die bildungspolitische Agenda einschrieb. Zu einer interkulturellen Pädagogik nach diesen Vorstellungen gehören die Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit [...]“ (Lüdi, 2018, S.133). Hier kann das der Theaterpädagogik immanente Potential greifen.

„In der Schnittmenge von Theater und Interkulturalität eröffnet sich ein aktuelles soziales Experimentierfeld, das die Migrationserfahrungen und die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft aufgreift und öffentlich zum Sprechen bringt. Theater ist dann eine Schule des Sehens, aber mehr noch: auch eine Schule des Sprechens, eine Schule des (sich) Zeigens, eine Schule des sich Begegnens und letztlich eine Schule der Teilhabe und der Integration“ (Sting, 2012b, S.10). Theater ist immer Spiegel gesellschaftlicher Realität, es entwickelt Kommunikation, verändert Sichtweisen, stellt Bestehendes in Frage. „[...] auf der Bühne können so auch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse – auch die sprachpolitischen – für die Dauer der Vorstellung (oder der Probe) ausser Macht gesetzt werden. Damit wird Theater auch seiner Funktion als „Schule der Demokratie“ gerecht“ (Wedel & Hachemer, S.80).

„Heteroglossic cultures in the modern world are more common, more complex in their linguistic mixing, and more visible politically and theatrically than at any time in the past. This means that theater, for centuries essentially monoglossic in both production and reception, can in many cases assume a heteroglossic audience for heteroglossic theatre, or, as in the case of much postcolonial theatre, an audience that is at least partially heteroglossic, allowing plays to send different messages to different sorts of the audience“ (Carlson, 2006, S.17).

3 Mehrsprachigkeit auf der Bühne

Im heutigen Theater gibt es zwei Hauptströmungen, in denen multilingual inszeniert wird; auf der einen Seite das postkoloniale und auf der anderen das postdramatische Theater. Doch der Einsatz verschiedener Sprachen auf der Bühne reicht weit zurück in die Geschichte des Theaters: „[...] „playing with language“ in the theatre is not simply a postcolonial or postmodern strategy [...] but an activity found very widely in theatrical cultures past and present, around the world, and that such “playing”, as in the case with

much “play” in theatre, has often involved very serious social and artistic concerns” (Carlson, 2006, S.6).

Seit der Antike wurden im Theater „fremde Sprachen“ eingesetzt als semiotisches Zeichen zur Platzierung von Figuren, im Sinne des realistischen Spiels, in multilinguale oder multikulturelle Gemeinschaften einerseits und andererseits, oft gleichzeitig, zur Darstellung von Beziehungen auf der Bühne (vgl. Carlson, 2006). Sprachgebrauch lässt immer Rückschlüsse ziehen auf innere Zustände einer Figur aber auch auf ihre soziale Stellung und ihr Verhältnis zu anderen Figuren. Auf die Frage der Hierarchie der Sprachen werde ich im Kapitel 5.4 vertieft eingehen. So wurde bspw. in mittelalterlichem Theater Latein als Zeichen für Bildung und Macht eingesetzt. „A great variety of strategies have been employed over centuries to mark the other in theatre, but surely one of the most striking has been the actual employment of the other’s language” (Carlson, 2006, S.13).

Seit Mitte des 20. Jh. fand eine Erweiterung der Funktion der Mehrsprachigkeit jenseits derjenigen des realistischen Spiels statt. Dies ausgehend von verschiedenen Richtungen. Die Unabhängigkeit vieler ex-kolonialer Länder und die darauf entstehende Theorie des Postkolonialismus markierte einerseits einen Wendepunkt im mehrsprachigen Theater. Das heutige post-koloniale Theater ist als Reaktion auf Machtungleichgewichte, kulturelle Hierarchien und soziale Ungleichheiten, die aus der Dominanz einer kulturellen Gruppe über eine andere entstanden sind, zu verstehen. In vielen Fällen sind diese Stücke das Produkt von kulturellen und sprachlichen Gemeinschaften, die tatsächlich kolonisiert wurden, und dienen dazu, diese spezifische historische Ungerechtigkeit direkt anzusprechen (vgl. Silver, 2010).

Parallel dazu begannen auch experimentelles Theater in Europa im Bereich Mehrsprachigkeit zu forschen. Peter Brook und sein Centre International de Recherche Théâtrale (CIRT) kann hier wohl als prominentestes Beispiel dieser Entwicklung genannt werden. Brook, der sich mit seiner internationalen Kompagnie auf die Suche nach Universalität in Sprache und Kultur machte und dabei unter anderem eine eigene Sprache, Orghast, entwickelt hat, hat dabei erst ab den 1990er-Jahren mehrsprachige Stücke produziert (vgl. Carlson, 2006).

Gleichzeitig haben zahlreiche weitere europäische Regisseurinnen und Regisseure ab den 1990ern begonnen, mehrsprachig zu inszenieren. So beispielsweise Karin Beiers „Sommernachtstraum“ (1995) oder Giovanna Marinellis Inszenierungen im Rahmen des

„Porti del Mediterraneo“. Beide haben Schauspieler*innen aus verschiedenen Ländern zusammen und ihre Mehrsprachigkeit auf die Bühne gebracht (vgl. Carlson, 2006).

Im Kontext postmoderner Ästhetik wie auch der zunehmenden internationalen Kooperationen wurden multilinguale Inszenierungen um die Jahrtausendwende immer mehr zu einem globalen Phänomen und es entstanden weitere experimentelle Richtungen im Umgang mit Multilingualität. Hierbei wurden Sprachen nicht mehr zum Zwecke des realistischen Spiels oder zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit des Ensembles oder des Publikums genutzt, sondern, wie Carlson es formuliert: „out of an interest in linguistic mixing for its own sake, as one might mix elements of various decorative, historical, or theatrical traditions in the sort of open, decentered experimentalism that characterizes much postmodern art“ (Carlson, 2006, S. 174). Prägend war hier unter anderem der Komponist John Cage, welcher mit Sprache als weiteres rein, formales Element der Komposition experimentiert hat (vgl. Carlson, 2006).

Lehmann (2015) spricht bei postdramatischem, mehrsprachigem Theater vom „Raum der Sprachprobleme“, der den Spielenden wie auch den Zuschauenden die Blockaden und Hemmungen der sprachlichen Verständigung erlebbar mache. „Theater behauptet eine Polyglossie auf mehreren Ebenen, die die Lücken, Abbrüche und ungelösten Konflikte, auch das Ungeschick und den Kontrollverlust spielerisch sichtbar werden lässt“ (Lehmann, 2015, S.268). In diesen Stücken werden oft mehr als zwei Sprachen regelmäßig verwendet, und die Sprachwechsel dienen der Implosion der Erzählstruktur, die sich sonst vielleicht ergeben hätte, anstatt auf außertheatrale, soziale Bedingungen hinzuweisen (vgl. Silver, 2010).

Der Einsatz mehrerer Sprachen auf der Bühne ist also ein semiotisches Zeichen. Die Wahl und der Wechsel der Sprache geschieht nie willkürlich und trägt stets Bedeutung. Neben seiner Funktion als Kommunikationsträger wird Sprache zur Markierung von sozialer, nationaler, ethnischer Herkunft wie auch von (sozialen) Verhältnissen im und unter den Spielenden eingesetzt. Wie mit allen theatralen Zeichen kann auch mit dem Einsatz der Sprachen gezielt gebrochen, irritiert werden. Der Sprachgebrauch auf der Bühne kann eine politische Funktion übernehmen. Gleichzeitig gibt es experimentelle Formen des multilingualen Sprachgebrauchs, bei denen die Sprache weniger als Kommunikationsmittel dient, sondern als formales Element, als „lautliches Material“.

Die heutigen Formen des multilingualen Theaters sind vielfach Produkt, Ausdruck und (politische) Verarbeitung einer kulturell und sprachlich durchmischten und heterogenen

Gesellschaft. Es sind historisch unterdrückte Gemeinschaften, welche die Vielsprachigkeit auf der Bühne als politisches Mittel gegen ihre Unterdrückung einsetzen, aber auch internationale Produktionen, welche die vorhandene Mehrsprachigkeit auf die Bühne bringen. Entsprechend bewegen wir uns bei diesen Formen wie auch in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund immer auch im Bereich des interkulturellen Theaters.

4 Interkulturelles Theater

„Wenn wir von der Verwendung von mehrsprachigen Ressourcen sprechen, um in einer durch asymmetrischen und gleichzeitig sprachlichen Diversität geprägten Situation kreativ zu kommunizieren, dann ist die interkulturelle Dimension immer mitgemeint. Die Interaktionsteilnehmer konfrontieren gleichzeitig mit ihren Sprachkompetenzen auch ihre begrifflichen Bezugspunkte, ihre Glaubensinhalte und Werte, ihre Interpretations- und Referenzrahmen, ihre Denkweisen und Problemlösungsansätze“ (Lüdi, 2018, S.137).

Sting (2012b; 2018) beschreibt vier Formen des interkulturellen Theaters: Der Exotismus bezieht sich auf die Darstellung der Andersartigkeit fremder Kulturen. Diese findet oftmals in folkloristischer Form statt (bspw. mit traditionellen Tänzen, Liedern etc.). Diese Form birgt die Gefahr bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sie in einer folkloristischen Identität zu behalten, die mit Realität der Migrationskultur wenig zu tun hat (vgl. Schader, 2000).

Die Internationalität beschreibt Ensembles, die international zusammengesetzt sind. Keine Seltenheit an Theatern. Dies bedeutet noch keine interkulturelle Auseinandersetzung, solange die Zusammenarbeit der Tradition und der Homogenität der westlichen Theaterkonvention und Sprache untergeordnet bleibt (vgl. Sting, 2012b).

Unter Transkulturalität versteht Sting den Versuch, jenseits von kultureller Prägung zu arbeiten und dabei Gemeinsamkeiten zu sehen, bzw. zu entwickeln. Prominentes Beispiel hierfür ist Peter Brooks CIRT (vgl. Kapitel 3). „Sie versuchen, das verbindende Eine unter oder hinter den Sprachen der Kulturen zu finden und entsprechende theatrale Ausdrucksformen, die allen Menschen verständlich sind, zu entwickeln“ (Sting, 2012b, S.7).

Hybridkulturalität zeigt ein breites Spektrum an ganz unterschiedlichen Spielformen von Mischkulturen, also ein Nebeneinander und ein Miteinander verschiedener kultureller Traditionen. Der Begriff, der ursprünglich aus der Biologie stammt und biologische Mischformen beschreibt, wurde in den 1980er Jahren im Rahmen der aufsteigenden

postkolonialen „Culture Studies“ von Homi Bhabha zu einem Theorem des Postkolonialismus formuliert. Das musikalische Genre „world music“ ist anschauliches Beispiel für eine Hybridisierung verschiedener Kulturen (vgl. Sting, 2012b; 2018).

So sind es also die trans- und hybridkulturellen Formen des interkulturellen Theaters, welche sich mit der „Vielsprachigkeit der Kulturen“ beschäftigen und neue Ausdrucksformen entwickeln, in die sich ein theaterpädagogisches Arbeiten mit mehreren Sprachen einordnen kann.

Sting (2012b) spricht weiter von drei Ebenen des interkulturellen Theaters: erstens eine formal-ästhetische Ebene, die dadurch entsteht, dass „unterschiedlich kulturell geprägte Ausdrucksformen“ (Sting, 2012b, S.8) aufeinandertreffen. Die zweite Ebene ist die der sozialen Begegnung, die entsteht, wenn Menschen unterschiedlicher Herkunft miteinander arbeiten und ihre „kulturellen Sprachen“ (ebd.) einbringen. Die dritte Ebene, die inhaltlich-thematische, bezieht sich auf die Themen, die „eine Migrationsgesellschaft mit sich bringt“ (ebd.).

„Interkulturelles Potential liegt [...] in der Befähigung zur Herstellung einer fiktiven theatralen Situation mit den Mitteln der Kunstform Theater und dem Austausch über eine dadurch erlebte Differenzerfahrung. Dies stellt eine Gemeinsamkeit mit der Alteritätserfahrung beim Kontakt mit einer anderen Kultur dar“ (Wedel & Hachemer, 2016, S.81). So kann die Theaterarbeit die Wahrnehmung, die Deutung und auch die Beurteilung von Fremdem erleichtern und dadurch Empathie und den aktiven Perspektivwechsel fördern. Interkulturelle Theaterpädagogik ist eine Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung von Heterogenität, in der das öffentliche Zeigen des Eigenen und des Anderen einen durch eine soziale und ästhetische Praxis einen produktiven Umgang mit Vielfalt und Differenz ermöglicht. Vielsprachigkeit ist dabei ein wesentliches äusseres Merkmal dieser Heterogenität, auf das im folgenden Kapitel, sowohl in ihrer lebensweltlichen, gesellschaftlichen wie auch individuellen Dimension, vertieft eingegangen werden soll.

5 Mehrsprachige Gesellschaft – Mehrsprachige Individuen

Wie im ersten Kapitel beschrieben, leben wir in einer Gesellschaft, die durch eine hoch diverse, kulturelle und sprachliche Zusammensetzung geprägt ist. Mehrsprachigkeit wird dabei aus linguistischer Sicht nicht nur als individuelles Phänomen verstanden, sondern auch als Fähigkeit einer Gesellschaft, einer Institution, von Gruppen oder Individuen verstanden, in ihrem Alltag einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache zu

pflegen (vgl. Henning, 2020). Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist diese Multilingualität potenziell gewinnbringend, sowohl für das Individuum wie auch die Gesellschaft (Lüdi, 2018), und muss stets als ein in historische und soziale Entwicklungen eingebettetes Phänomen betrachtet werden (vgl. Henning, 2020).

“Looking into the development of languages over time also makes clear that diversification has been busily at work throughout the history of mankind. Natural languages are not generally invented from scratch — they have evolved from other languages as peoples have migrated across territories, seas and continents, a process that is continuing as people from different parts of the world converge on cities, bringing their languages with them while also connecting with new languages” (Hiddleston et al., 2020, S.178). So hat Mehrsprachigkeit stets eine gesellschaftliche wie auch eine individuelle Dimension. Bevor ich darauf eingehen werde, in welchen mehrsprachigen Lebenswelten sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bewegen und wie sich diese auf ihren Sprachgebrauch auswirken, möchte ich zunächst auf die Bedeutung der individuellen Mehrsprachigkeit eingehen.

5.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Unter individueller Mehrsprachigkeit, auch Plurilingualität, wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, in einer oder mehreren Sprachen mündlich und/oder schriftlich in verschiedenen Kontexten kommunizieren zu können. Diese entwickelt sich in unterschiedlichen Kontexten (Familie, Schule, Studium, Auslandsaufenthalt, Migration etc.) und sie wird in unterschiedlichen Bereichen (Beruf, Schule, Familie, Peer-Group etc.) und auch in unterschiedlichen Lebensphasen angewendet (vgl. Mercator-Institut, 2021).

Dabei ist es zentral, dass diese Multilingualität unabhängig von der Erwerbsmodalität und dem Grad der Beherrschung einer Sprache definiert wird (vgl. Lüdi, 2018). „Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit” (Wandruszka in Henning, 2020, S.16).

So gibt es also unterschiedliche Ausprägungen von Mehrsprachigkeit bzw. der Fertigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen, welche durch diverse, interagierende Faktoren beeinflusst werden: Zum einen haben natürlich Persönlichkeitsmerkmale, also bspw. eine generelle Kommunikationsfreude einen Effekt. Auf die Sprachfertigkeiten wirkt weiter, ob diese gesteuert (bspw. durch Unterricht) oder ungesteuert (bspw. in der Familie) erlernt werden. Auch die Lebensbereiche, in denen eine Sprache verwendet wird, bestimmen die jeweilige Funktion dieser Sprache, so können in Familie, Schule aber auch in der Peer-Group (Ethnolekt) oder der Koranschule unterschiedliche Sprachen verwendet werden. Damit geht einher, dass gewisse Sprachen häufiger und vielfältiger verwendet werden als andere und dadurch auch in anderer Qualität ausgebildet sind. Weiter beeinflusst die Frage der Medialität einer Sprache, also, ob diese schriftlich, mündlich oder in beiden Formen angewendet wird. So beherrschen viele der Kinder und Jugendlichen, mit denen ich bisher gearbeitet habe, ihre Erstsprache ausschliesslich in der Mündlichkeit (vgl. Mercator-Institut, 2021).

Ein weiterer wichtiger Faktor, der für die Theaterpädagogik von besonderem Interesse ist, ist die Motivation. Diese beeinflusst den Erwerb und die Verwendung von Sprache und hängt von diversen Faktoren ab, unter anderem vom gesellschaftlichen Prestige der jeweiligen Sprache oder der persönlichen Identifikation mit dieser (vgl. Mercator-Institut, 2021). Weiter unten werde ich auf die Frage der Sprachen-Hierarchie vertieft eingehen.

Schader (2000) fügt den oben genannten Faktoren noch zwei weitere hinzu: das Bildungsniveau und die soziale Schicht der Eltern. Betrachtet man die statistischen Erhebungen der Bertelsmann Stiftung (Groos & Jehles, 2015) zum Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern (2015), wird die Relevanz dieses Faktors für die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ersichtlich: So sind 40,4 % der Kinder mit Migrationshintergrund armutsbetroffen (im Vergleich zu 12,6% bei Kindern ohne Migrationshintergrund). Dabei wirkt sich die Armut besonders stark auf die Sprachentwicklung dieser Kinder aus. So stellt die Stiftung fest, dass 43,2% aller armutsbetroffenen Kinder eine „mangelhafte Deutschfähigkeit“ aufzeigen (Groos & Jehles, 2015, S.31 f.).

Armut muss hier als zusätzliche Hürde im Erwerb der Zweitsprache Deutsch verstanden werden, so besteht häufig ein Zusammenhang zwischen Armut und einer spracharmen familiären Lebenswelt. Auch generell erschwert materielle Not in der Familie die Schaffung eines Umfelds, in dem Kinder und Jugendliche in ihrem schulischen Lernen unterstützt werden können. Diese strukturell-bedingten Ungleichheiten habe ich in meiner damaligen

Praxis als DaZ-Lehrerin tagtäglich erlebt und sie geben der mehrsprachigen theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine weitere Dimension: die des Wirkens entgegen struktureller Diskriminierung und Chancenungleichheit.

So begegnen wir also in der Praxis mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlich ausgeprägten Fertigkeiten in ihren Sprachen, seien diese im Bereich des Wortschatzes, der (expliziten) Grammatik, der Schriftlichkeit etc. Dies gilt es insofern zu berücksichtigen, als dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder und Jugendlichen aus dem Stegreif zu jeglicher sprachlichen Handlung in allen zur Verfügung stehenden Sprachen in der Lage sind.

Da die individuelle Mehrsprachigkeit aber eine dynamische ist, wobei sich die Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen stets verändert (vgl. Lüdi, 2018), bieten sich in der aktiven Nutzung und im Erwerben neuer sprachlichen Mittel im theatralen Kontext, Chancen, die Fertigkeiten in einzelnen Sprachen zu erweitern.

„Mehrsprachige Repertoires sind nicht stabil, sie werden durch den Gebrauch im Alltag immer wieder neu konfiguriert. Dies geschieht im Verbund mit anderen Aktivitäten und Fähigkeiten. [...] Was jemand weiß (deklaratives oder explizites Wissen) oder kann (prozedurales bzw. implizites Wissen), hängt offenbar stark von der Situation bzw. vom Verhalten der Interaktionspartner ab; Sprachwissen ist immer auch geteiltes Wissen“ (Lüdi, 2018, S. 134). Auch hier wird das Potential theaterpädagogischen Arbeitens unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ersichtlich, schafft ja das theatrale Lernen Räume und Aktivitäten, in denen durch Interaktion Sprachwissen geteilt, wertgeschätzt und in denen darüber hinaus mit diesem Wissen, dieser persönlichen Expertise, ästhetisch gearbeitet wird. Lüdi schreibt dazu weiter Folgendes: „Vieles deutet darauf hin, dass in unterschiedlichsten Kontexten ein mehrsprachiger Kommunikationsmodus, ermöglicht und unterstützt durch ein entsprechendes Sprachregime, eine Voraussetzung dafür darstellt, voll von der Mehrsprachigkeit profitieren zu können“ (Lüdi, 2018, S.136).

5.2 Mehrsprachige Lebenswelten

Wie bereits ausgeführt, bewegen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in sprachlich und kulturell stark diversen Kontexten, also in mehrsprachigen Lebenswelten (vgl. Henning, 2020). Sie sprechen zuhause mit ihren Eltern und bei Besuchen in deren Heimatländern die Erstsprache, mit den Geschwistern und Peers oftmals Ethnolekt,

begegnen in den sozialen Medien dem Englischen, ihre schulischen Leistungen werden in ihren Fähigkeiten im Standarddeutschen gemessen, in der Schule lernen sie ebenfalls Fremdsprachen (Englisch, Französisch etc.) und vielleicht besuchen sie noch eine Koranschule, in der Arabisch gesprochen wird oder Kurse in ihrer Erstsprache, in denen sie das Schreiben und Lesen in eben dieser erlernen.

„Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist in Deutschland von wachsender Bedeutung und wird für eine wachsende Anzahl von Schüler:innen zur Normalität ” (Henning, 2020, S.22). Geprägt ist diese lebensweltliche Mehrsprachigkeit durch Sprachgebrauchsweisen, die das Nebeneinander von Sprachen ermöglichen und sich durch flexiblen Gebrauch auszeichnen, es wird „Codeswitching – und mixing betrieben, oft werden bestimmte Ethnolekte verwendet und die Verwendung der einzelnen Sprachen, bzw. Varietäten ist meist auf verschiedene Domäne und Situationen verteilt“ (Henning, 2020, S.22).

„Unter Ethnolekten versteht man sprachliche Varietäten, die den Sprecher als Angehörige einer ethnischen Gruppe kennzeichnen. Ethnolekte werden in der Regel von der 2. und 3. Generation von Migranten gesprochen und basieren auf regionalen Umgangssprachen. Sie zeigen aber gleichzeitig auf allen Ebenen der Sprache [...] Unterschiede“ (Riehl, 2018, S.55). Das sogenannte „Kiezdeutsch“, „Türkendeutsch“ oder der „Ghettoslang“ sind Formen von Ethnolekt, denen man in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund begegnen kann. Codeswitching wiederum bezeichnet den Wechsel zwischen Sprachen während eines Gesprächs. Unter Codemixing versteht sich der Wechsel in kleineren Sinneseinheiten, der Wechsel auch inmitten eines Satzes.

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche verfügen also über diverse Sprachroutinen in ihrer alltäglichen Kommunikation. Es bestehen verschiedene Formen der mehrsprachigen Rede, bei der innerhalb einer kommunikativen Interaktion zwischen zwei oder mehr Sprachen gewechselt wird. Riehl (2018, S.49) schreiben dazu folgendes: „Interessant sind [...] die Funktionen, die Übernahmen aus der anderen Sprache und Codeswitching haben. So wechseln etwa Sprecher häufig die Sprache, wenn sie einen besonderen kommunikativen Effekt erzielen wollen [...] oder wenn sie eine persönliche Einstellung oder Bewertung zum Ausdruck bringen wollen“.

So entstehen eigene Kreationen sprachlicher Ausdrucksweisen, die für die mehrsprachige theaterpädagogische Arbeit von Interesse sind. Dabei ist „[...] die daraus resultierende „Mischsprache ” [...] keineswegs „chaotisch ” , sondern folgt „mehrsprachigen Normen ” ; sedimentierten, jedoch nie ganz stabilen, ständig neu ausgehandelten Mustern“ (Lüdi,

2018, S.135). Zu diesen Sprachroutinen zählen neben Codeswitching und ethnolektaler Formen auch die nicht-professionelle mündliche Übersetzung.

Diese Sprachgebrauchsweisen sind teilweise noch immer gesellschaftlich stigmatisiert (vgl. Henning, 2020) und werden oft mit Defiziten in der Mehrheitsprache in Verbindung gebracht. Henning schreibt dazu Folgendes: „Statt also die lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen als mehrsprachige Individuen mit spezifischen Kompetenzen wahrzunehmen, werden sie oft nur aufgrund ihrer Deutschkenntnisse bewertet, was häufig zu einer Feststellung von Defiziten in diesem Bereich führt [...] Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird eher als Problem denn als Chance wahrgenommen“ (Henning, 2020, S.27). In Zusammenhang mit Multikompetenz ist diese aber als Ressource zu betrachten (vgl. Henning, 2020).

5.2.1 Multikompetenz - eine angelegte, zu entwickelnde Potentialität

Multilinguale Menschen zeichnen sich also durch einen flexiblen Sprachgebrauch aus, in dem ihre Sprachen neben- und miteinander bestehen. Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit nicht nur die Addition von Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen, sondern eine integrierte, sprachenübergreifende Kompetenz ist. Auch aus neurobiologischer Sicht lassen sich die Sprachen und Varietäten im Gehirn nicht vollständig trennen. (vgl. Lüdi, 2018) So bildet sich eine kommunikative Kompetenz, in der alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Mercator-Institut, 2021).

Diese kommunikative Kompetenz, auch „Multikompetenz“ genannt (vgl. Henning, 2020; Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013) zeichnet sich durch eine andere Art des metasprachlichen Bewusstseins und metasprachlichen Fähigkeiten aus als bei einsprachigen Personen. Diese können ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern (vgl. Riehl, 2018).

Mehrsprachige verfügen über die Fähigkeiten, gezielt und der jeweiligen Kommunikationssituation angemessen zwischen den Sprachen zu wechseln (vgl. Lüdi, 2018). Sie können Sprachen übersetzen, diese Vergleichen und sie kreativ einsetzen (vgl. Schader, 2000; Allgäuer-Hackl, & Jessner, 2013). Weiter verfügen sie über die Fähigkeit der Reflexion über Sprache und deren Gebrauch sowie über ein Repertoire an Strategien, sich in verschiedenen sprachlichen Umwelten zu orientieren und zu verständigen (vgl. Schader, 2000).

Hinzu kommen natürlich noch die spezifischen Kenntnisse ihrer Sprachen in Bereichen der Phoneme und Artikulation, des Wortschatzes, der Grammatik, Pragmatik und Gestik wie auch unter Umständen der Schrift (vgl. Schader, 2000). „Je mehr Sprachen man beherrscht, desto mehr hat man auch Einblick in andere Kulturen, in ihre kommunikativen Praktiken und Diskursregeln. Denn viele kommunikativen Routinen unterscheiden sich je nach Kultur sehr stark voneinander. Die Kenntnis dieser verschiedenen kommunikativen Routinen erhöht die interkulturelle Kompetenz eines Sprechers bzw. seine Flexibilität, Perspektiven zu wechseln. Darüber hinaus können Mehrsprachige als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen fungieren“ (Riehl, 2018, S.28).

„Erfolgreiches Agieren in mehrsprachigen Kommunikationssituationen unter Nutzung von Multikompetenz erfordert ein gewisses Maß an Bewusstheit in Bezug auf das Lernen und Verwenden von Sprache(n)“ (Henning, 2020, S.17). Die Sprache und ihr Gebrauch als solches muss also bewusst gemacht werden. Auch hier zeigt sich die Chance theaterpädagogischen Arbeitens darin, dass im gezielten Einsatz mehrerer Sprachen als theatrale Zeichen diese gezwungenermaßen in ihrer Form untersucht und verglichen werden müssen. Sprachreflexion und Sprachvergleich, welche für die Sprachbewusstheit zentrale Elemente sind, sind also elementarer Bestandteil mehrsprachigen theaterpädagogischen Arbeitens.

Ein weiteres wichtiges Element für eine erfüllte Multilingualität ist die eigene und gesellschaftliche positive Bewertung der beteiligten Sprachen (vgl. Lüdi, 2018). Im Folgenden möchte ich deshalb zunächst auf die Wirkung der Mehrsprachigkeit auf die Identität und anschließend auf die gesellschaftliche Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen eingehen.

5.3 Mehrsprachigkeit und Identität

„Muttersprache und kulturelle Wurzeln sind mehr als blosses Sachwissen, wie es manche Kinder z.B. über Dinosaurier oder Briefmarken haben. Sie sind Teil der Persönlichkeit und Identität. Einer Identität, die im Falle der Migrantenkinder selbstverständlich nicht mehr „rein“ monokulturell (türkisch, albanisch...) ist, sondern bikulturell verankert in Sprache und Tradition sowohl der Herkunftskultur als auch des Aufnahmelandes“ (Schader, 2000, S.28).

Schader (2000) spricht von einer bikulturellen Identität, die sich aus der familiären, außerschulischen und schulischen Sozialisierung entwickelt. Dabei gehen laut Schader (2000) Elemente der Herkunftskultur (der Eltern) mit solchen des Landes, in dem das Kind,

der/die Jugendliche lebt, eine Verbindung ein, vermischen sich. Hierbei können verschiedene Faktoren eine Rolle spielen; der Grund für die Migration, der Zeitraum (die 1., 2., 3. Generation), die soziale Schicht, das Bildungsniveau und auch die „kulturelle Nähe oder Distanz“ der sich begegnenden Kulturen. Die Sprache bezeichnet er dabei als äusserlich markantes Merkmal der Identität (vgl. Schader 2000).

Sich beziehend auf Busch beschreibt Henning (2020) drei Aspekte, die das Spracherleben, also wie sich Menschen selbst und durch die Aussenwahrnehmung als sprachlich linteragierend erleben, prägen; die leibliche, die emotionale und die historisch-politische Dimension.

„Demnach spielt nicht nur der von außen beobachtbare Körper einer mehrsprachigen Person bei der sprachlichen Interaktion eine Rolle, sondern auch das leibliche Erleben dieser Person, die sich in der Interaktion anderen gegenüber positionieren muss. Sprachliche Interaktionen lösen auch körperliche Reaktionen aus, die die Sprecher:innen – im Leib – empfinden“ (Henning, 2020, S.18).

Die emotionale Dimension zeigt auf, dass Sprache ein hohes emotionales Potential birgt, drücken wir uns nicht nur aus über sie, sondern weckt sie in uns auch Verbindungen und Erinnerungen an Menschen, Orte, Erlebnisse. So können Menschen die einzelnen Sprachen an unterschiedliche Emotionalitäten geknüpft und auch Loyalitäten sein, welche sich wiederum auch auf die Körperlichkeit auswirkt. Henning beschreibt (2020), dass der körpersprachliche Ausdruck sich je nach gesprochener Sprache verändern kann.

Zum Potential theaterpädagogischer Arbeit in Bezug auf diese Dimensionen der eigenen Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit schreib Henning Folgendes: „Bei dieser Art der Sprachverwendung spielen die Aspekte Körper (Körperlichkeit, Körpersprache, Nähe und Distanz, Bewegung im Raum), Emotion (gespielte und echte Gefühle) und Empathie (emotionale Empathie und kognitives Nachempfinden) eine maßgebliche Rolle“ (Henning, 2020, S. 19).

Zur historisch-politischen Dimension schreib Henning (2020), dass Sprache als Mittel zur Konstruktion von Identitäten kategorisierend ist. Dass also Sprache als Indikator ethnischer, nationaler, aber auch sozialer Herkunft dient und somit normativ eingesetzt wird. Wie im Kapitel 3 bereits dargelegt, spielt diese Dimension in mehrsprachigem Theater eine zentrale Rolle.

5.4 Hierarchie der Sprachen

Aus linguistischer Sicht sind alle Sprachen gleichwertig und haben an sich keinen inhärenten ästhetischen Wert. Auf sozial Ebene jedoch werden Sprachen nicht als gleichwertig empfunden und sind mit Prestige verbunden. Bewertet wird dabei nicht nur die Sprache an sich, sondern auch die sprechende Person (vgl. Henning, 2020). Dies wirkt sich wiederum auf deren Haltung zur eigenen Mehrsprachigkeit aus: „Heute weiß man, dass das Risiko der Zerrissenheit zwischen zwei Sprachgemeinschaften größer ist, wenn das Ansehen der beiden Sprachen asymmetrisch ist“ (Lüdi, 2018, S.135).

Das Prestige einer Sprache steht in Verbindung zu ihrer historisch erwachsenen gesellschaftlichen Bedeutung und spiegelt das Prestige, welches die Gruppe genießt, die diese Sprache spricht (vgl. Lüdi, 2018). „Am sozial positiv bewerteten Ende dieser Hierarchie stehen Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch, die regulär als Schulfremdsprachen unterrichtet werden und als solche anerkannt sind, die von der ökonomischen Elite verwendet werden und aus diesen Gründen insgesamt als sinnvolle Lerninvestition wahrgenommen werden [...] Diese Sprachen werden darüber hinaus eher als sympathisch bezeichnet, wertgeschätzt und als Ressource anerkannt. Am anderen Ende der Hierarchie stehen die [...] Migrationssprachen sowie einige Dialekte“ (Henning, 2020, S.25). Dies bedeutet, dass eine Unterscheidung entsteht zwischen „guter“ und „schlechter“ Mehrsprachigkeit, wobei erstere als Zeichen von Weltoffenheit gesehen wird, während die zweite als integrationshemmend gilt (vgl. Henning, 2020).

In Anbetracht des bisher aufgezeigten gesellschaftlichen, persönlichen und auch kreativen Potentials von Mehrsprachigkeit erschreckt diese Feststellung, die im Kontext des monolingualen Habitus gesehen werden muss. Gleichzeitig zeigt sie, bedenkt man auch die Wirkung, die eine solche Einstellung auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Einschätzung der Selbstwirksamkeit haben muss, die Notwendigkeit mehrsprachigen Arbeitens auf. Dass der theaterpädagogische Raum dafür mehr als geeignet ist, wird im kommenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

6 Theaterpädagogik Mehrsprachig

Bevor ich darauf eingehen werde, welches kreative Potential Mehrsprachigkeit in der theaterpädagogischen Arbeit haben kann, wie diese eingesetzt werden, welche Wirkung sie erzielen kann und welche Haltung dabei einzunehmen ist, möchte ich zunächst einen

kleinen Exkurs machen zu schulischen und außerschulischen Erfahrungen und Projekten, in deren Zentrum das mehrsprachige theatrale Arbeiten steht.

6.1 Schulische & außerschulische Erfahrungen

Ein bedeutender Anteil der Entwicklung bilingualer und multilingualer theater- oder dramapädagogischer Mittel findet sich im Fremdsprachenunterricht. Dabei sind erste Ansätze dieser Arbeit bereits im ausgehenden 19. Jh. zu finden. Die „Drama in Education“-Bewegung, die in den 1950er Jahren in Grossbritannien entstanden ist, hat die Verknüpfung von Dramapädagogik und Spracherwerb weiter verstärkt, auch unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – in der Regel die Schulsprache und die zu erlernende Fremdsprache (vgl. Schewe, 2017). Die Vorteile dramapädagogischer Mittel beim Erlernen von Fremdsprachen liegen dabei hauptsächlich in ihrer Ganzheitlichkeit (Verbindung von Sprache, Körper und Emotion) unter Einbezug der Kreativität und dem Schaffen von authentischen Sprechanschlüssen mit entsprechender Wirkung auf die Sprechmotivation (vgl. Wedel & Hachemer, 2016).

Eine weitere Form der Arbeit mit theatralen Mitteln im schulischen Rahmen ist das „Mehrsprachige Lesetheater“ (MELT). Hier handelt es sich um eine Methode der Leseförderung, bei der Schülerinnen und Schüler mehrsprachige dramatische Texte szenisch vorlesen. Dies unter Berücksichtigung sowohl der schulischen Fremdsprachen wie auch allfälliger Erstsprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ziel ist hierbei die fach- und sprachübergreifende Förderung der Leseflüssigkeit wie auch der Lesemotivation (vgl. Kutzelmann et al., 2017).

Im theaterpädagogischen Feld bin ich auf diverse Projekte aus dem deutschsprachigen Raum und darüber hinaus gestossen, die mit der Vielsprachigkeit ihrer Teilnehmenden arbeiten. Einige davon wurden/werden in Kooperation mit Universitäten durchgeführt, welche die Wirkung ebendieser erforschen. Im Folgenden möchte ich eine kleine Auswahl dieser Projekte kurz vorstellen.

Das Projekt SPRACH-FLUSS wurde 2008 und 2009 in Subsahara-Afrika wie auch in Deutschland auf Initiative des PASCH-Netzwerkes, einem Zusammenschluss von Deutschen Auslandsschulen und anderen Schulen mit DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache), unter der Leitung von Edda Holl durchgeführt. Ziel dieses Projektes war es, Deutschlehrkräfte und Institutionen in Afrika stärker zu vernetzen, dabei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für dramapädagogischen DaF-Unterricht zu schaffen

und afrikanische DaF-Lernende für die deutsche Sprache zu begeistern (vgl. Holl 2011a; 2011b). Mit dem Handbuch „SPRACH-FLUSS“ (Holl, 2011a) ist dabei eine inspirierende Sammlung an Theaterübungen für den Sprachunterricht und für interkulturelles Lernen entstanden.

Ein weiteres Projekt, auf das ich eingehen möchte, ist das Hamburger „TheaterSprachCamp“ das seit 2007 jährlich mit jeweils um die 280 Kindern stattfindet. Zielgruppe des Lagers sind Kinder mit Sprachförderbedarf und Migrationshintergrund, wobei neben der Sprachförderung auch die positive soziale und ästhetische Lernerfahrung im Zentrum steht. Auch die Mehrsprachigkeit der Kinder soll dabei gefördert werden. Das Camp wird vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung kontinuierlich evaluiert, wobei ein Lernzuwachs festgestellt werden kann. Festzustellen dabei ist aber, dass eine Nachhaltigkeit in dieser Form des jährlich stattfindenden Lagers nicht gewährleistet werden kann (vgl. Sting, 2012a). Dies spricht für theaterpädagogische Projekte, die über einen längeren Zeitraum andauern.

Das letzte spannende Projekt, das ich hier vorstellen möchte, ist „Creative Multilingualism“ aus Grossbritannien. Das „Creative Multilingualism“-Programm ist ein Forschungsprogramm (2016-2020) der Sprachwissenschaftlichen Fakultät der University of Oxford in Zusammenarbeit mit weiteren Universitäten, welches das Verhältnis zwischen sprachlicher Vielfalt und Kreativität untersucht. Ziel ist dabei, Mehrsprachigkeit zu stärken, die Sichtbarkeit und den Status der Sprachen in der Gesellschaft zu verbessern und neue Impulse für das Sprachenlernen an Schulen zu geben. Dabei haben sie diverse (schulische) Projekte durchgeführt, unter anderem auch Theaterprojekte. Dies in Kooperation mit Lehrpersonen, denen sie auch Weiterbildungen anbieten. Auf ihrer Website steht eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung, speziell auch für den theaterpädagogischen Gebrauch.

In der Recherche für diese Arbeit habe ich über diverse weitere mehrsprachige Projekte gelesen. Sie beschreiben anschaulich, wie vielseitig die theatrale Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen sein kann und welches Potential in ihr steckt, sowohl auf der persönlichen, der sozialen aber auch auf der ästhetischen, der kreativen Ebene.

6.2 Sprachenvielfalt als Quelle der Kreativität

„Creative Multilingualism puts linguistic creativity at the heart of languages and language learning, and builds on the fact that we are all innately multilingual“ (Hiddleston et al., 2020, S. 177).

Kohl & Ouyang (2020) bezeichnen Sprachenvielfalt als eine reiche Quelle für künstlerische Kreativität. Auch Riehl (2018) weisen Mehrsprachigen ein hohes kreatives Potential zu. Bedenkt man die Fertigkeiten, mit denen sie zwischen den unterschiedlichen Sprachen wechseln und sie miteinander kombinieren, mit denen sie auch aus dem Stegreif Übersetzen können (vgl. Kapitel 2) überrascht es kaum, dass der Vielsprachigkeit eine solche kreative Kraft zugeschrieben wird. Im Folgenden möchte ich aufzeigen, weshalb sich in der multilingualen Arbeit eine Vielzahl von Möglichkeiten des ästhetischen Forschens und Tuns ergeben.

Sprachen zeichnen sich durch ein spezifisches Regelwerk in der Phonetik, der Morphologie, der Syntax, der Semantik und Pragmatik aus. Das interessante ist, dass dieses Regelwerk in der kreativen Arbeit gebrochen werden kann, dass auf all diesen Ebenen mit Sprache gespielt, geforscht, verändert verglichen, übersetzt werden kann. Die, teils fremden, Laute und Wörter können zu Klangteppichen verwoben werden. Auf der Ebene der Pragmatik kann mit klassischen interkulturellen kommunikativen Missverständnissen gespielt werden. Der Syntax der einen Sprache kann eins zu eins in eine andere übertragen werden – wie hören sich die Sätze dann an? Vom kleinkindlichen Spracherwerb an ist Sprache immer verbunden mit Spielen und an diese Sprachspiele kann hier angeknüpft werden – dies unbedingt auch im Sinne des Absurden und des sich Lösens von der Sprache als reinen Kommunikationsträger.

Zeitgleich sind Sprachen stets in Veränderung und Anpassung an neue äussere Gegebenheiten. Beispiele dafür sind die mischsprachlichen Praktiken wie auch die Ethnolekte (vgl. Kapitel 3), bei denen kreative Formen des Leihens, Vermischens, Übersetzens und Anpassens stattfinden. In diesen Mischformen entsteht eine enorme Spannbreite von sprachlichen Möglichkeiten (vgl. Kohl & Ouyang, 2020). „Die Spieler übernahmen Wörter aus der Sprache der anderen Spieler, veränderten sie und spielten mit ihnen. Je mehr die Spielerinnen und Spieler über ihre unterschiedlichen Sprachen erfuhren, desto größer wurde der sprachkreative Anteil in den einzelnen Szenen. Das Spiel mit den Sprachen konnte beginnen“ (Glage in Henning, 2020, S.79).

Sprache nimmt diverse Formen an; das gesprochene Wort, die Schrift, Piktogramme, Zeichensprache, der Ausdruck der Stimme und der Ausdruck des Körpers mit seiner Gestik und Mimik. Dies sind alles Bereiche, in denen kreativ mit den Sprachen gearbeitet werden kann (vgl. Kohl & Ouyang, 2020). „Das szenische Spiel mit einem reduzierten sprachlichen Material und auch ganz ohne Sprache ließ die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie mit Phantasiesprachen, einzelnen Silben oder nonverbal mit Mimik und Gestik umfassender Ausdruck möglich ist“ (Fasse, 2015, S.4).

Generell ist die Körpersprache ein weiteres Element, welchem in vielsprachigen Spielsituationen, eine wichtige Rolle zukommen kann. Durch die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen nicht alle beteiligten Sprachen verstehen, sind sie gezwungen, verstärkt die körpersprachlichen Signale der Mitspielerinnen und -spieler wahrzunehmen und sich im Spiel auf diese zu verlassen, bzw. diese selbst gezielt einzusetzen. Dadurch wird also auch mit den körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gearbeitet und dieses Repertoire erweitert (vgl. Henning, 2020). Mimik und Gestik kann auch in der Frage der Übersetzung, die ich im kommenden Kapitel ansprechen werde, eine wichtige Rolle spielen.

Sprachen sind mehr als reines Mittel zur Kommunikation. Sie sind eng verknüpft mit den Lebensrealitäten von Gemeinschaften, entstehen in kreativer Wechselwirkung mit ihnen und sind dadurch auch Ausdruck ebendieser. Das gemeinsame Bewegen und Übersetzen zwischen diesen Sprachwelten lässt neue Sichtweisen zu und kann neue Bedeutung schaffen (vgl. Kohl & Ouyang, 2020). Wir bewegen uns hier also auf der formal-ästhetischen Ebene (vgl. Sting, 2012b), in der sich die sprachlichen und die lebensweltlichen Ausdruckformen der Kinder und Jugendlichen begegnen. “We speak many languages with each other, and when we think and feel, these languages interact. Dialogue is at the heart of linguistic creativity. The ideas, meanings and performances that come into being during linguistic creativity are as alive as their creators, and they are continually in flux, both generative and transformational” (Kohl & Ouyang, 2020, S.14).

Auch mit der Mehrsprachigkeit als theatrales Zeichen kann experimentiert werden. „Sprache als ästhetisches Zeichensystem eingesetzt, muss sich nicht in erster Linie linguistischen Normen unterordnen, sondern darf dem künstlerischen Ausdruck frei und gegebenenfalls auch mit Regelbrüchen dienen“ (Wedel & Hachemer, 2016, S. 77). Theater kann also alltägliche Zeichen in unkonventioneller Weise verwenden und dadurch befremden, irritieren, Tabus brechen, Bereiche, die aus der alltäglichen Kommunikation ausgeschlossen sind zu zeigen. Erstarrte Kommunikationsformen können aufgeweicht werden. So „[...] vermag sich das Subjekt im Theaterspiel in seiner lebensgeschichtlichen

Besonderheit darzustellen“ (Hentschel, 2010, S. 139). Dabei ist die „fremde“ Sprache ein Zeichen für sich (vgl. Kapitel 3) welches die Differenzerfahrung steigern kann. Sie muss dabei auf der Bühne nicht mehr möglichst effektiv Bedeutung übertragen, kann durch nicht-sprachliche Zeichen begleitet oder ersetzt werden (vgl. Wedel & Hachemer, 2016).

“Creativity is above all about process, and a spirit of change and transformation” (Kohl & Ouyang, 2020, S.13). Sprechen, hören, erforschen, vergleichen, verändern, experimentieren, transformieren mit allen Ebenen und Formen der Sprachen wie auch ihren sozialen und persönlichen Bedeutungen, Funktionen und Praxen. Auf diese Art kann eine sprachkreative Arbeit stattfinden, das Spiel mit der Sprache kann beginnen. Dabei sind Formen des postdramatischen Theaters, wie beispielsweise des chorischen oder des Erzähltheaters, aber natürlich auch das biografische Arbeiten, auf das ich weiter unten eingehen werde, äusserst interessante dramaturgische Mittel, in denen dieses Spiel auf der Bühne gezeigt werden kann.

6.2.1 Zur Frage der Übersetzung

Ein weiterer, auch ästhetisch interessanter und zu behandelnder Aspekt eines vielsprachigen Theaters ist die Frage der Übersetzung. „Certainly the question of understanding is a major one, and cannot be avoided when one is speaking of multilingual theatre” (Carlson, 2006, S.9). Wird ein Verstehen beabsichtigt, bleiben Formen der Übersetzung unerlässlich. Dabei bringt „die Übersetzung“ ein zusätzliches Zeichen, eine zusätzliche Stimme auf die Bühne. Es wird also nicht nur die Begegnung der Sprachen dargestellt, sondern auch die Mechanik, in welcher die Begegnung ausgehandelt wird und der Effekt ebendieser auf die Rezeption (vgl. Carlson, 2006).

Die klassischen Formen der Übersetzung sind die auditive und die visuelle, die entweder simultan oder zeitlich versetzt stattfinden können. In theaterpädagogischen Projekten werden vermutlich die Mittel fehlen, eine Synchronübersetzung per Kopfhörer zu organisieren oder, wie in der Metropolitan Opera in New York, gar kleine Bildschirme mit Untertiteln auf der Rückseite der Sitze zu installieren (vgl. Carlson, 2006). Betrachtet man jedoch die Probleme, welche diese Formen des Übersetzens mit sich bringen, ist man vielleicht froh darum, dass diese fehlenden Mittel Raum für andere, kreativere Formen des Umgangs mit der Übersetzung schaffen. Im Folgenden sollen einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, auf die zurückgegriffen werden kann.

Die historisch häufigste Form ist die direkte Übersetzung im Stück auf der Bühne durch mehrsprachige Figuren oder Figuren des Übersetzers. Es besteht aber auch die

Möglichkeit, im Sinne des epischen und dokumentarischen Theaters, mit Schildern, Überschriften, Projektionen zu arbeiten. Ebenfalls können dem Publikum Ausgaben mit gedruckten Übersetzungen zu Verfügung gestellt werden. Aber auch schnelles und beiläufiges Codeswitching und natürlich das Nutzen von gestischem und mimischem Ausdruck können als Unterstützung für das Verstehen genutzt werden.

Die Verwendung von Übersetzung wie auch deren Form aber auch das Unterlassen einer Übersetzung, das Spiel mit dem Nicht-Verstehen, ist also ein Zeichen für sich, ebenso wie die Wahl der jeweiligen Sprache und der Wechsel zwischen Sprachen. Auch hier soll auf die Multikompetenz der Kinder und Jugendlichen zurückgegriffen werden, sind sie ja schliesslich Expertinnen und Experten der Sprachmittlung.

Wir sehen also auf der Ebene des ästhetischen Spiels mit Mehrsprachigkeit eine ganze Reihe von Bereichen, in denen mit Kindern und Jugendlichen geforscht werden kann: das jeder Sprache eigene Regelwerk, die verschiedenen Formen der Sprachen (sprechen, schreiben, körperlicher Ausdruck etc.), die Formen der Mischsprachen ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die Funktion der Sprache als semiotisches Zeichen, die Übersetzung. In all diesen Bereichen arbeiten wir mit Kenntnissen, mit Fähigkeiten, welche die Kinder und Jugendlichen potenziell bereits in sich tragen und in denen sie einmalige Fertigkeiten besitzen.

6.3 Die theaterpädagogische Haltung

Und in dieser Haltung sollten wir den Kindern und Jugendlichen auch begegnen. In der Wahrnehmung ihrer mehrsprachigen Expertise, die in sich ist als eine Quelle der Inspiration und des Reichtums zu betrachten ist. Es gilt die Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten, die multilinguale Kinder und Jugendliche mitbringen, zu aktivieren und sie zu Spezialistinnen und Spezialisten nicht nur ihrer Sprachen, sondern der ganzen lebensweltlichen Erfahrung zu machen, die sie durch ihre Multilingualität erlangen. „Jederzeit ist sprachliches und – sei es auch durch die Eltern vermittelt – kulturelles Wissen [...] abrufbar, können Vergleiche gezogen werden, kann der Wissenshorizont aller Kinder um authentische, über unseren Kulturkreis hinausgehende Beiträge erweitert werden, können scheinbare Selbstverständlichkeiten aus anderer Perspektive beleuchtet werden“ (Schader, 2000, S.23).

Dabei scheint mir die biografische Theaterarbeit naheliegend. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, mit mehrsprachigen Stückvorlagen zu arbeiten, beziehungsweise solche selbst

zu produzieren, eigene Übersetzungsarbeit zu leisten – auch dies scheint mir nicht uninteressant. Dennoch denke ich, dass sich generell in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und hier im Speziellen in der biografischen Arbeit weitaus grösseres Potential für die Hör- und Sichtbarmachung ihrer Lebenswelten und ihrer Anliegen verbirgt. Dabei können Themen wie Heimat, Integration, Zugehörigkeit, Identität oder die Mehrsprachigkeit an sich bearbeitet werden. Aber auch darüber hinaus kann in der biografischen Arbeit zu jeglichen Themen, welche die Kinder und Jugendliche beschäftigen, die Multilingualität ihren festen Platz haben als Bestandteil ihrer Biografie. Ihre Themen „verleihen den entstehenden Bühnenstücken Authentizität und Tiefgang. Dabei ermöglicht es die Produktion von theatralen Bildern, Differenz zu zeigen, ohne vorschnell Wertungen zu treffen. Dies geschieht nicht durch die Inszenierung eines möglichst realitätsnahen Rollenspiels, sondern eher dadurch, dass das Schaffen von Irritation Dialog initiiert und Erkenntnis darüber bringen kann, wie kulturelle Einflüsse unsere Wahrnehmung bestimmen“ (Wedel & Hachemer, 2016, S.82).

Bringen wir die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen auf die Bühne, muss uns bewusst sein, dass zum einen die Fertigkeiten in einzelnen Sprachen unterschiedlich ausgebildet sind. Gewisse Kinder und Jugendliche schätzen ihre Fertigkeiten als zu gering ein oder haben andererseits eine negative Einstellung gegenüber ihrer Erstsprache und können dadurch zu Beginn Hemmungen zeigen, sich vor der Gruppe in dieser zu äussern. „Manche Kinder durchlaufen im Prozess ihrer Identitätsfindung Phasen, in denen sie mit ihrer Herkunftssprache und -kultur möglichst wenig zu tun haben wollen. Dahinter stehen oft schmerzhaft Erfahrungen. [...] Wird ein solches Kind unversehens auf Sonderwissen im Zusammenhang mit seiner Herkunftssprache oder -kultur angesprochen, kann es sich isoliert und in seinem Gleich-sein-Wollen gefährdet fühlen“ (Schader, 2000, S.39). Für das Gelingen eines Projektes ist es daher unumgänglich von Beginn an eine Atmosphäre der Anerkennung zu etablieren, in der sich die Kinder und Jugendlichen nicht gedrängt oder gar blossgestellt fühlen und bei der jegliche Diskriminierung der individuellen (Sprach-) Biografien ausgeschlossen wird (vgl. Fasse, 2015).

Dann kann der geschützte, bewertungsarme theaterpädagogische Raum greifen, in dem nicht Fehlerfreiheit das Ziel ist, sondern die Förderung des freien und kreativen Ausdrucks. Im Spiel können sie eine gewisse Distanz zu sprachlichen Fehlern gewinnen, die sie in der Rolle machen. Auch können sie Distanz gewinnen zu den mit den Sprachen verbundenen kulturellen Aspekten. Sie können sich ausprobieren in Situationen und sprachlichen Handlungen, die keine Auswirkungen auf sie als Person haben, da sie durch das Spiel in einem Konsequenz-reduzierten Raum stattfinden (vgl. Henning, 2020). „We wanted

students to explore languages in a setting which allowed them to do the best they could with simple words, and where they could make up for something they were unable to say in other ways, for example by using mime. This can be particularly helpful for building up confidence in speaking skills, which are otherwise hard to practice since we all get embarrassed when we forget vital words, realize we're making basic grammatical mistakes, and can't even begin to feel fluent. In a fun acting game, such issues become irrelevant if they are not critical to winning" (Hiddleston et al., 2020, S. 188).

Wenn wir mit einer Vielzahl an Sprachen arbeiten, müssen wir davon ausgehen, dass wir wahrscheinlich selbst kaum alle in einer Gruppe gesprochenen Sprachen beherrschen werden. Es empfiehlt sich daher, die Sprachbeschreibungen der jeweils vorhandenen Sprachen zu studieren. Sprachbeschreibungen sind, wie es der Name bereits sagt, Sprachensteckbriefe, die die wesentlichen Merkmale der jeweiligen Sprachen aufzeigen und diese mit dem Deutschen vergleichen. Diverse Universitäten bieten solche kostenlos online an. So können wir uns zum einen Vorwissen für sprachvergleichendes, ästhetisches Forschen aneignen, zum anderen zeigt es meiner Ansicht nach auch wahrhaftiges Interesse an den Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen. Auch muss davon ausgegangen werden, dass sie selbst nicht alle in der Gruppe gesprochenen Sprachen verstehen. Es ist ja unter anderem genau auch diese Begegnung, dieser Austausch, in den wir sie schicken wollen. Dies bedeutet auch, dass die Probenarbeit jeweils in Deutsch stattfinden werden. In dieser Verwendung vom Deutschen für die Arbeit auf der Metaebene, für die Reflexionen, die Diskussionen über Gelungenes und den weiteren Verlauf des Projektes liegt grosses Potential in der Entwicklung von Fertigkeiten in der deutschen Sprache selbst. Es ist naheliegend, dass in einem theaterpädagogischen Projekt, in dem den Sprachen eine zentrale Rolle zukommt, hier auch viele Kompetenzen erweitert werden können. Aber darüber hinaus kann diese spezifische Form der theaterpädagogischen Arbeit auf weiteren Ebenen wirken.

6.4 Zur Wirkung auf die persönliche, sprachliche und soziale Kompetenz

In Kapitel 6.2 zum kreativen Potential der Mehrsprachigkeit habe ich aufgezeigt, wie ästhetisch divers und interessant eine forschende, vergleichende und experimentierende Auseinandersetzung mit den in der Gruppe zur Verfügung stehenden Sprache sein kann. Und entsprechend reichhaltig sind auch die gestalterischen und ästhetischen Kompetenzen, die in der mehrsprachigen theaterpädagogischen Arbeit gefördert werden können.

In den folgenden Abschnitten möchte ich nun auf weitere Kompetenzen eingehen, die in dieser spezifischen Art der Theaterpädagogik entwickelt werden können. Dies auf der persönlichen und damit verbunden der sprachlichen Ebene wie auch auf der sozialen.

Generell kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche über das Theaterspiel und das soziale Miteinander ein gestärktes Selbstbewusstsein und ein höheres Selbstbild entwickeln (vgl. Sting, 2012a). Weiter ist „die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit [...] zielführend für den Erwerb sprachlicher und fachlicher Kompetenzen und trägt zur Persönlichkeitsbildung bei“ (Mercator-Institut, 2021, S.3). Wie in Kapitel 5.3 ausgeführt ist Sprache stark mit Emotionen verknüpft. In einem Klima der Wertschätzung und der kreativen Auseinandersetzung mit ebendieser auf ästhetischer, inhaltlicher und gesellschaftlicher Ebene können positive Einstellungen gegenüber den eigenen Sprachen, der eigenen Mehrsprachigkeit, generiert werden. Sie erleben die Sprache und das Sprachenlernen als eine positive, im ästhetischen und sozialen Handeln angelegte Lernerfahrung (vgl. Sting, 2012a).

Die Sprachbetrachtung ist der mehrsprachigen Theaterarbeit per se immanent. Der Einsatz verschiedener Sprachen wie auch der Umgang mit (nicht-)Übersetzung als theatrale Zeichen machen eine Auseinandersetzung mit der Verwendung ebendieser, und somit ein sich auf der sprachlichen Metaebene befinden, unerlässlich. Auch eine forschende Herangehensweise an Mehrsprachigkeit bedeutet stets, sich auf Metaebene zu bewegen. Kurz: Will man mehrsprachig inszenieren, muss man sich Gedanken darüber machen, wie welche Sprache wann und warum genutzt wird. Genau diese Sprachbetrachtungen, die Reflexion und das Vergleichen sind zentrale Elemente der Sprachbewusstheit, welche wiederum die Multikompetenz stärkt. „Sprachlernstrategien werden im Verlauf des mehrsprachigen Probens, während des Entwickelns von Szenen und einem tragfähigen Handlungsstrang immer wieder thematisiert und damit allen Teilnehmenden bewusst und erfahrbar gemacht. Möglichkeiten der Verständigung trotz des Sprechens verschiedener, nicht für alle verständlicher Sprachen werden geübt, so das code switching, die Sprachmittlung, vor allem aber auch Körpersprache, Gestik, Mimik, das Erraten, das Wiederholen – in verschiedenen Sprachen. Die Teilnehmenden erkennen und erleben in diesem Prozess Strategien, die sie selbst beim Erlernen einer Fremdsprache einsetzen können“ (Fasse, 2015, S.2).

Die mehrsprachige Arbeit kann sich nicht nur positiv auf die Multikompetenz der Kinder und Jugendlichen auswirken, sondern auch auf ihre Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen auswirken. Dies insbesondere in der Mehrheitssprache Deutsch, in welcher während des

Prozesses in der Gesamtgruppe kommuniziert wird. „Die Sprache Deutsch hat dabei nicht nur die Funktion, sich untereinander verständlich zu machen, sie dient auch der genauen Benennung und Beschreibung des auf der Bühne Gesehenen, der Analyse einer Szene im Kontext, der Argumentation, der Formulierung von Feedback oder von alternativen Vorschlägen. Damit leistet die Theater-AG einen Beitrag zur Erweiterung und Festigung des Sprachregisters Bildungssprache“ (Fasse, 2015, S.4).

„Theater und Sprache gehören im künstlerischen Genre des Sprechtheaters elementar zusammen. Sprache und Sprechen sind neben dem Körper zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der szenischen Aktion und der theatralen Kommunikation. Theater arbeitet mit Sprache und fördert daher das Sprechenwollen. Darüber hinaus spricht das Theaterspiel die beteiligten Spieler ganzheitlich an und setzt über seine Spiel- und Interaktionsformen soziale Prozesse und Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang“ (Sting, 2012a, 60f). Im Kapitel 4 zum interkulturellen Theater bin ich darauf eingegangen, wie eben genau diese Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Anderen, mit der Vielfalt die Fähigkeit fördert, sich in andere Menschen und ihre Handlungen und Gefühle hineinzusetzen. Dies durch die Perspektivübernahme, die kognitive Form des Nachempfindens wie durch Empathie, das emotionale Nachempfinden (vgl. Henning, 2020). „Die Teilnehmenden üben sich in der Fähigkeit der genauen Beobachtung, der Analyse des Dargebotenen sowie des positiven Feedbacks und der konstruktiven Kritik. Die gemeinsame Arbeit an einem Theaterprojekt, das kulturelle und sprachliche Unterschiede thematisiert, fordert die gegenseitige Wahrnehmung als vielseitige Persönlichkeiten“ (Fasse, 2015, S.3). Aber auch auf der Ebene der Zuschauenden wird, insbesondere durch das Hörbarmachen der verschiedenen Sprachen und der damit verbundenen lebensweltlichen Realitäten, ein aktiver Perspektivwechsel gefördert. Dadurch werden Kommunikation entwickelt, Sichtweisen verändert und Bestehendes in Frage gestellt – die ureigensten Domänen von Kunst und Theater.

7 Fazit

Seit je her hat Mehrsprachigkeit einen festen Platz auf der Bühne. „Das Andere“ wird markiert, soziale Verhältnisse werden dargestellt und durch die Verwendung der Sprachen auch gebrochen. Die multilinguale und kulturell heterogene Welt in der wir leben, wird unter anderem durch den Sprachgebrauch auf der Bühne gespiegelt, sowohl im Sinne eines realistischen Spiels, wie auch in der abstrakten Verwendung der Sprachen, die von ihrer Funktion als Kommunikationsträger befreit werden.

Und so soll auch die lebensweltliche und mehrsprachige Realität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der theaterpädagogischen Arbeit ihren festen Platz haben, denn auch diese ist Ausdruck der gesellschaftlichen Bedingungen, in der wir leben. In dieser Arbeit wurde dargestellt, dass Mehrsprachigkeit weit mehr ist als sprachliche Fertigkeiten. Sprache ist eines der markanten äusseren Identifikationsmerkmale des Menschen. Sprache ist verbunden mit Emotion, mit Körperlichkeit, mit Erinnerungen und Gefühlen der Zugehörigkeit oder des Ausgeschlossen seins und dadurch weit mehr als ein reines Mittel der Kommunikation. Sie ist Ausdruck von Kulturen und ihren historischen und sozialen Verhältnissen zueinander. Multilinguale Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bewegen sich ständig zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen, welche aufeinander wirken, interagieren. Sie schaffen dabei ihre eigenen Subkulturen und mit ihren Ethnolekten auch ihre eigenen sprachlichen Repertoires. In Anerkennung dieser und der allgemeinen Expertise, die mit Multilingualität einhergeht, kann die Theaterpädagogik Räume schaffen, in denen diese Lebenswelten Ausdruck finden. Räume, in denen sich die Kinder und Jugendlichen ausprobieren können, in denen sie gesehen, in denen sie gehört werden, mit allem, was dazu gehört. Und es sind nicht nur Räume, die geschaffen werden. Durch das ästhetische Bearbeiten ihrer Themen geben wir eine Bühne, auf der sie hörbar, sichtbar gemacht werden.

Der Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit schafft dabei hoch interessante Möglichkeiten die ästhetischen, persönlichen, sozialen und auch sprachlichen Kompetenzen eben dieser Kinder und Jugendlichen zu fördern. Das Erforschen, Vergleichen, Verändern, Experimentieren, Transformieren mit allen Ebenen und Formen der Sprachen wie auch ihren sozialen und persönlichen Bedeutungen, Funktionen und Praxen stellt für mich den Kern der ästhetischen Arbeit in diesem Bereich dar. Hier kann ein sprachkreativer Prozess stattfinden, das Spiel mit der Sprache kann beginnen. Die Multikompetenz und mehrsprachige Praxis der Kinder und Jugendlichen und ihre entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen sind dabei eine reiche Quelle der Inspiration. Aufgabe der Theaterpädagogik ist es, diese zu aktivieren.

Zugleich wird durch das multilinguale Arbeiten die Mehrsprachigkeit an sich gefördert so wie die Fertigkeiten in den einzelnen Sprachen, insbesondere auch im Bereich der Bildungssprache. Die Auseinandersetzung damit, wie die vorhandenen Sprachen gelungen inszeniert werden können, bedingt stets metasprachlicher Diskussionen, welche Kern sind einer Förderung des allgemeinen Sprachbewusstseins. Durch die wertschätzende ressourcenorientierte Haltung gegenüber der Erstsprachen, die als Quelle des Wissens und der Kreativität gesehen werden, kann eine positive Einstellung gegenüber der eigenen

Mehrsprachigkeit gefördert werden. Das Mittel des biografischen Arbeitens ermöglicht darüber hinaus, in eine konstruktive Auseinandersetzung mit den einzelnen Geschichten wie auch der kollektiven lebensweltlichen Realität zu gehen. Diese auf die Bühne zu bringen ist, wie dargestellt, nicht nur von persönlicher, sondern auch von gesellschaftlicher Relevanz.

„Solange es keine soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle hier lebenden Menschen gibt, bleibt das Verhältnis der Kulturen eine Baustelle. Interkulturelles Theater als ästhetische Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftlichen Fragen und Differenzen beinhaltet deshalb immer auch eine politische Dimension“ (Sting, 2012b, S.4). In dieser Arbeit habe ich den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit beschrieben; den monolingualen Habitus, die negative Einstellung gegenüber migrantischen Erstsprachen. Multilingualität ist eines der prägnanten Identitätsmerkmale von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ignoriert man diese, oder noch schlimmer, verbindet diese nur mit Defiziten in der Zweitsprache Deutsch bzw. mit einem Unwillen zur Integration, kann die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, in der Sprache und darüber hinaus, gehemmt werden. Diese Ignoranz gegenüber dem enormen gesellschaftlichen und persönlichen Potential, welches Multilingualität darstellt, muss im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheit und struktureller Diskriminierung gesehen werden, welche diese Kinder und Jugendlichen auch über die Frage der Sprache hinaus erfahren. Das Hör- und Sichtbarmachen der migrantischen Kinder und Jugendlichen mit ihrer (mehrsprachigen) Lebensrealität ist deshalb immer auch als Wirken gegen diese Diskriminierungsformen und Chancenungleichheiten zu verstehen. Oder, um es mit den Worten Nuran Calis (2006, S.28) zu sagen:

„die Ghettokids – die ausgestoßenen – die ausländer – die die schlecht deutsch sprechen – die die nicht dabei sein dürfen – die die sitzen bleiben – sind bürger – sie gehören dazu – DAMIT DAS MAL IN DIE BIRNEN ALLER GEHT... INTEGRATION IST AUCH AUFGABE VON THEATER – IHR LACHSSCHNITTCHEN – weil menschen nur zusammenwachsen wenn sie gemeinsam was: DURCHLEBEN – PUNKT- und wo kann man das: IM THEATER“

8 Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion Volksschulamt Kanton Zürich: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse. 1. Auflage. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.

Carlson, Marvin: Speaking in Tongues. Language at Play in the Theatre. Michigan: University of Michigan 2006

Groos, Thomas & Jehles, Nora: Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. 3. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung & Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) 2015

Henning, Ute: Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler;innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt 2019

Hentschel, Ulrike: Theaterspiel als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Uckerland: Schibri-Verlag 2010.

Holl, Edda: SPRACH-FLUSS. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag 2011a.

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2015.

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag AG 2000.

Harr et al.

Silver, Cassandra Leona: Theatrical Multilingualism and the Translation of Culture. Edmonton: University of Alberta 2010.

Zeitschriften

Calis, Nuran: Thug Life. In: Theater heute, Jahrbuch 2006, S.26-28

Holl, Edda: SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. In: Szenario 2011, 2 (2011b), S. 13-31.

Schewe, Manfred: Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn. In: Szenario 2007, 1 (2007). S. 143-153.

Sting, Wolfgang: Performance und Theater als anderes Sprechen. In: Szenario 2012, 1 (2012a). S. 56-65.

Wedel, Heike / Hachemer, Mareike: Sprachen spielerisch erproben, Theater interkulturell erleben. Darstellendes Spiel als Fach der Mehrsprachigkeit. In: *interjuli* 16 01 (2016), S. 72-86.

Sammelband

Hiddleston, Jane / Lonsdale, Laura / Cappellaro, Chiara / Tyler-McTighe, Daniel: Inspiring Language Learners. In: Kohl, Katrin / Dudrah, Rajinder / Gosler, Andrew / Graham, Suzanne / Maiden, Martin / Ouyang, Wen-chin / Reynolds, Matthew (Hrsg.): Creative Multilingualism. A Manifesto. Cambridge: Open Book Publishers, 2020, S. 177-203.

Kohl, Karin / Ouyang, Wen-chin: Introducing Creative Multilingualism. In: Kohl, Katrin / Dudrah, Rajinder / Gosler, Andrew / Graham, Suzanne / Maiden, Martin / Ouyang, Wen-chin / Reynolds, Matthew (Hrsg.): Creative Multilingualism. A Manifesto. Cambridge: Open Book Publishers, 2020, S. 1-25.

Kutzelmann, Sabine / Massler, Ute / Hendel, Robert: Das Projekt *Mehrsprachiges Lesetheater*: Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung. In: Kutzelmann, Sabine / Massler, Ute / Peter, Klaus / Götz, Kristina / Ilg, Angelika (Hrsg.): Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2017, S. 7-15.

Lüdi, Georges: Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Portratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, S. 133-139.

Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina / Liedke, Martina / Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler 2018, S. 27-61.

Sting, Wolfgang: Theater. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Portratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, S 417 - 420.

Internetquellen

Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike: Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. IN <https://www.uibk.ac.at>. Stand: o.A.: URL: [https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-\(2013\).pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-(2013).pdf) (letzter Abruf am 05.07.2021)

Bundesamt für Statistik: Bevölkerung nach Migrationsstatus. In: www.bfs.admin.ch, Stand o.A. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> , (letzter Abruf am 19.07.2021)

Fasse, Gisela: Was kann das Theaterspielen für die Förderung von Mehrsprachigkeit leisten?. IN: <https://www.ecml.at/> Stand: o.A. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/school-finals/PlurCur_online_DE_K%C3%B6ln.pdf. (Letzter Abruf am 27.07.2021).

Stiftung Mercator: BASISWISSEN: Individuelle Mehrsprachigkeit. In: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>, Stand 24.06.21. URL: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/individuelle-mehrsprachigkeit/> (letzter Abruf am 26.07.2021).

Sonstige Quellen:

Sting, Wolfgang: Interkulturalität als ästhetische, thematische und soziale Herausforderung in der schulischen Theaterarbeit. Vortrag/Fachforum im Rahmen des Kongresses Lebenswelten (de-)konstruieren – Theaterunterricht in der Sekundarstufe I ist anders! am 23.03.2012 b

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eid statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.



Anna Meister

Genf, 27.07.2021