Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT ®

Jahrgang 2024

Eine kritische Auseinandersetzung mit Translanguaging als Ressource einer diversitätssensiblen Theaterpädagogik

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vorgelegt von
Eingereicht am 26.07.2025 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

theaterwerkstatt heidelberg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Selbstverständnis Theaterpädagogik 2

3. Relevanz von Diversität und Translanguaging in der Theaterpädagogik 3

3.1 Diversität als Herausforderung und Chance in der Bildung 4

3.2 Translanguaging als pädagogisches Konzept 4

3.3 Theaterpädagogik als Raum sprachlicher Vielfalt 6

3.4 Theaterpädagogik als Ort gesellschaftlicher Transformation 7

4. Theoretische Grundlagen: Begriffe und Konzepte 7

3.1 Diversität und Intersektionalität 8

3.2 Diversitätsmerkmale im pädagogischen Kontext 9

3.3 Norm(en) und Normalitätsvorstellungen 10

3.4 Diversitätssensibilität 11

5. Mehrsprachigkeit und Translanguaging 12

6. Schnittstelle Theaterpädagogik und Mehrsprachigkeit 15

7. International Club als praktisches Forschungsfeld 16

7.1 Der International Club als interkulturelles Forschungsfeld 16

7.2 Thematischer Rahmen: „Unter Hochspannung“ 17

8. Translanguaging als Mittel in der Theaterpädagogik 17

8.1 Sozial-politische Ebene 18

8.2 Sprachliche Ebene 20

8.2.1 Sprachvielfalt und sprachliches Repertoire 20

8.2.2 Spracherleben 21

8.3 pädagogisch-didaktische Ebene 22

8.4 Zusammenfassung: Translanguaging als Mittel in der Theaterpädagogik 24

9. Transfer und kritische Reflexion am Praxisbeispiel International Club 25

9.1 Sozial-politische Ebene 26

9.2 Sprachliche Dimension 27

9.2.1 Sprachvielfalt und sprachliches Repertoire 27

9.2.2 Spracherleben 28

9.3 Pädagogisch-didaktische Ebene 29

9.4 Zusammenfassung: Transfer und kritische Reflexion 30

10. Fazit und Ausblick 30

Literaturverzeichnis 33

Eidesstattliche Erklärung 36

1. Einleitung

Unsere Gesellschaft ist durch sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt geprägt. Diese Diversität stellt insbesondere pädagogische Kontexte vor die Herausforderung, Ausschlussmechanismen zu erkennen und Teilhabe neu zu denken. Die Theaterpädagogik als ästhetisch-kulturelle Praxis kann darauf reagieren, indem sie Räume schafft, in denen biografische Erfahrungen, sprachliche Ressourcen und individuelle Ausdrucksformen performativ erfahrbar und gestaltbar werden.

Ein zentrales Diversitätsmerkmal in diesem Zusammenhang ist Mehrsprachigkeit. Während das deutsche Bildungssystem häufig noch dem „monolingualen Habitus“ verhaftet ist (vgl. Gogolin 1994; Karahan 2023), bietet der theaterpädagogische Raum die Möglichkeit, sprachliche Grenzen zu hinterfragen und mehrsprachige Lebenswelten sichtbar zu machen.

Das Konzept des Translanguaging, verstanden als dynamisches, situationsbezogenes Sprachhandeln (Garcia & Li 2014), bildet den theoretischen Kern dieser Arbeit. Es begreift Sprache nicht als starres System, sondern als flexibles Repertoire, das sich an den Ressourcen und Bedürfnissen der Beteiligten orientiert. Dadurch ist es möglich, mehrsprachige Ausdrucksformen nicht nur abzubilden, sondern sie gezielt in theatralen Prozessen einzusetzen, um Teilhabe, Selbstermächtigung und Anerkennung zu fördern.

Vor dem Hintergrund meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin und meiner fachlichen Verortung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ist es mir ein besonderes Anliegen, die Rolle von Sprache als soziale, politische und ästhetische Ausdrucksform zu reflektieren, insbesondere, wenn sie sich über klassische Sprachgrenzen hinweg bewegt.

Die zentrale Fragestellung ist daher: Welche Perspektiven eröffnet Translanguaging auf sozial-politischer, sprachlicher und pädagogisch-didaktischer Ebene für eine diversitätssensible Theaterpädagogik? Dabei wird Sprache nicht isoliert betrachtet, sondern stets im Zusammenspiel mit Fragen von Identität, Macht und Zugehörigkeit analysiert.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: Im theoretischen Teil (Kapitel 2 bis 6) wird zunächst das zugrunde liegende Selbstverständnis der Theaterpädagogik im Spannungsfeld zwischen Kunst, Bildung und Gesellschaft dargestellt. Weiterhin wird die Relevanz von Diversität und Translanguaging in der Theaterpädagogik beleuchtet. Anschließend werden zentrale Konzepte wie Diversität, Intersektionalität, Mehrsprachigkeit und Translanguaging

erläutert und in Beziehung zueinander gesetzt. Es folgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsbezogenen Konzepten im Kontext ästhetischer Bildung.

Im praxisreflexiven Teil (Kapitel 7 bis 9) steht der „International Club“ des Theaters Heidelberg im Fokus. Dieses interkulturelle, mehrsprachige Theaterprojekt wird aus sozialpolitischer, sprachlicher und pädagogisch-didaktischer Perspektive analysiert. Ziel ist es, konkrete Gelingensbedingungen und Herausforderungen für eine translanguaging-orientierte Theaterpädagogik herauszuarbeiten.

Im abschließenden Fazit (Kapitel 10) werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst, kritisch reflektiert und in einen größeren bildungspolitischen sowie künstlerischen Kontext gesetzt.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer diskriminierungskritischen, inklusiven Theaterpädagogik, die sprachliche Vielfalt nicht nur anerkennt, sondern auch aktiv gestaltet. Das Ziel besteht darin, die Potenziale und Herausforderungen von Translanguaging im theaterpädagogischen Kontext aufzuzeigen und Impulse für eine reflektierte, diversitätssensible Praxis zu geben.

2. Selbstverständnis Theaterpädagogik

Um das Potenzial von Translanguaging in der Theaterpädagogik fundiert zu untersuchen, soll zunächst das pädagogische und künstlerische Selbstverständnis theaterpädagogischer Praxis näher betrachtet werden. Theaterpädagogik bewegt sich im Spannungsfeld zwischen ästhetischer Gestaltung, sozialem Lernen und gesellschaftlicher Reflexion und eröffnet Räume, in denen Sprache, Identität und Zugehörigkeit performativ erfahrbar werden.

> „Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen.“ (BUT Info: Aufgaben und Ziele)

Anklam et al. (2018) zufolge bezeichnet Theaterpädagogik ein interdisziplinäres Arbeitsfeld, das künstlerische und pädagogische Zielsetzungen miteinander verbindet. Ihr primäres Anliegen besteht darin, Menschen, die nicht professionell im Theater tätig sind, einen Zugang zur Kunstform Theater zu ermöglichen. Im Rahmen gemeinsamer Gruppenprozesse werden dabei sowohl methodisch-technische Fähigkeiten als auch die Zeichen- und

Ausdrucksmittel der darstellenden Kunst unter pädagogisch wie auch künstlerisch fundierten Gesichtspunkten vermittelt und erprobt.

Auf Grundlage dieser Erfahrungen können theatrale Ausdrucksformen analysiert, gestaltet, inszeniert und kritisch reflektiert werden. Theaterpädagogik fungiert in diesem Zusammenhang als Mittel der ästhetischen Bildung: Sie fördert die Ausdrucksfähigkeit und differenzierte Wahrnehmung ästhetischer Prozesse sowie die Auseinandersetzung mit Kunst im Allgemeinen.

Darüber hinaus stellt Theaterpädagogik einen zentralen Bestandteil kultureller Bildung dar. Sie eröffnet Spielenden die Möglichkeit, sich mit individuellen, gesellschaftlichen und literarischen Themen auseinanderzusetzen und sich innerhalb eines symbolischen Rahmens – insbesondere durch das Spielen von Rollen – mit verschiedenen Werthaltungen und Lebensentwürfen experimentell auseinanderzusetzen. Die Bühne fungiert hierbei als geschützter Erfahrungsraum, in dem Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges exemplarisch verhandelt, gestaltet und verworfen werden kann (vgl. Anklam et al. 2018: 20).

3. Relevanz von Diversität und Translanguaging in der Theaterpädagogik

Um das Zusammenspiel von Translanguaging und Theaterpädagogik adäquat zu erfassen, ist es zunächst erforderlich, die pädagogische Bedeutung von Diversität und die Chancen translanguaging-orientierter Konzepte näher zu beleuchten. In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern Vielfalt als Herausforderung und zugleich als Chance im Bildungssystem wirkt, und wie Theaterpädagogik Räume für sprachliche Vielfalt, Teilhabe und gesellschaftliche Transformation schaffen kann.

Zunächst wird Diversität im Bildungskontext analysiert, gefolgt von einer Einführung in Translanguaging als pädagogisches Konzept. Anschließend wird gezeigt, wie theaterpädagogische Räume das Potenzial haben, sprachliche Vielfalt nicht nur abzubilden, sondern aktiv und kreativ zu gestalten. Abschließend wird auf die Rolle der Theaterpädagogik als Ort gesellschaftlicher Aushandlung eingegangen, der bestehende Machtverhältnisse sichtbar machen und transformieren kann.

3.1 Diversität als Herausforderung und Chance in der Bildung

Diversität ist ein zentrales Thema in der Bildung, da Bildungsinstitutionen immer Teil einer heterogenen Gesellschaft sind. Sie stehen vor der Aufgabe, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren und Ausschlussmechanismen aktiv entgegenzuwirken. Der Diversity-Ansatz verfolgt dabei das Ziel, individuelle Unterschiede nicht als Defizite, sondern als Ressourcen zu verstehen und bestehende Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen. Intersektionale Perspektiven sowie Differenzkategorien[1] wie Geschlecht, Herkunft, Sprache oder Behinderung werden dabei integrativ in pädagogische Konzepte eingebunden (vgl. Benbrahim 2008: o. S.).

In der Realität zeigt sich jedoch, dass das deutsche Bildungssystem vielfach noch einem monolingualen Verständnis verhaftet ist und nur häufig nur unzureichend auf gesellschaftliche Vielfalt reagiert. Noch immer ist es stark von der Vorstellung einer sprachlich und kulturell homogenen Gesellschaft geprägt. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund systematisch benachteiligt werden. Familiensprachen oder nicht-standardisierte Sprachformen bleiben im Unterricht weitgehend unberücksichtigt oder werden gar als Störfaktoren wahrgenommen (vgl. Karahan 2023: 12f.). Den von Ingrid Gogolin (2008) beschriebenen „monolingualen Habitus“ begegnet man bis heute in vielen Bildungsbereichen (vgl. Gogolin 2008 zit. in Karahan 2023: 12f.).

Karahan (2023) kritisiert diese einseitige Ausrichtung an der deutschen Standardsprache. Besonders mehrsprachige Schüler:innen werden dadurch in ihrer sprachlichen Vielfalt nicht wahrgenommen. Ihre Kompetenzen außerhalb des Deutschen werden abgewertet oder ignoriert. Die Nichtanerkennung ihrer sprachlichen Kompetenzen beeinträchtigt nicht nur ihre Bildungschancen, sondern auch ihr Selbstbewusstsein und ihre sprachliche Identitätsentwicklung (vgl. ebd.: 12f.).

3.2 Translanguaging als pädagogisches Konzept

Ein vielversprechender Ansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit ist das Konzept des Translanguaging. Es geht davon aus, dass mehrsprachige Menschen ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel und situationsbezogen einsetzen – ohne strikt zwischen

[1] In der Literatur finden sich weitere synonyme Bezeichnungen, beispielsweise Differenzlinien und Diversitätsmerkmale. In dieser Arbeit wird vorwiegend von Differenzkategorien und Diversitätsmerkmalen gesprochen. Das Konzept wird in Kapitel 3 genauer im Kontext erläutert.

verschiedenen Sprachen zu unterscheiden. Translanguaging beschreibt damit nicht nur einen Wechsel zwischen Sprachen („Code-Switching“), sondern ein fließendes, grenzüberschreitendes und dynamisches Sprachhandeln (vgl. Garcia & Wei 2014: 1ff.).

Im Gegensatz zu klassischen Sprachkonzepten wird Sprache hier nicht als abgeschlossenes System begriffen, sondern als soziales Handlungsmittel. Translanguaging ermöglicht es, die individuellen Ressourcen der Lernenden anzuerkennen und gezielt in Lernprozesse einzubeziehen. Karahan (2023) betont, wie wichtig es ist, dass Pädagog:innen ein geschärftes Sprachbewusstsein, sogenanntes Language Awareness, entwickeln (vgl. ebd. 101f). Besonders in kreativen Bildungssettings wie der Theaterpädagogik, bietet dieses Verständnis neue Handlungsperspektiven und Ansätze für eine diversitätsorientierte Sprachbildung.

Kreative Bildungssettings wie die Theaterpädagogik bieten besondere Potenziale, um Diversität nicht nur abzubilden, sondern aktiv zu verhandeln. Zwei Konzepte, die sich dabei produktiv ergänzen, sind das pädagogische Modell des Translanguaging und das reflexive Handeln im Sinne einer diversitätssensiblen Praxis.

Translanguaging geht davon aus, dass mehrsprachige Menschen ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel und situationsbezogen einsetzen – ohne strikt zwischen Sprachen zu trennen. Es beschreibt ein dynamisches, grenzüberschreitendes Sprachhandeln, das nicht auf festgelegten Sprachsystemen beruht, sondern auf sozialem Austausch und Handlungssituationen (vgl. Garcia & Wei 2014: 1ff.). Pädagogisch ermöglicht Translanguaging, sprachliche Ressourcen von Lernenden wertzuschätzen und produktiv in Lernprozesse zu integrieren. Karahan (2023) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines geschärften Sprachbewusstseins (Language Awareness), das Pädagog:innen dazu befähigt, sprachliche Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Potenzial zu begreifen (vgl. Karahan 2023: 101f.).

Diese Perspektive lässt sich direkt mit einer diversitätssensiblen Theaterpädagogik verknüpfen, die Differenz und Ungleichheit nicht ausblendet, sondern in den Mittelpunkt pädagogischer Auseinandersetzung rückt. Theaterpädagogik schafft Erfahrungsräume, in denen soziale Kategorien wie Sprache, Geschlecht oder Herkunft gemeinsam reflektiert und neu gedacht werden können. Wie Kup (2024) betont, beginnt ein solcher Prozess nicht bei konkreten Methoden, sondern bei der Bereitschaft, sich mit der eigenen gesellschaftlichen Position kritisch auseinanderzusetzen (vgl. Kup 2024: 5f.)

Ein Beispiel hierfür ist die Praxis der „Pronomenrunde“, in der Teilnehmende zu Beginn ihre Pronomen benennen. Diese Praxis reflektiert nicht nur gesellschaftliche Veränderungen im Umgang mit Geschlecht und Identität, sondern kann auch Irritationen hervorrufen – insbesondere dann, wenn sich Beteiligte mit den zugrundeliegenden Diskursen nicht identifizieren können. Die theaterpädagogische Arbeit bietet hier Raum für Reflexion: Erfahrungen von „Anderssein“, sei es durch soziale Herkunft oder queere Identität, können genutzt werden, um ein solidarisches Verständnis für marginalisierte Perspektiven zu entwickeln (vgl. Kup 2024: 5f.)

Beide Ansätze, Translanguaging sowie die reflexive Theaterpädagogik, setzen eine Haltung der Offenheit und Selbstkritik voraus. Sie fordern Pädagog:innen heraus, ihre eigene Rolle, Sprache und Machtposition zu reflektieren, statt bloß Techniken anzuwenden. Theater wird so zum Raum, in dem sprachliche, soziale und kulturelle Differenz nicht aufgehoben, sondern gemeinsam verhandelt und als Ressource begriffen wird. Dies eröffnet pädagogische Handlungsspielräume, in denen Sprache und Identität als dynamisch, vielschichtig und veränderbar erfahrbar werden. Das ist eine zentrale Voraussetzung für eine Bildung, die Diversität nicht nur toleriert, sondern aktiv nutzt.

3.3 Theaterpädagogik als Raum sprachlicher Vielfalt

In theaterpädagogischen Settings kann Translanguaging auf besondere Weise zum Tragen kommen. Sprache wird hier nicht nur gesprochen, sondern auch durch Bewegung, Klang und Bild ausgedrückt. Theater ermöglicht einen körperlich-sinnlichen Zugang zur Sprache und löst sich dabei von normativen Vorstellungen sprachlicher Korrektheit. Grammatikalische Korrektheit und standardgemäße Aussprache rücken dabei in den Hintergrund. Dadurch können sich auch Teilnehmende ohne hohe Sprachkompetenz aktiv in die Arbeits- bzw. Probensprache einbringen und sich künstlerisch ausdrücken.

Durch Improvisation, szenisches Spiel und mehrsprachige Collagen können verschiedene Sprachformen kreativ verbunden werden. Dialekte, Zweit- oder Fremdsprachen sowie Gebärdensprachen erhalten so Raum und Sichtbarkeit. Theaterpädagogik wird somit zu einem Ort, an dem sprachliche Identität nicht normiert, sondern performativ erprobt werden kann. Dies ist von großer Bedeutung für Menschen, die in anderen gesellschaftlichen Bereichen sprachlichen Barrieren oder Ausgrenzung begegnen. Dies kann ein Schritt zur Selbstermächtigung sein.

3.4 Theaterpädagogik als Ort gesellschaftlicher Transformation

Eine diversitätsbewusste Theaterpädagogik trägt nicht nur zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt bei, sondern kann als Raum gesellschaftlicher Transformation verstanden werden. Sie ermöglicht eine performative Auseinandersetzung mit Differenz, Identität und Macht, insbesondere dort, wo gesellschaftliche Normen kritisch hinterfragt und alternative Perspektiven sichtbar gemacht werden.

Dies erfordert eine Haltung der Offenheit und Reflexion seitens der Theaterpädagog:innen. Eigene Normvorstellungen sollten kritisch hinterfragt werden. Ziel ist es, Räume zu schaffen, in denen sich alle Teilnehmenden unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft gleichberechtigt einbringen können. Translanguaging fungiert hierbei als Werkzeug, um diese Räume zugänglich zu gestalten und neue Formen von Teilhabe zu ermöglichen. Sprache wird dabei nicht nur als Ausdruck, sondern auch als Mittel gesellschaftlicher Positionierung und Zugehörigkeit begriffen.

Nach der grundlegenden Darstellung der Relevanz von Diversität und Translanguaging im theaterpädagogischen Feld werden im nächsten Kapitel zentrale theoretische Begriffe vertieft und konzeptionell eingeordnet. Dabei stehen Diversität, Intersektionalität und Normen im Fokus, die als theoretische Basis für die weitere Auseinandersetzung mit Translanguaging im Theater dienen.

4. Theoretische Grundlagen: Begriffe und Konzepte

Um Translanguaging im Kontext theaterpädagogischer Praxis fundiert einordnen zu können, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen Diversität, Intersektionalität und Norm erforderlich. Diese Konzepte liefern die begriffliche Grundlage für die Analyse von Sprache, Macht und Identität in ästhetischen Bildungsprozessen. Theaterpädagogik bewegt sich stets im Spannungsfeld gesellschaftlicher Strukturen und individueller Ausdrucksformen. Die folgenden Abschnitte sollen aufzeigen, wie diese theoretischen Konzepte genutzt werden können, um Translanguaging in der Theaterpädagogik differenziert zu betrachten.

3.1 Diversität und Intersektionalität

Der Begriff Diversität (Synonym: Diversity) lässt sich als Anerkennung menschlicher Vielfalt verstehen (vgl. Fereidooni/Zeoli 2016: 9). Der Begriff beschreibt Unterschiede zwischen Menschen ohne Hierarchisierung und umfasst sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Merkmale. Dazu zählen u. a. soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderung, Alter und Geschlecht. Diese Differenzkategorien überschneiden sich häufig und beeinflussen maßgeblich die soziale Positionierung von Individuen (vgl. Georgi 2018: 61).

In der Theaterpädagogik hat sich Diversität zu einem zentralen Konzept entwickelt (vgl. Blum 2024: 10). Sie ist in diesem Feld nicht nur als Beschreibung menschlicher Verschiedenheit zu verstehen, sondern verweist auch auf eine kritische Perspektive auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und strukturelle Diskriminierung. Die Ursprünge dieses Verständnisses finden sich in den sozialen Bewegungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung (vgl. Blum 2024: 10).

Der Fokus liegt dabei auf den vielfach miteinander verflochtenen, also intersektional wirkenden Differenzkategorien, die soziale Benachteiligung bedingen können. Diversität wird somit nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ als Ziel gesellschaftlicher Veränderung hin zu mehr Gerechtigkeit und weniger Diskriminierung verstanden (vgl. Blum 2024: 10).

In pädagogischen Kontexten darf Diversität nicht als bloßes Zusatzkonzept verstanden werden, sondern muss der Ausgangspunkt reflexiver Bildungsprozesse sein. Theaterpädagogik, die diesem Anspruch gerecht werden will, muss Differenz nicht nur anerkennen, sondern aktiv in ihre Praxis integrieren. Translanguaging kann hierbei als Methode dienen, um sprachliche Vielfalt sichtbar und gestaltbar zu machen.

Ein kritisches Diversitätsverständnis betont, dass Unterschiede nicht neutral sind, sondern in gesellschaftlichen Machtverhältnissen produziert, bewertet und hierarchisiert werden. Sprache, Herkunft, Geschlecht oder Behinderung sind dabei keine rein individuellen Merkmale, sondern Ausdruck sozialer Ordnungen. Diversität ist somit politisch aufgeladen und erfordert die bewusste Gestaltung von Strukturen, um Ungleichheiten zu vermeiden (vgl. Mecheril 2010: 99ff).

In theaterpädagogischen Kontexten zeigt sich dies besonders deutlich: Die Teilnehmenden bringen vielfältige soziale Positionierungen mit, die sich in Sprache, Körpersprache, Habitus und Ausdruck manifestieren. Der ursprünglich von Kimberlé Crenshaw geprägte Begriff der

Intersektionalität dient dabei als Analyseinstrument, um diese Mehrdimensionalität von Diskriminierung zu erfassen (vgl. Walgenbach 2017: 55).

Translanguaging steht in enger Beziehung zu anderen Differenzmerkmalen wie Alter, Gender, Klasse oder Migrationsgeschichte und darf nicht isoliert betrachtet werden. Eine intersektionale Theaterpädagogik reflektiert diese Verschränkungen aktiv und stellt sich gegen bestehende Diskriminierungsmechanismen.

3.2 Diversitätsmerkmale im pädagogischen Kontext

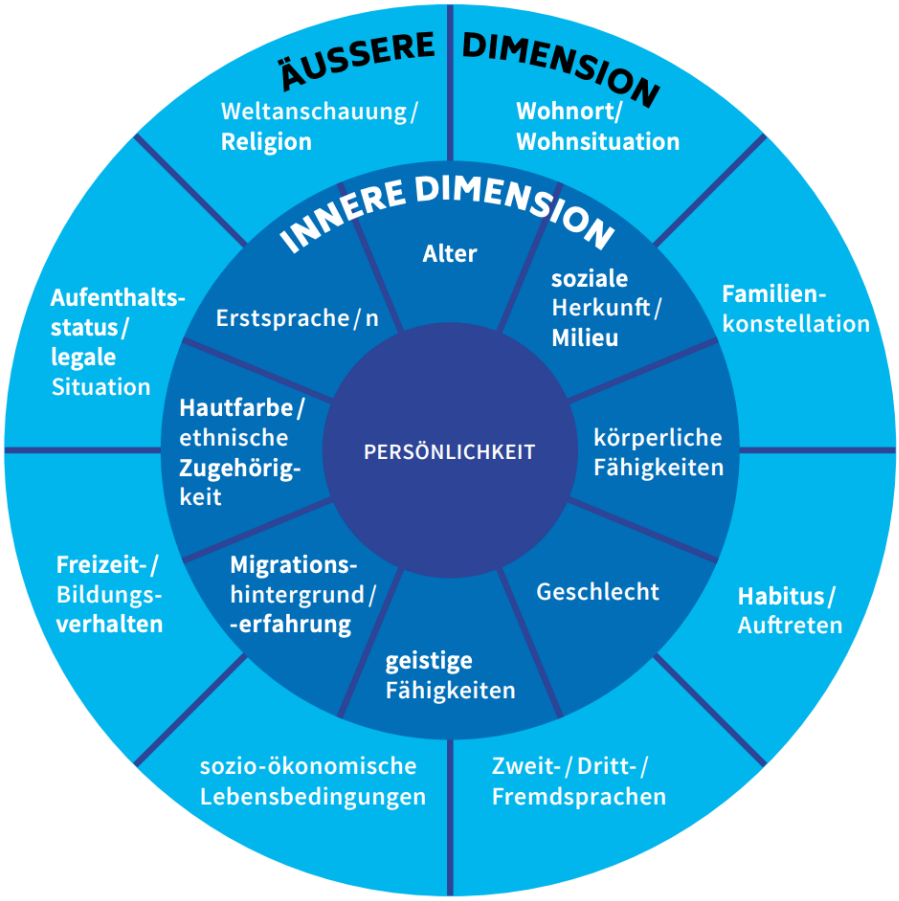

Abbildung aus Fereidooni 2020: 5: nach Kappus/Kummer Wyss (2015) in Anlehnung an Gardenswartz/Rowe (1994)

Das Konzept von Diversität lässt sich anhand verschiedener Merkmale strukturieren, die auf unterschiedlichen Ebenen wirken. Eine häufig genutzte Grundlage bildet das Modell der „4 Layers of Diversity“ von Gardenswartz und Rowe (1994), das von Kappus und Kummer Wyss (2015) aufgegriffen und für den Bildungskontext angepasst wurde (vgl. Fereidooni

2020: 5). Dabei unterscheiden sie zwischen einer inneren und einer äußeren Dimension: Während die innere Dimension eher stabile Merkmale präsentiert, stellt die äußere Dimension eher veränderbare Merkmale dar (vgl. Fereidooni 2023: o.S.). Zu den stabilen, inneren Merkmalen zählen beispielsweise Alter, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit, während die äußeren Merkmale wie Bildung, Beruf oder Familienstand im Laufe eines Lebens verändert werden können.

Dem Modell liegt das Verständnis von Diversität als Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz, zwischen veränderbaren und unveränderlichen Merkmalen, zwischen erwünschter Vielfalt und strukturell verankerter Ungleichheit sowie zwischen individuellen und kollektiven Dimensionen zugrunde. Ihr Ansatz ermöglicht es, Diversitätssensibilität im Hinblick auf diese komplexen Verhältnisse analytisch zu erfassen und Konstellationen herauszuarbeiten, die mit ungleich verteilten gesellschaftlichen Ressourcen, Privilegien oder Benachteiligungen einhergehen. Soziale Identitäten und Zugehörigkeiten werden in diesem Verständnis nicht lediglich als Differenzkategorien aufgefasst, sondern als Resultate historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse interpretiert. Diskriminierungsformen wie Rassismus werden daher machtkritisch analysiert. Im Zentrum dieses kritischen Diversitätsverständnisses steht die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten, die durch Vorurteile, stereotype Zuschreibungen sowie durch institutionelle Strukturen beständig reproduziert und intensiviert werden können (vgl. Buholzer 2021: 15ff).

3.3 Norm(en) und Normalitätsvorstellungen

Gesellschaftliche Normen übernehmen eine regulierende Funktion, indem sie Individuen klassifizieren, positionieren und in hierarchische Strukturen einordnen. Im Zuge dessen entsteht bei vielen Menschen die Angst, von der gesellschaftlich definierten Normalität abzuweichen und als „nicht normal“ zu gelten. Vorstellungen von Normalität werden dabei häufig durch die Abgrenzung gegenüber dem als „anders“ Konstruierten erzeugt. Diese Normalitätskonzepte sind das Ergebnis gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken und stehen in engem Zusammenhang mit bestehenden Machtverhältnissen (vgl. Rabenstein et al. 2017: 10).

In diesem Zusammenhang ist Sprache weder neutral noch unbedeutend. Sie ist normiert, sozial konstituiert und mit Macht verbunden. Die Vorstellung einer „richtigen” Sprache, etwa des Standarddeutschen, basiert auf hegemonialen Normvorstellungen. Diese lassen bestimmte Sprachformen unsichtbar oder geringerwertig erscheinen. Diese sprachlichen

Normen beeinflussen nicht nur schulische Bildungsprozesse, sondern auch ästhetische Ausdrucksformen.

Normen werden in der Regel erst dann als solche wahrgenommen, wenn Individuen ihnen nicht entsprechen und somit nicht in das vorgegebene Schema passen – unabhängig davon, ob dies gewollt ist oder nicht. Personen, die privilegierte gesellschaftliche Merkmale aufweisen – wie etwa eine weiße Hautfarbe, Heterosexualität oder ein mit dem eigenen Geschlecht übereinstimmender Körper – nehmen bestimmte soziale Kategorien häufig als unbedeutend wahr, da diese für sie persönlich keine spürbaren Auswirkungen haben. Für sie erscheinen diese Kategorien als selbstverständlich oder gar nicht existent, da sie nicht mit gesellschaftlicher Ausgrenzung oder Infragestellung konfrontiert sind. Die Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Normen ermöglicht es somit, deren Existenz und Wirksamkeit zu übersehen oder zu negieren (vgl. Emcke 2016: 21f.).

Eine theaterpädagogische Praxis, die sich translanguaging-orientiert versteht, stellt diese sprachlichen und gesellschaftlichen Normen infrage. Sie erkennt an, dass jede:r mit unterschiedlichen Sprachbiografien, Soziolekten und Ausdrucksweisen auf die Bühne tritt. Indem verschiedene Sprachformen performativ verhandelt und gleichwertig ins Spiel gebracht werden, kann Theater zur Dekonstruktion sprachlicher Normen beitragen.

3.4 Diversitätssensibilität

Ausgehend von dem vorangegangenen Verständnis von Diversität, Intersektionalität und Norm sowie von Diversitätsmerkmalen liegt nun der Fokus auf der Diversitätssensibilität. Zunächst soll der Begriff definiert werden und anschließend die Umsetzung von Diversitätssensibilität im (theater-)pädagogischen Alltag beleuchtet werden.

Fereidooni (2020) beschreibt Diversitätssensibilität als die Kompetenz, gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen zu erkennen und pädagogisch darauf hinzuwirken, dass Vielfalt als wertvolle Ressource verstanden wird.

> „Diversitätssensibilität bezeichnet die Fähigkeit unterschiedliche, (menschengemachte) Ungleichheitsstrukturen (wie z.B. Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc.), die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die die Lebensrealität sowie Partizipationschancen von Menschen negativ beeinflussen, zu identifizieren und sich im pädagogischen Kontext dafür einzusetzen, dass die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential für die

> Gesamtgesellschaft und die spezifische pädagogische Institution betrachtet wird.“ (Fereidooni 2020: 5)

Der Trias *Wollen – Wissen – Können* beschreibt zentrale Voraussetzungen für diversitätssensibles Handeln. Dabei steht das „Wollen“ für die Bereitschaft, diversitätssensibel zu handeln. Das „Wissen“ beschreibt die Kompetenz, Ungleichheitsstrukturen identifizieren zu können. Auf dieser Grundlage kann das „Können“, und damit die praktische Umsetzung von Diversitätssensibilität, erfolgen (vgl. Fereidooni 2023: o.S.).

In der theaterpädagogischen Praxis bedeutet Diversität, sich aktiv mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen auseinanderzusetzen. Dabei geht es besonders darum, sensibel und reflektiert mit Spannungsfeldern wie dem zwischen Differenzfixierung (das starre Festhalten an Unterschieden) und Differenzignoranz (das Verleugnen von Unterschieden) umzugehen (vgl. Blum 2024: 10).

In der Auseinandersetzung mit Diversitätssensibilität ist auch das Konzept des Empowerments (Synonym: Selbstermächtigung) zu beleuchten. Dieses zielt nach Herringer (2020) darauf ab, Prozesse zu fördern, die die individuelle Handlungsfähigkeit stärken. Dies geschieht insbesondere in Situationen, in denen Menschen Erfahrungen machen, die ihr Selbstwertgefühl, ihre Fähigkeit zur aktiven Gestaltung und ihre soziale Anerkennung positiv beeinflussen.

Durch den Rückgriff auf diese positiven Erlebnisse können sich Individuen weniger verletzlich gegenüber ihrer Umwelt fühlen und den Mut entwickeln, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und bestehende soziale Strukturen mitzugestalten. Erlebnisse, die das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken und das Selbstbewusstsein sowie den Selbstwert steigern, haben somit eine ermächtigende Wirkung (vgl. Herringer 2020: 20f.).

5. Mehrsprachigkeit und Translanguaging

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die theoretischen Konzepte von Diversität, Intersektionalität, Norm und Diversitätssensibilität beleuchtet wurden, richtet sich der Blick nun gezielt auf das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit. Dabei wird insbesondere der Unterschied zwischen klassischen und modernen Ansätzen sprachlicher Bildung beleuchtet. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Konzept des Translanguaging, das im Kontext von Bildung und Theater innovative Perspektiven eröffnet.

Mehrsprachigkeit stellt, wie bereits in Kapitel 3 thematisiert, im pädagogischen Kontext ein wesentliches Diversitätsmerkmal dar, das sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen berücksichtigt werden sollte. Sie repräsentiert nicht nur verschiedene sprachliche Fähigkeiten, sondern auch individuelle Lebensgeschichten, kulturelle Prägungen und soziale Realitäten. In Bildungseinrichtungen treffen Menschen mit vielfältigen sprachlichen Hintergründen aufeinander. Eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden, fördert Teilhabe und unterstützt eine inklusive Bildungslandschaft. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, sprachliche Vielfalt nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv als Chance zu begreifen und diese bewusst in ihre Konzepte und didaktischen Ansätze zu integrieren.

Gerade in der Theaterpädagogik eröffnet sich ein besonderer Raum, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur sichtbar wird, sondern aktiv und künstlerisch nutzbar gemacht werden kann. Das Konzept des Translanguaging gewinnt hier besondere Bedeutung: Es ermöglicht Lernenden, flexibel zwischen ihren verschiedenen Sprachen zu wechseln und all ihre sprachlichen Ressourcen kreativ einzusetzen. Durch Improvisation, Körpersprache sowie mehrsprachige Ausdrucksformen wird Translanguaging im theatralen Kontext erlebbar. Auf diese Weise fördert und etabliert die theaterpädagogische Praxis sprachliche und kulturelle Vielfalt, Teilhabe und Begegnung – Diversität wird so wertgeschätzt und zum gestalterischen Element.

Mehrsprachigkeit bezeichnet die grundlegende menschliche Fähigkeit, mehrere Sprachsysteme zu erlernen und sie aktiv im sozialen und praktischen Alltag zur Kommunikation einzusetzen. Menschen sind dabei immer wieder in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen Teil sprachlicher Gemeinschaften. Je nach Funktion und Situation kann das Beherrschen einzelner Sprachen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die sprachlichen Fähigkeiten sind nicht statisch, sondern verändern sich im Laufe des Lebens in Abhängigkeit von individuellen Lebensumständen und der tatsächlichen Nutzung der Sprachen (vgl. Karahan 2023: 65). Zudem bezieht sich der Begriff der Mehrsprachigkeit nicht nur auf die Fähigkeit einzelner Individuen, sondern auch auf die Kompetenz von Gruppen, Institutionen oder ganzen Gesellschaften, im alltäglichen Leben regelmäßig mehr als eine Sprache zu verwenden. Mehrsprachigkeit ist eng mit kulturellen Erfahrungen verknüpft und geht häufig mit einem sensiblen und bewussten Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten einher (vgl. Franceschini 2009: 64).

Um das Phänomen der Mehrsprachigkeit besser zu verstehen, ist der Begriff Translanguaging zentral. Creese und Blackledge (2010) definieren Translanguaging als verschiedene

sprachliche Praktiken, durch die mehrsprachige Menschen ihre Umwelt verstehen und Bedeutung herstellen (Creese & Blackledge 2010: 550). Dabei geht es nicht nur darum, zwischen mehreren Sprachen zu wechseln. Vielmehr nutzen mehrsprachige Personen alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel flexibel, unabhängig von deren klassischer Zuordnung zu bestimmten Sprachen. Translanguaging beschreibt also ein sprachübergreifendes Handeln, bei dem einzelne Sprachgrenzen bewusst überschritten und miteinander verbunden werden. Garcia (2009) hebt hervor, dass dieses Vorgehen nicht nur die Verständigung erleichtert, sondern auch ein tieferes Verständnis ermöglicht (vgl. Garcia 2009, zitiert nach Creese & Blackledge 2010: 550). Zusammenfassend zeigen die genannten Definitionen ein gemeinsames Verständnis von Mehrsprachigkeit als aktives, dynamisches Sprachhandeln.

Translanguaging gehört heute zu den einflussreichsten Konzepten im Bereich der bilingualen und multilingualen Bildung. Der vielschichtige Begriff wird in unterschiedlichen Kontexten verschieden verstanden. Die Vielzahl theoretischer Perspektiven und Forschungsergebnisse zu Translanguaging leistet einen wesentlichen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsforschung, zur Soziolinguistik und zur Angewandten Linguistik. Diese Ansätze hinterfragen etablierte theoretische Modelle und pädagogische Praktiken und eröffnen innovative Perspektiven auf Sprache und Bildung (vgl. Cenoz & Gorter 2021: 14).

Im Zentrum des pädagogischen Translanguaging steht die kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Sichtweisen auf Sprache, Spracherwerb und den Umgang mit Mehrsprachigkeit in zunehmend sprachlich diversen Gesellschaften. Im Einklang mit aktuellen Entwicklungen der Mehrsprachigkeitsforschung rückt dieser Ansatz die gelebte sprachliche Realität der Lernenden in den Fokus. Pädagogisches Translanguaging versteht sich als Alternative zu herkömmlichen Unterrichtsmodellen, die auf der strikten Trennung von Sprachen basieren. Anstelle klarer Sprachgrenzen setzt das Konzept auf deren Durchlässigkeit, um Lernenden zu ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel und situationsangemessen zu nutzen. Damit wird die traditionelle Vorstellung eines einsprachigen Muttersprachlers als Norm infrage gestellt, was ein Konzept ist, das den komplexen sprachlichen Realitäten der Gegenwart nicht mehr gerecht wird (vgl. Cenoz & Gorter 2021: 14f.).

Im Fokus steht die Mehrsprachigkeit. Es lassen sich drei zentrale Dimensionen identifizieren: (1) die mehrsprachige Person, (2) das individuelle sprachliche Repertoire sowie (3) der gesellschaftliche Kontext. Diese Aspekte verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit nicht als additive Anhäufung getrennter Sprachen, sondern als dynamisches und integriertes System verstanden werden sollte (vgl. Cenoz & Gorter 2021: 14).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Translanguaging ein zeitgemäßer pädagogischer Ansatz ist, der der sprachlichen Realität vieler Lernender gerecht wird. Er schafft Räume für Partizipation, Identitätsbildung und kreative Sprachverwendung, besonders dort, wo Bildung und künstlerische Praxis sich begegnen.

6. Schnittstelle Theaterpädagogik und Mehrsprachigkeit

Die Verbindung von Theaterpädagogik und Mehrsprachigkeit eröffnet vielfältige Potenziale, insbesondere im Hinblick auf kreative Ausdrucksmöglichkeiten, Teilhabe und sprachliche Vielfalt. Das Konzept des Translanguaging als ein dynamisches Sprachverständnis lässt sich auf besondere Weise mit den Prinzipien theaterpädagogischer Praxis verbinden, die auf ästhetische Erfahrung, Ausdruck, Kommunikation und gemeinsames Erproben ausrichten lassen.

Translanguaging bietet die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit als Ressource zu begreifen und sichtbar zu machen. In theaterpädagogischen Prozessen steht nicht das normgerechte Sprechen im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, sich performativ mitzuteilen, Inhalte zu gestalten und sich mit anderen auszutauschen. Durch die bewusste Öffnung für sprachliche Vielfalt kann die Bühne als Raum genutzt werden, in dem individuelle Sprachen und kulturelle Hintergründe nicht nur geduldet, sondern aktiv eingebunden und gewürdigt werden. Dadurch entstehen neue Ausdrucksmöglichkeiten und ästhetische Perspektiven, die in einsprachigen oder sprachlich stark normierten Kontexten häufig ungenutzt bleiben.

Zugleich stellt die Integration von Translanguaging eine zentrale Herausforderung für die Haltung der Theaterpädagog:innen dar. Eine translanguaging-orientierte Theaterpraxis erfordert Offenheit, Sensibilität und Reflexionsbereitschaft im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Dadurch wird die Theaterpädagogik zu einem Ort, an dem nicht nur theatral gearbeitet, sondern auch sprachliche Selbstermächtigung ermöglicht wird. Die Anerkennung aller Sprachen als gleichwertige Mittel der Verständigung und des künstlerischen Ausdrucks ist ein zentrales pädagogisches und ästhetisches Ziel. Dabei wird die Bühne zu einem geschützten Raum, in dem Sprache weder bewertet noch korrigiert wird, sondern als kreatives Werkzeug verstanden wird – ein Raum, in dem unterschiedliche sprachliche Identitäten performativ sichtbar werden können.

In einer solchen theaterpädagogischen Praxis wird die traditionelle Vorstellung einer einsprachigen Norm infrage gestellt und durch ein vielsprachiges Selbstverständnis ersetzt.

Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Hürde, sondern als integrativer Bestandteil individueller und kollektiver Ausdruckskraft begriffen. Translanguaging fungiert hierbei als Brücke zwischen Sprache und performativem Handeln und eröffnet so neue Wege für ästhetische Bildung, kulturelle Teilhabe und soziale Inklusion in einer zunehmend sprachlich diversen Gesellschaft.

7. International Club als praktisches Forschungsfeld

7.1 Der International Club als interkulturelles Forschungsfeld

Im Rahmen dieser fachtheoretischen Arbeit dient der International Club des Theaters und Orchesters Heidelberg als praktisches Forschungsfeld. Der Spielclub richtet sich an Personen ab 16 Jahren und versteht sich als interkultureller und mehrsprachiger Theaterraum. Die Arbeitssprache ist Englisch, was einen niederschwelligen Zugang für nicht-deutschsprachige Teilnehmende ermöglicht. Gleichzeitig entsteht durch die gelebte Mehrsprachigkeit ein relevantes Spannungsfeld zwischen Sprache, Identität und performativem Ausdruck.

Laut Theater Heidelberg bietet der International Club einen offenen Raum für theatralen Ausdruck, unabhängig von Herkunft oder sprachlicher Biografie. In der Ausschreibung heißt es: „Der INTERNATIONALclub öffnet einen Raum zur theatralen Arbeit für alle, die Interesse am mehrsprachigen Theater haben, unabhängig davon, ob ihre Muttersprache Deutsch ist oder nicht. Der Club wird in englischer Sprache geleitet.“ (Theater Heidelberg 2025: Unter Hochspannung)

Die Auftaktveranstaltung fand am 24. September 2024 statt. Seitdem trifft sich der Club bis zum Ende der Spielzeit wöchentlich dienstags von 19:00 bis 21:00 Uhr unter der Leitung von Massalé Sankhon von Grumbkow. In dieser kontinuierlichen Arbeitsstruktur wird ein Raum für theatrale Experimente, interkulturellen Austausch und gemeinschaftliches künstlerisches Schaffen geschaffen. Zugleich bildet der Club das praktische Feld für Beobachtung. Ab November 2024 habe ich das Projekt als theaterpädagogische Assistenz begleitet und aktiv mitgestaltet.

7.2 Thematischer Rahmen: „Unter Hochspannung“

Der International Club ist Teil des Spielclubprogramms des Jungen Theaters Heidelberg in der Spielzeit 2024/25, das unter dem übergeordneten Thema „Unter Hochspannung“ steht. In einer Zeit globaler Krisen, gesellschaftlicher Spannungen und wachsenden Leistungsdrucks setzen sich die Clubs mit der Frage auseinander, wie Menschen mit diesen Herausforderungen umgehen. Insgesamt arbeiten sieben Spielclubs für unterschiedliche Zielgruppen, die sich wöchentlich treffen und eigenständige Produktionen entwickeln. Die Ergebnisse werden im Sommer 2025 im Rahmen von Premieren präsentiert (vgl. Theater Heidelberg 2025: Unter Hochspannung).

Die kollektive, dokumentarisch inspirierte Stückentwicklung „ONDA“ des International Clubs verbindet Schauspiel, Tanz und Projektionen. Thematisch setzt sich diese mit Erinnerung, Widerstand und sozialer Ungleichheit auseinander. Das Theaterstück bildet realen Geschichten ab, welchen mit dieser Produktion eine Stimme gegeben werden (vgl. Theater Heidelberg 2025: ONDA). Unter anderem werden die Themen Flucht und Migration sowie konkret die Arbeitsmigration der Gastarbeiter:innen in den 1950er- und 1960er-Jahren inhaltlich aufgegriffen. Darüber hinaus werden Diskriminierungserfahrungen aufgrund bestimmter Diverstitätsmerkmale behandelt.

8. Translanguaging als Mittel in der Theaterpädagogik

Translanguaging beschreibt ein dynamisches und kreatives Sprachhandeln, bei dem mehrsprachige Personen flexibel zwischen ihren verschiedenen Sprachen wechseln. Dieser Ansatz bietet im theaterpädagogischen Kontext ein großes Potenzial. Sprache wird nicht nur als Werkzeug der Kommunikation, sondern auch als performative Ressource verstanden, die ästhetisch genutzt und gestaltet werden kann.

Insbesondere in durch Diversität geprägten Gruppen wie dem International Club kann Translanguaging der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Teilnehmenden gerecht werden, indem es ihnen eine Ausdrucksform bietet, die ihre sprachlichen und kulturellen Hintergründe berücksichtigt. Theater wird so zu einem Raum, in dem Sprachen flexibel, individuell und gemeinschaftlich erfahrbar gemacht werden können. Im Folgenden werden verschiedene Dimensionen betrachtet: die sozial-politische, die sprachliche sowie die pädagogisch-didaktische.

8.1 Sozial-politische Ebene

Überträgt man den Ansatz des Translanguaging auf theaterpädagogische Kontexte, so lässt sich darin ein deutliches sozial-politisches Potenzial erkennen. Garcia und Li (2014) verstehen Translanguaging nicht nur als sprachliche Praxis, sondern auch als Akt der Agency und des Widerstands (vgl. ebd.: 80ff).

Der Begriff Agency bezeichnet die Handlungsfähigkeit von Individuen, ihre Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und ihre Umwelt aktiv mitzugestalten. Im Kontext des Translanguaging bedeutet dies, dass Sprecher:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire bewusst und kreativ einsetzen, um Bedeutung zu erzeugen, Wissen zu verhandeln und ästhetische Prozesse zu gestalten. Garcia und Li (2014) betonen, Translanguaging ermögliche es Sprecher:innen, „to make meaning, to learn, and to act upon the world“ (Garcia & Li 2014: 42). Aus bildungstheoretischer Perspektive ergänzt Biesta (2006), Agency muss im pädagogischen Raum als Möglichkeit verstanden werden, subjektiv Stellung zu beziehen und selbstwirksam zu handeln, statt lediglich Anweisungen auszuführen (vgl. Biesta 2006: 20ff).

Widerstand wiederum meint das bewusste Hinterfragen und Durchbrechen hegemonialer Sprachnormen, wie sie insbesondere in formalen Bildungsinstitutionen vorherrschen. Pennycook (2001) beschreibt sprachliche Praktiken als potenziell widerständige Strategien, die eine Form des Widerstands gegen hegemoniale Diskurse und institutionelle Macht darstellen können (vgl. Pennycook 2001: 64). In diesem Sinne wird Translanguaging zu einem politischen Akt, der dominante Sprachideologien herausfordere und sprachliche Hierarchisierungen aufbricht. Garcia und Li (2014) unterstreichen dies mit der Aussage: „Translanguaging is a political act that resists hegemonic practices and legitimizes students' own linguistic practices“ (ebd.: 80).

Die bewusste Öffnung für Translanguaging im Theaterkontext kann somit auch als sozial-politisches Statement gelesen werden. In Bildung und Gesellschaft herrscht häufig eine monolinguale Norm vor, die sprachliche Homogenität mit Zugehörigkeit gleichsetzt. Ingrid Gogolin (1994) beschreibt diesen Umstand als *monolingualen Habitus*. Damit ist eine tiefgreifende gesellschaftliche Denkweise gemeint, die davon ausgeht, dass das Sprechen einer einheitlichen, nationalsprachlich kodifizierten Sprache Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe ist. „Der monolinguale Habitus bezeichnet die tief verankerte Orientierung an Einsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen moderner Nationalstaaten – auch dann, wenn die realen Sprachverhältnisse mehrsprachig sind“ (Gogolin 1994: 24). Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext nicht als Normalfall, sondern als Abweichung von der Norm betrachtet.

Darüber hinaus bestehen Sprachhierarchien, die als (Neo)Linguizismus bezeichnet werden. Dieser beschreibt „[…] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 9f.). (Neo)Linguizismus kann Dirim (2013) zufolge mit „Sprachrassismus“ verglichen werden, da „[…] rassistische Unterscheidungen und Begründungen neben der Unterscheidung entlang biologischer und körperlicher Merkmale auf ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ zurückgreifen“ (Dirim 2013: 200).

Auch Paul Mecheril (2010) betont in seiner migrationspädagogischen Analyse die gesellschaftliche Abhängigkeit sprachlicher Anerkennung. In seiner Kritik an der vorherrschenden Sichtweise auf Zwei- und Mehrsprachigkeit im Bildungssystem hebt er hervor, dass Mehrsprachigkeit häufig nicht als Normalität, sondern als Abweichung von einer vermeintlich einsprachigen Norm verstanden wird. So wird der Spracherwerb insbesondere bei Kindern mit Migrationsgeschichte primär unter dem Aspekt des Förderbedarfs betrachtet, wobei Deutsch als dominierende Standardsprache unhinterfragt im Zentrum steht (vgl. Mecheril 2010: 99 ff.).

Sprache ist jedoch nicht nur ein technisches Kommunikationsmittel, sondern immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Welche Sprache wann und wo als legitim gilt, sei eine Frage sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung. Mecheril problematisiert in diesem Zusammenhang das Ideal eines „perfekten Sprechers“, wie es etwa in der strukturalistischen Linguistik (z. B. Chomsky) entworfen wurde, was ein Konzept darstellt, das soziale Kontexte ausblendet und besonders mehrsprachige Sprecher:innen strukturell benachteiligt (ebd.). Der Begriff des *Sprachvermögens* verdeutlicht hier, dass sprachliche Kompetenz immer kontext- und beziehungsabhängig ist (ebd.: 102). Pädagogisches Handeln, auch in der Theaterpädagogik, müsse daher bestehende Sprachhierarchien kritisch reflektieren und anerkennende Räume schaffen, in denen auch nicht-dominante Sprachen als vollwertig gelten dürfen.

Die gleichwertige Einbeziehung verschiedener Sprachen auf der Bühne wirkt dieser Struktur aktiv entgegen, indem sie eine sichtbare Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt ermöglicht. So kann Theater nicht nur als künstlerischer, sondern auch als politischer Raum fungieren, der den monolingualen Habitus kritisch hinterfragt und alternative sprachliche Ausdrucksformen stärkt.

Indem nicht-dominante Sprachen in theatralen Prozessen performativ genutzt werden, entstehen Räume für Empowerment und kulturelle Selbstverortung (vgl. Mecheril 2018: 89ff).

Mecheril (2010) hebt hervor, dass sprachliche Differenz produktiv werden können, wenn pädagogische Räume nicht auf Exklusion beruhen, sondern marginalisierte Positionen anerkennend einbeziehen (vgl. ebd.: 99ff). Translanguaging wird so zu einem Mittel der Teilhabe. Menschen, die sich sprachlich frei ausdrücken können, erfahren Anerkennung. Wenn ihre sprachliche Realität respektiert wird, fühlen sie sich als Teil der Gemeinschaft.

Auch aus machtkritischer Perspektive wird die politische Dimension dieser Praxis deutlich. Sprache ist stets mit gesellschaftlichen Normen und Hierarchien verbunden. Translanguaging ermöglicht es, diese Machtverhältnisse sichtbar zu machen und zu durchbrechen (vgl. Prengel 2016: 56ff). Dies kann als ein Ansatz betrachtet werden, der insbesondere im Theater als ästhetisch-politischem Raum wirkungsvoll sein kann.

Diese sozial-politische Perspektive ermöglicht eine theaterpädagogische Haltung, die nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert arbeitet. Translanguaging wird somit nicht nur als kommunikative, sondern als ästhetisch-politische Praxis verstanden, die kulturelle Vielfalt sichtbar macht und gleichberechtigte Teilhabe jenseits sprachlicher Normen fördert.

8.2 Sprachliche Ebene

8.2.1 Sprachvielfalt und sprachliches Repertoire

Translanguaging eröffnet theaterpädagogisch die Möglichkeit, Sprache jenseits traditioneller Kategorien wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“ oder „Fremdsprache“ zu denken. Garcia & Li (2014) führen aus, dass mehrsprachige Sprecher:innen statt über separate Sprachsysteme über ein integriertes sprachliches Repertoire verfügen, das sie kontext- und situationsbezogen nutzen (vgl. Garcia & Li 2014: 45ff). Dieser dynamische Umgang mit Sprache eignet sich besonders für theaterpädagogische Prozesse, in denen Sprache als körperlicher, emotionaler und ästhetischer Ausdruck verstanden wird.

Weiterhin betonen Garcia & Li (2014), dass Translanguaging den Blick weg von defizitären Vorstellungen sprachlicher Kompetenz lenkt, beispielsweise davon, dass bestimmte Sprachformen „richtig“ oder „vollständig“ sein müssen. Stattdessen werde sprachliches Handeln als kreativ, fluide und subjektiv betrachtet (vgl. ebd.: 102ff). Insbesondere in ästhetischen Kontexten, etwa in Improvisationen, kollektiven Textentwicklungen oder performativen Szenen, lassen sich diese Sprachpraktiken produktiv einbringen.

Darüber hinaus hält Gogolin (2006) fest, dass institutionelle Sprachregime oft ein „monolinguales Habitus“ (ebd.: 47) fördern, d.h. eine Erwartung an Sprecher:innen, sich einsprachig und normgerecht auszudrücken. Translanguaging bietet dem gegenüber eine alternative Perspektive, in der auch sogenannte nicht-standardisierte oder hybride Sprachverwendungen Anerkennung finden.

Durch theaterpädagogische Methoden wird dieser erweiterte Sprachbegriff nicht nur theoretisch gedacht, sondern konkret erfahrbar gemacht. Sprachliche Vielfalt wird sichtbar, hörbar und verhandelbar. In theaterpädagogischen Settings wird Sprache zum Ausdruck gebracht. Subjektive Erfahrungen, sprachliche Biografien, Emotionen und Körperlichkeit treffen aufeinander. An solchen Orten des Ausdrucks können Teilnehmende ihre eigenen Ausdrucksformen erproben und weiterentwickeln, ohne dass es dabei um grammatische Korrektheit geht und sprachliche Hierarchien möglichst kritisch hinterfragt werden.

Daraus ergibt sich eine theaterpädagogische Haltung, die auf sprachlicher Ebene nicht an Defiziten, sondern an Ressourcen orientiert ist. Es handelt sich um eine Haltung, die Sprachbarrieren nicht nivellieren will, sondern sie als Potenzial ästhetischer und sozialer Gestaltung versteht.

8.2.2 Spracherleben

Im Folgenden soll ergänzend das Konzept des Spracherleben nach Busch (2013) herangezogen werden. Dieses verdeutlicht die enge Verknüpfung von Sprache mit Identität, Zugehörigkeit und Macht. Dieses Verständnis ist für Theaterpädagog:innen von zentraler Bedeutung, da sie durch den Einsatz von Translanguaging nicht nur die Anerkennung sprachlicher Vielfalt fördern, sondern auch bewusst Räume schaffen können, in denen sich Teilnehmende sprachlich ausdrücken, erfahren und stärken können.

Busch (2013) beschreibt das Spracherleben als das Erleben des eigenen sprachlichen Handelns sowie dessen Wahrnehmung durch andere. Oft wird einem das eigene Sprachrepertoire erst bewusst, wenn es im sozialen Umfeld als „anders“ wahrgenommen wird. Solche Situationen können verunsichern oder irritieren, weil die eigene Sprachweise nicht zur neuen Umgebung zu passen scheint.

Es werden drei zentrale Aspekte des Spracherlebens hervorgehoben:

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung: Menschen reflektieren ihr Sprechen, insbesondere, wenn sie versuchen, sich sprachlich anzupassen. Die Anpassung verändert also auch die Selbstwahrnehmung als unecht und entfremdet.

2. Zugehörigkeit: Sprache dient sowohl als Mittel zur Identifikation mit Gruppen als auch als Marker, durch den andere eine Person in eine Gruppe einordnen. Dahingehend kann der Wunsch, Teil einer Gemeinschaft zu sein, entstehen.

3. Macht und Ohnmacht: Sprache kann Hierarchien und Unsicherheiten erzeugen. Wer sprachlich „anders“ erscheint, erlebt oft Ausschluss oder Wertminderung. Dies kann zur Folge haben, dass eine Person zum Verstummen gebracht wird, sei es aus Furcht vor potenziellen Fehlern oder als ein bewusstes Mittel des Widerstands.

Darüber hinaus ist Spracherleben immer subjektiv und emotional geprägt. In der Forschung zur Mehrsprachigkeit wurde es lange vernachlässigt, da der Fokus vor allem auf messbaren Kompetenzen lag. Dabei zeigt sich Mehrsprachigkeit nicht nur zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch innerhalb einer Sprache, die sogenannte innere Mehrsprachigkeit. Jeder Mensch bewegt sich zwischen unterschiedlichen Sprachformen (z. B. familiär, religiös, bürokratisch), ohne sich dessen immer bewusst zu sein. Sprachbewusstsein entsteht, wenn diese verschiedenen Sprechweisen reflektiert und bewusst aufeinander bezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Spracherleben ein vielschichtiger und emotionaler Prozess ist. Er zeigt, wie eng Sprache mit Identität, Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Macht verwoben ist (vgl. Busch 2013a: 18ff).

8.3 pädagogisch-didaktische Ebene

Im Rahmen der theaterpädagogischen Praxis eröffnet Translanguaging vielfältige pädagogisch-didaktische Möglichkeiten, um Mehrsprachigkeit gezielt als Ressource für sprachliches Lernen, kreative Ausdrucksformen und soziale Teilhabe zu nutzen. Aufbauend auf den Erkenntnissen von Duarte und Günther-van der Meij (2020) zeigt sich, dass insbesondere die symbolische Funktion von Translanguaging ein gestärktes Bewusstsein für sprachliche Vielfalt und die gesellschaftliche Anerkennung individueller Mehrsprachigkeit fördert (vgl. ebd.: 139). Wenn diese symbolische Funktion aktiv genutzt wird, können unterschiedliche Sprachen und kulturelle Hintergründe der Teilnehmenden in kreative Prozesse einfließen, beispielsweise in Form mehrsprachiger Dialoge, improvisierter Szenen oder

ästhetischer Arbeiten in verschiedenen Sprachen. So wird die sprachliche Identität der Beteiligten sichtbar gemacht, wertgeschätzt und als kreative Ressource in die ästhetische Gestaltung integriert.

Translanguaging ermöglicht zudem den Aufbau sprachlicher Brücken, insbesondere zwischen den Familiensprachen der Lernenden und der dominanten Unterrichtssprache. Durch gezielte Sprachwechsel innerhalb einer Szene oder durch die parallele Verwendung mehrerer Sprachen können neue narrative Ebenen und Ausdrucksmöglichkeiten entstehen (vgl. Duarte & Günther-van der Meij 2020: 139). Diese Dynamik erweitert nicht nur das kreative Repertoire der Lernenden, sondern fördert auch gegenseitiges Verständnis und interkulturelle Kommunikation. Darüber hinaus trägt Translanguaging wesentlich zur Förderung metasprachlichen Bewusstseins bei. Theaterpädagogische Übungen, die sprachliche Strukturen vergleichen oder spielerisch thematisieren, regen zur Reflexion über Sprache an und fördern eine bewusste, differenzierte Sprachverwendung (vgl. Duarte & Günther-van der Meij 2020: 140). Dadurch wird die Fähigkeit gestärkt, Sprache nicht nur als Werkzeug, sondern auch als kulturelles und soziales Phänomen zu begreifen.

Ein weiterer zentraler Bestandteil translanguaging-orientierter Bildungsarbeit ist das kollaborative Lernen. Peer-Coaching ermöglicht es den Lernenden, sich gegenseitig in ihren Familiensprachen zu unterstützen und voneinander zu profitieren – sowohl inhaltlich als auch sprachlich (vgl. Duarte & Günther-van der Meij 2020: 139f). In theaterpädagogischen Gruppenprozessen kann dieses Potenzial besonders fruchtbar gemacht werden, indem die Diversität der sprachlichen Ressourcen gezielt als gemeinsames Kapital genutzt wird. Translanguaging unterstützt darüber hinaus einen iterativen Lernprozess, bei dem Methoden ausprobiert, reflektiert und weiterentwickelt werden. Auf diese Weise entsteht eine zyklische Form des Lernens, die langfristig zu einer offenen, wertschätzenden Haltung gegenüber sprachlicher Diversität beiträgt (vgl. ebd.: 140).

Im theaterpädagogischen Kontext ermöglicht Translanguaging außerdem die Schaffung inklusiver Lernräume. Indem mehrsprachige Praxisformen bewusst eingesetzt werden, wird auch Teilnehmenden der Zugang zu ästhetischer Bildung erleichtert, die nicht über die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft verfügen. Sprachbarrieren werden nicht als Defizite, sondern als kreative Elemente verstanden, wodurch niedrigschwellige Teilhabe gefördert wird (vgl. Garcia & Li 2014: 102ff). Darüber hinaus stärkt Translanguaging das Empowerment der Teilnehmenden durch die Anerkennung ihrer sprachlichen Kompetenzen und Identitäten (vgl. Mecheril 2010: 119ff). Dies wirkt dem Gefühl sprachlicher Unsicherheit

entgegen und unterstützt die Entwicklung eines gestärkten Selbstbewusstseins in der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit.

Nicht zuletzt eröffnet die translanguaging-orientierte Praxis einen Raum für kritische Reflexion über Sprache und gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Teilnehmenden werden angeregt, bestehende Hierarchien im Sprachgebrauch zu hinterfragen und eigene Positionierungen zu reflektieren (vgl. Prengel 2016: 63ff). So verbindet Translanguaging ästhetisches Experiment mit pädagogischem Bewusstsein und trägt zur Entwicklung einer reflektierten und verantwortungsvollen Haltung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt bei.

Insgesamt zeigt sich, dass Translanguaging im theaterpädagogischen Kontext nicht nur sprachliche, sondern auch kognitive und soziale Lernprozesse fördert. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Hürde, sondern als wertvolle Grundlage für gemeinsames Lernen und künstlerisches Gestalten verstanden.

8.4 Zusammenfassung: Translanguaging als Mittel in der Theaterpädagogik

Translanguaging zeigt sich in der Theaterpädagogik als eine vielschichtige Ressource, die auf sozialer, sprachlicher und didaktischer Ebene wirksam werden kann. Es geht dabei nicht nur um den Einsatz verschiedener Sprachen im Sinne klassischer Mehrsprachigkeit, sondern um ein erweitertes Sprachverständnis: Sprache wird als dynamisches Repertoire begriffen, das sich flexibel, kreativ und kontextbezogen entfaltet (vgl. Garcia & Li 2014). In theaterpädagogischen Prozessen entstehen dadurch Ausdrucksformen, die jenseits normativer Sprachkonzepte operieren.

In der sozial-politischen Dimension wird Translanguaging als Form der Agency verstanden. Mehrsprachige Menschen bringen ihre sprachlichen Ressourcen selbstbestimmt ein und hinterfragen damit dominante Sprachordnungen. Im Sinne einer diversitätssensiblen Theaterpädagogik (vgl. Fereidooni 2020) eröffnet Translanguaging somit politische Handlungsräume, die sprachliche Hierarchien abbauen, kulturelle Vielfalt sichtbar machen und gleichberechtigte Teilhabe fördern.

Die sprachliche Dimension verdeutlicht, dass Translanguaging über Sprachgrenzen hinausgeht, sodass subjektives Spracherleben in den Mittelpunkt gestellt wird und Sprachhierarchien hinterfragt werden. Theaterpädagogik bietet Räume, in denen sprachliche

Biografien, Zugehörigkeitserfahrungen und emotionale Sprachverhältnisse Ausdruck finden können, z.B. in improvisierten Szenen, mehrsprachigen Texten oder körperlich-performativen Sprachhandlungen. Der performative Umgang mit Sprache macht das, was Busch (2013) als „Spracherleben“ beschreibt, ästhetisch erfahrbar und stärkt die sprachliche Identität der Beteiligten.

In der pädagogisch-didaktischen Ebene schließlich wird Translanguaging als Prinzip der inklusiven Bildung wirksam. Mehrsprachigkeit wird nicht als Herausforderung, sondern als Lernchance verstanden. In theaterpädagogischen Settings, die translanguaging-orientiert arbeiten, können heterogene Sprachen und Ausdrucksformen gleichwertig nebeneinander bestehen. Damit verbunden ist ein Paradigmenwechsel in der Sprachdidaktik: Weg von normierten Sprachidealen, hin zu einer Haltung, die Sprache als soziales, ästhetisches und politisches Gestaltungsmittel begreift.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Translanguaging erfordert eine methodische Öffnung der theaterpädagogischen Praxis sowie eine Haltungsänderung im Sinne einer diversitätsbewussten und machtkritischen Pädagogik. Theaterpädagog:innen sind demnach aufgefordert, ihre Praxis hinsichtlich Partizipation, Anerkennung und Repräsentation zu reflektieren. Nur so kann Translanguaging als ganzheitliche Ressource wirksam werden.

9. Transfer und kritische Reflexion am Praxisbeispiel International Club

Im Fokus dieses Kapitels steht die kritische Auseinandersetzung mit dem International Club des Theaters Heidelberg, das als praxisnahes Beispiel für theaterpädagogische Arbeit mit translanguaging-orientiertem Ansatz dient. Ziel ist es, die theoretisch entwickelten Konzepte aus der vorangegangenen Kapiteln auf ihre konkrete Umsetzung und Wirksamkeit im theaterpädagogischen Alltag hin zu untersuchen.

Anhand von Beobachtungen und praktischer Mitarbeit werden zentrale Aspekte des Projekts reflektiert. Die Analyse erfolgt entlang dreier aufeinander bezogener Reflexionsdimensionen: der sozial-politischen, der sprachlichen, welche das die Sprachvielfalt sowie das Spracherleben miteinschließt, sowie der pädagogisch-didaktischen Dimension. Diese strukturierte Betrachtung ermöglicht es, sowohl die Potenziale als auch die Herausforderungen sichtbar zu machen, die mit dem Einsatz von Translanguaging in theaterpädagogischen Prozessen einhergehen.

Dabei stehen insbesondere Fragen der Teilhabe, der Anerkennung sprachlicher Vielfalt sowie der Rolle von Sprache als ästhetisches, soziales und politisches Gestaltungsmittel im Zentrum der Reflexion.

9.1 Sozial-politische Ebene

Die sozial-politische Dimension zeigt, dass Translanguaging eine sowohl ästhetische als auch politische Praxis sein kann.

Durch die bewusste Entscheidung, den Club für Mehrsprachigkeit zu öffnen, mit Englisch als Hauptarbeitssprache und der aktiven Einbindung weiterer Sprachen wie Deutsch, Ukrainisch oder Französisch, wurde ein deutlicher Konterpunkt zum monolingualen Habitus gesetzt, wie ihn Gogolin (1994) beschreibt. Sprache wurde nicht normativ begrenzt, sondern performativ geöffnet und als Ausdruck kultureller Vielfalt anerkannt.

Diese mehrsprachige Praxis eröffnete Teilnehmenden Räume zur Artikulation eigener Lebensrealitäten. In Improvisationen und szenischen Arbeiten konnten individuelle Erfahrungen mit Migration, Flucht und Diskriminierung in unterschiedlichen sprachlichen Formen verhandelt werden. Damit wurde der theatrale Raum zugleich zum politischen Raum, in dem hegemoniale Sprachordnungen sichtbar gemacht und hinterfragt wurden, was im Sinne Pennycooks (2001) Konzepts des sprachlichen Widerstands steht.

Translanguaging fungierte in diesem Kontext als Mittel der Agency (vgl. Garcia & Li 2014), indem es den Teilnehmenden ermöglichte, ihr gesamtes sprachliches Repertoire in bestimmten Abschnitten des Arbeitsprozesses einzusetzen. Besonders für marginalisierte Sprecher:innen stellte dies eine Form der Selbstermächtigung dar. Sprache wurde nicht als Defizit, sondern als Ressource betrachtet, was ein Perspektivwechsel, der sprachlicher Diskriminierung entgegenwirkt, darstellt.

Gleichzeitig traten strukturelle Spannungen auf. Die künstlerische Leitung übernahm häufig die inhaltliche und sprachliche Rahmung der Probenprozesse, sodass eine Mitgestaltung durch die Teilnehmenden dahingehend begrenzt blieb. Partizipation fand nicht immer auf Augenhöhe statt. Auch blieb die Frage unbeantwortet, für welche Zielgruppe die Theaterproduktion eigentlich gemacht wird. Die sprachliche Realität des überwiegend deutschsprachigen Publikums wurde weder bei der Gestaltung mehrsprachiger Szenen noch in der Rezeption ausreichend reflektiert.

Nichtsdestotrotz zeigte sich auch, dass das Englische als dominante Arbeitssprache nicht vollständig dekonstruiert wurde. Es blieb strukturell privilegiert, während andere Sprachen oft nur punktuell eingebunden wurden. Damit reproduzierte sich stellenweise eine sprachliche Hierarchisierung, die eine vertiefte machtkritische Reflexion, wie etwa über globale Sprachdominanz, notwendig macht. Translanguaging wurde zwar ermöglicht, aber nicht immer strategisch genutzt, um auch die impliziten Machtverhältnisse im Sprachgebrauch konsequent zu hinterfragen.

9.2 Sprachliche Dimension

9.2.1 Sprachvielfalt und sprachliches Repertoire

Die theaterpädagogische Arbeit im International Club zeigte eindrücklich, wie vielfältig das sprachliche Repertoire der Teilnehmenden war: von Englisch und Deutsch über Ukrainisch bis hin zu Französisch oder Senegalesisch. Diese Vielfalt wurde performativ eingebunden, etwa durch mehrsprachige Szenen und individuelle Sprachwechsel. Dabei zeigte sich ein zentraler Aspekt des translanguaging-orientierten Sprachverständnisses: Sprache wurde nicht als getrennte Einheiten gedacht, sondern als integriertes, flexibles Repertoire genutzt (vgl. Garcia & Li 2014).

Diese Praxis stellte eine Abkehr von traditionellen Konzepten wie „Erst-“, „Zweit-“ oder „Fremdsprache“ dar. Ähnlich wie in Kapitel 5 zu Mehrsprachigkeit und Translanguaging beschrieben, wurde Sprache vielmehr als situativ angepasstes und subjektiv verfügbares Ausdrucksmittel eingesetzt. Durch Improvisationen und Sprachcollagen erhielten die Teilnehmenden Einblicke in dieses dynamische Repertoire.

Dennoch blieben nicht alle Sprachen gleichwertig sichtbar: Das Englische dominierte als Arbeitssprache, während andere Sprachen meist nur punktuell zum Einsatz kamen. Diese Einbindung war zwar wertvoll, reproduzierte aber teilweise eine implizite Sprachhierarchie. Dies macht die Notwendigkeit deutlich, Translanguaging nicht nur zuzulassen, sondern gezielt zu fördern und dramaturgisch zu rahmen, beispielsweise durch gezielte Sprachenbiografie-Arbeit, Sprachenporträts oder bewusst mehrsprachig gestaltete Probenmethoden (vgl. Dirim 2010; Dirim 2013).

Die Erkenntnisse machen deutlich, dass sprachliche Vielfalt im International Club vorhanden war. Sie wurde performativ genutzt, aber nicht immer systematisch anerkannt oder gestärkt.

9.2.2 Spracherleben

Hinsichtlich des Spracherlebens eröffneten sich im theatralen Raum die Möglichkeit, Sprache als etwas Kreatives, Wertvolles und Sichtbares jenseits normativer Bewertungsmaßstäbe zu erfahren.

Busch (2013) versteht Spracherleben als ein vielschichtiges Zusammenspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit und Macht. Diese Dimensionen wurden auch im Rahmen der theaterpädagogischen Praxis erfahrbar:

Zugehörigkeit: Die Bühne erwies sich als Raum, in dem sprachliche Differenz nicht als Defizit erschien, sondern als Ressource kollektiver Kreativität. Die Möglichkeit, verschiedene Sprachformen einzubringen, förderte die soziale Teilhabe und stärkte das Gruppengefühl.

Macht und Ohnmacht: Gleichzeitig wurden auch Ausschlussmechanismen sichtbar. Teilnehmende, die sich im Englischen oder Deutschen sicher fühlten, übernahmen häufiger sprachlich dominante Rollen innerhalb der szenischen Prozesse. Personen mit weniger hegemonialen Sprachformen hielten sich hingegen oft zurück, sei es aus Unsicherheit oder weil ihnen der Raum fehlte.

Diese Beobachtungen verweisen auf ein grundlegendes Spannungsfeld: Translanguaging entfaltet als pädagogisches Konzept nicht automatisch sein Potenzial. Ohne bewusste Begleitung, gezielte Rahmung und eine machtkritische Haltung können bestehende sprachliche Hierarchien fortbestehen, sodass Differenz erneut zur Grenze statt zur Chance wird.

Gleichzeitig ist zu betonen, dass der theoretische Rahmen dieser Arbeit eine tiefergehende empirische Auseinandersetzung, etwa in Form von Interviews, Beobachtungsprotokollen oder vertieften Fallanalysen, nicht leisten kann. Das Analysefeld „Spracherleben“ kann daher nur exemplarisch und ausschnitthaft beleuchtet werden. Eine weiterführende Erforschung bleibt zukünftigen empirischen Studien vorbehalten.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der sprachlichen Dimension festhalten, dass die theaterpädagogische Praxis im International Club vielfältige Sprachformen und individuelle Spracherfahrungen ermöglichte. Sprache wurde nicht nur benutzt, sondern gelebt: in der Anleitung und Durchführung von Übungen, im thematischen Diskurs sowie performativ. Fehlende systematische Ansätze und eine kritische Auseinandersetzung mit Machtaspekten des Sprechens verhinderten jedoch, dass Translanguaging in seiner vollen Tiefe und politischen Kraft wirksam werden konnte. Die Differenzierung in „Sprachvielfalt” und

„Spracherleben" macht deutlich, dass Sprache nicht nur ein Mittel der Verständigung ist, sondern auch ein Ort von Anerkennung, Ausschluss und Selbstpositionierung.

9.3 Pädagogisch-didaktische Ebene

Hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Ebene zeigte sich das große Potenzial von Translanguaging als inklusives und diversitätssensibles Gestaltungsmittel. Durch die Öffnung für unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen wurde die aktive Teilhabe an künstlerischen Prozessen erleichtert, insbesondere für Teilnehmende mit marginalisierten sprachlichen Hintergründen. Sprache fungierte dabei nicht als Zugangsbarriere, sondern als kreativer Baustein, der individuell und kollektiv gestaltet werden konnte.

Das pädagogische Setting ermöglichte informelles Peer-Learning, metasprachliche Reflexionen und die symbolische Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit, beispielsweise durch mehrsprachige Szenen oder improvisierte Sprachwechsel. Damit wurden zentrale Elemente der translanguaging-orientierten Didaktik (vgl. Duarte & Günther-van der Meij 2020) aufgegriffen, wenn auch zumeist intuitiv statt systematisch.

Hier werden die Defizite ersichtlich: Die Arbeit mit Translanguaging erfolgte weitgehend methodisch ungerahmt. Es fehlte ein strukturiertes didaktisches Konzept, das gezielt auf Sprachbildung, individuelle Förderung und kritische Sprachreflexion abzielte. Auch wurden sprachlich weniger präsente Teilnehmende nicht ausreichend unterstützt, was zu einer impliziten Hierarchisierung der Teilhabe führte. Zwar wurde sprachliche Diversität sichtbar, jedoch nicht gleichwertig eingebunden.

Zudem blieb die Reflexion über Sprache, Macht und Identität häufig punktuell und wurde nicht systematisch als pädagogisches Thema verankert. Dadurch wurde die Chance, Theaterarbeit als Raum kritischer Sprachbildung und Bewusstwerdung zu nutzen, nur teilweise realisiert. Die fehlende Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen des Publikums und die mangelnde Vorbereitung auf mehrsprachige Rezeption zeigen, dass auch auf didaktischer Gesamtgestaltung wichtige Fragen offenblieben.

9.4 Zusammenfassung: Transfer und kritische Reflexion

Die kritische Betrachtung des International Club zeigt, dass der theaterpädagogische Ansatz des Translanguaging großes Potenzial bietet, um sprachliche Vielfalt als Ressource zu begreifen und sichtbar zu machen. Die Öffnung für unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen ermöglichte individuelle Teilhabe, Selbstpositionierung und ein hohes Maß an kreativer Eigenaktivität, insbesondere für Teilnehmende, deren Sprachen im gesellschaftlichen Alltag häufig marginalisiert werden.

In allen drei Dimensionen wurde deutlich, dass Sprache in diesem Kontext mehr ist als ein Kommunikationsmittel: Sie fungiert als identitätsstiftender, emotionaler und politischer Ausdrucksträger. Eine Theaterpädagogik, die dies anerkennt, kann Räume schaffen, in denen Differenz nicht nivelliert, sondern produktiv gemacht wird – sowohl ästhetisch als auch sozial.

Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass Translanguaging nicht automatisch zu gleichberechtigter Teilhabe führt. Ohne methodische Rahmung, gezielte Reflexionsphasen und ein machtkritisches Verständnis von Sprache besteht die Gefahr, dass sprachliche Hierarchien unbewusst reproduziert werden. Die Herausforderung besteht darin, Translanguaging nicht als ästhetisches Element, sondern als pädagogisch fundierten, politisch bewussten und künstlerisch konsequenten Ansatz in der Theaterarbeit zu verankern.

10. Fazit und Ausblick

Diese Arbeit hat gezeigt, dass Translanguaging in der Theaterpädagogik weit über einen sprachpädagogischen Ansatz hinausgeht. Es eröffnet ästhetische, soziale und politische Handlungsmöglichkeiten, insbesondere in Kontexten, die sich einer diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Bildungspraxis verpflichtet fühlen. Die zugrunde liegende Fragestellung lautete: Welche Perspektiven eröffnet Translanguaging auf sozial-politischer, sprachlicher und pädagogisch-didaktischer Ebene für eine diversitätssensible Theaterpädagogik? Dabei wurde Sprache nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenspiel mit Fragen von Identität, Macht und Zugehörigkeit analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass Translanguaging auf allen drei untersuchten Ebenen als vielschichtige Ressource wirken kann. Auf sozial-politischer Ebene eröffnet es Räume für Agency und Selbstpositionierung: Die Teilnehmenden bringen ihre sprachlichen

Repertoires aktiv ein und hinterfragen dominante Sprachordnungen. Dadurch entstehen Handlungsräume, in denen sprachliche Hierarchien infrage gestellt und kulturelle Vielfalt sichtbar gemacht werden können. In diesem Sinne trägt Translanguaging zur Förderung gleichberechtigter Teilhabe bei. Sprachlich rückt Translanguaging das subjektive Spracherleben in den Mittelpunkt. Emotionale Bindungen an Sprache, biografische Prägungen und Zugehörigkeitserfahrungen werden durch improvisierte Szenen, mehrsprachige Texte oder körperlich-performative Sprachhandlungen ästhetisch erfahrbar. Die Theaterpädagogik wird so zu einem Ort, an dem sprachliche Identität gestärkt und Ausdrucksmöglichkeiten erweitert werden. Pädagogisch-didaktisch steht Translanguaging für einen Paradigmenwechsel: weg von normierten Sprachidealen, hin zu einem Verständnis von Sprache als sozialem, ästhetischem und politischem Gestaltungsmittel. Theaterpädagogische Settings, die translanguaging-orientiert arbeiten, ermöglichen eine gleichwertige Koexistenz heterogener Ausdrucksformen. Dies erfordert jedoch eine methodisch fundierte Rahmung, gezielte Reflexionsphasen und eine bewusst diversitätssensible Haltung der anleitenden Rolle.

Die kritische Reflexion des Praxisprojekts „International Club“ bestätigte dieses Potenzial, machte aber auch die Grenzen sichtbar. Translanguaging ermöglichte dort kreative Eigenaktivität, Selbstpositionierung und kollektive Teilhabe, besonders für Teilnehmende, deren Sprachen im gesellschaftlichen Alltag marginalisiert sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Translanguaging nicht automatisch zu gleichberechtigter Teilhabe führt. Ohne bewusste didaktische Gestaltung besteht die Gefahr, dass sprachliche Ungleichheiten ungewollt reproduziert werden. Translanguaging kann nur dann als ganzheitliche Ressource wirksam werden, wenn sich theaterpädagogische Praxis nicht auf ästhetische Offenheit beschränkt, sondern strukturelle Fragen der Repräsentation, Anerkennung und Partizipation konsequent mitdenkt. Eine diversitätssensible Haltung bildet hierfür keine Zusatzoption, sondern die notwendige Grundlage.

Im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit, die Potenziale und Herausforderungen von Translanguaging im theaterpädagogischen Kontext herauszuarbeiten und Impulse für eine reflektierte, diskriminierungskritische Praxis zu geben, zeigt sich: Translanguaging wurde theoretisch fundiert, intersektional kontextualisiert und praxisnah untersucht. Dabei zeigt sich, dass Translanguaging nicht eindimensional gedacht werden kann. Sprache, Macht, Zugehörigkeit, Identität, Ästhetik und Bildung sind komplex miteinander verwoben. Die Theaterpädagogik sollte diese Verflechtungen als produktive Gestaltungsräume verstehen.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer diskriminierungskritischen, inklusiven Theaterpädagogik, die sprachliche Vielfalt nicht nur anerkennt, sondern aktiv gestaltet. Gleichzeitig wird deutlich, dass weitere Forschung und vertiefende theoretische Auseinandersetzung notwendig sind. Für die Zukunft stellen sich unter anderem folgende Fragen: Wie kann Translanguaging methodisch fundiert und langfristig in theaterpädagogische Prozesse eingebunden werden? Welche konkreten Übungen, Formate oder Inszenierungskonzepte fördern eine konsequente, teilhabeorientierte Mehrsprachigkeit? Wie lässt sich das Spracherleben der Teilnehmenden systematisch erfassen und in die ästhetische Praxis integrieren? Und wie kann das Publikum als mehrsprachige, interkulturelle Resonanzfläche mitgedacht und einbezogen werden?

Diese offenen Fragen konnten im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden. Sie markieren jedoch zentrale Perspektiven für zukünftige Forschung, Aus- und Weiterbildung sowie Praxisentwicklung. Translanguaging erweist sich somit als vielversprechender Ansatz, um Theaterpädagogik sprachlich, ästhetisch, politisch und sozial weiterzudenken und Sprache als Mittel künstlerischer Gestaltung, identitätsstiftender Erfahrung und gesellschaftlicher Aushandlung zu nutzen.

Literaturverzeichnis

Anklam, Sandra; Meyer, Verena; Reyer, Thomas (2018): Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik: szenisch-systemisch: eine Frage der Haltung!?. Klett.

Benbrahim, Karima (2008): „Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen.“ In: Heinrich Böll Stiftung Heimatkunde Migrationspolitisches Portal. Online: https://heimatkunde.boell.de/de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen (abgerufen am 11.05.2025).

Biesta, Gert J. J. (2006): Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Boulder: Paradigm Publishers.

Blum, Thomas (2024): „Spannungsverhältnisse. Theaterpädagogische Professionalität im Kontext von Diversität.“ In: Schultheater 57/2024, S. 10-13.

Buholzer, Alois (2021). „Vielfalt und Ungleichheit in Schule und Unterricht. Konzeptklärungen, empirische Befunde und Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit Heterogenität.“ In: Brandstetter, Bettina; Gmainer-Pranzl, Franz; Greiner, Ulrike (Hrsg.): Von ‚schöner Vielfalt‘ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft. Berlin: Peter Lang, S. 15-41.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas wuv.

BUT Info: Aufgaben und Ziel. Online: https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele (letzter Zugriff: 11.05.2025).

Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2021): Pedagogical Translanguaging. Cambridge University Press.

Creese, Angela; Blackledge, Adrian (2010): Towards a Sociolinguistics of Superdiversity. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13(4): 549-572.

Dirim, İnci (2010): „‘Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.“ In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Waxmann, S. 91-112.

Dirim, İnci (2013): „Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten.“ In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Springer VS, S. 197-212.

Duarte, Joana; Günther-van der Meij, Mirjam T. (2020): “We Learn Together. Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education.” In: Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa; Strzykala, Jenna (Hrsg.): Inclusion, Education and Translanguaging. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-144.

Emcke, Carolin (2016, 3. Auflage): Wie wir begehren. Frankfurt/Main: Fischer.

Fereidooni, Karim (2020): „Diversitätssensible Haltung und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit.“ In: Educational Briefing 2020.

Fereidooni, Karim (2023): „Diversitätssensibilität in Gesellschaft und Bildungsinstitutionen.“ Ruhr-Universität Bochum. Online: https://www.politische-bildung.nrw/fileadmin/imperia/md/content/veranstaltungsprogramme/veranstaltungsdokumentation/Bocholter_Forum_2023/Fereidooni_Vortrag_19.03.2023_frei_gegeben.pdf

Fereidooni, Karim; Zeoli, A.P. (2016): „Managing Diversity – Einleitung.“ In: Fereidooni, Karim; Zeoli, A. (Hrsg.): Managing Diversity. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-15.

Franceschini, Rita (2009): „Mehrsprachigkeit als Ziel. Didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven.“ In: Forum Sprache 1(1), S. 62-67.

Garcia, Ofelia; Li, Wei (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Georgi, Viola B. (2018): „Diversity.“ In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-66.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Herriger, Norbert (2020 6. Auflage): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kup, Johannes (2024): „Alles so schön bunt hier!? Diversität im Theater in der Schule." In: Schultheater 57/2024, S. 4-6.

Karahan, Mitat (2023): Language Awareness vs. monolingualer Habitus der multilingualen Schule. Konzeptionelle Grundlagen einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext von Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Kappus, Elke-Nicole; Kummer Wyss, Annemarie (2015): „Inklusion in der Regelschule." In: Pompe, Anja (Hrsg.): Deutsch inklusiv. Baltmannsweiler: Schneider.

Mecheril, Paul (2010.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2018): Vielfalt, Differenz und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Pennycook, Alastair (2001): Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Prengel, Annedore (2016): Pädagogik der Vielfalt: Bildung, Gerechtigkeit und Solidarität in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Rabenstein, Kerstin; Bührmann, Andrea D.; Biele Mefebue, Astrid; Laubner, Marian (2017): „Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement." In: Journal für LehrerInnenbildung 2(17), S. 7-13.

Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität – Othering. Bielefeld: transcript.

Theater Heidelberg (2025): ONDA. Online: https://www.theaterheidelberg.de/de/produktionen/17511-onda (abgerufen am 21.06.2025).

Theater Heidelberg (2025): Unter Hochspannung. Online: https://www.theaterheidelberg.de/de/produktionen/13691-unter-hochspannung (abgerufen am 08.06.2025).

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die andere Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Prüfungsleistung war.

Heidelberg, den 26.07.2025