

Am Heinrich-Heine Gymnasium in Köln (Deutschland) wird mehrsprachig Theater gespielt. Dabei werden so gut wie alle in der Gruppe vorhandenen Sprachen genutzt, nicht nur die Schul- und Umgebungssprache, der lokale Dialekt und die Schulfremdsprachen sondern vor allem auch die Familien- und Herkunftssprachen.

Gisela Fasse, Köln

Was kann das Theaterspielen für die Förderung von Mehrsprachigkeit leisten?

Ausgangsüberlegungen

Die vorhandene Mehrsprachigkeit in unseren schulischen Lerngruppen stellt einen Reichtum dar. Verfahren und Erfolg des mehrsprachigen Theaterspiels beruhen auf dem Potenzial dieser kulturellen Vielfalt.

Das Theaterspielen macht Kinder und Jugendliche selbstbewusster und freier. Im Prozess der gemeinsamen Entwicklung einer Präsentation sollen und können alle Teilnehmenden aktiv werden und mitbestimmen. In der Übernahme einer Rolle sowie in der Gemeinsamkeit und im Schutz der spielenden Gruppe ist das Ausprobieren wesentlich: man darf Lächerliches spielen, sich auch lächerlich machen. Nicht Fehlerfreiheit ist das Ziel, vielmehr die Förderung des freien Ausdrucks, so dass der individuelle Beitrag der Schülerinnen und Schüler spontaner und selbstbewusster werden kann.

Neu für die Beteiligten ist es, in vielen Sprachen Theater zu spielen. Während einige Jugendliche begeistert sind von der Möglichkeit, eigene Sprachenkenntnisse einzubringen, zeigen andere nur mit Zurückhaltung ihre individuelle Mehrsprachigkeit. Dafür gibt es Gründe: Zumeist haben sie bisher keine Wertschätzung für die vorhandene Herkunfts- oder Familiensprache erfahren. Sprachen haben unterschiedlichen Status, auch verbunden mit dem sozialen Status der Sprechergruppe (Brizić 2011: 255; siehe auch Interview mit Brizić bei Swaaf 2011). Die schulischen Fremdsprachen stehen in dieser Rangliste höher als viele Herkunftssprachen; daraus resultiert, dass das Sprechen einer anderen als der Mehrheitssprache als ausschließend empfunden werden kann. Zurückhaltung und sogar Widerwille dagegen, die eigene Herkunftssprache zu sprechen beruht ebenfalls auf der – angenommenen oder bereits erlebten – Erwartung, dass darauf Ablehnung erfolgen werde. Es ist daher unabdingbar für ein Gelingen des Projekts, dass eine von gegenseitiger Anerkennung geprägte Lernatmosphäre von Beginn an besteht. Jede Diskriminierung von individuellen Sprachenbiografien muss ausgeschlossen sein.

Die Möglichkeit zum mehrsprachigen Theaterspiel besteht in allen Schultypen und in jeder Schule, unabhängig von der Altersgruppe. Selbstverständlich beeinflussen die jeweiligen Rahmenbedingungen die Durchführung, Ausgestaltung und Präsentation wie auch die Zielsetzungen des mehrsprachigen Theaterspielens im Einzelnen, jedoch ist Viel- und Mehrsprachigkeit als Voraussetzung in den Lerngruppen aller unserer Schulen vorhanden. Schülerinnen und Schüler bringen verschiedene Erst-, Familien-,

Herkunftssprachen mit in die Schule, darunter Dialekte, Sozio- und Idiolekte; die erste schulische Fremdsprache Englisch gehört bereits in der Grundschulzeit zum Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler.

Das Projekt des mehrsprachigen Theaterspiels stellt einen komplexen Prozess dar, in dem die Teilnehmenden Kompetenzen in den Bereichen des schulischen und individuellen Lernens, der Kommunikation und Präsentation kennen lernen, üben und entwickeln.

Ziele

Im Vordergrund des schulischen Lernens steht die Beherrschung der Lern- und Unterrichtssprache Deutsch als Voraussetzung und Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse in allen schulischen Unterrichtsfächern.

Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der Unterrichtssprache haben vielfach andere Sprachlernprozesse erfolgreich durchlaufen: sie haben eine oder mehrere Sprachen erlernt, die in ihrer aktuellen Schulwelt keinen Platz haben. Diese Kompetenzen als Potenzial erkennbar zu machen und Sprachlernprozesse zu thematisieren ist ein wesentliches Ziel des hier vorgestellten Konzepts.

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.

Die wiederholte Erfahrung eines Defizits, auch in der Bescheinigung eines Förderbedarfs, führt zu einem schwachen Selbstbild. Betroffen sind davon häufig Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch. Auch kognitive Fähigkeiten können dadurch negativ beeinflusst werden und eine „erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern“ (Uslucan 2014: 356). Im Prozess der Entwicklung eines mehrsprachigen Theaterstücks wird die vorhandene Mehrsprachigkeit gewürdigt. Eine wertschätzende gegenseitige Wahrnehmung und eine veränderte eigene Perspektive auf sprachliche und kulturelle Kompetenzen wird so gefördert und damit auch die unbefangene Teilnahme an Gruppenprozessen, an der Aufnahme und Bearbeitung von Lernstoff im Unterricht.

Da die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zunächst Szenen erspielen und aufbauend darauf im ganzen Ensemble ihr eigenes Theaterstück entwickeln, sind viele Auseinandersetzungen und Absprachen nötig. 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, fördert die gegenseitige Wahrnehmung als vielseitige Persönlichkeiten. Die gegenseitige

respektvolle Sicht der Beteiligten aufeinander wird neue Wege des Miteinanders in der Schule auf tun.

Alle Teilnehmenden gewinnen für ihren individuellen Prozess des Fremdsprachenlernens, auch diejenigen Jugendlichen, deren Erstsprache Deutsch ist: Sie erhalten einen neuen Blick auf Aspekte ihrer Erstsprache; sie lernen den Klang bisher fremder Sprachen kennen, sie können Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der Grundlage von Übungen erkennen.

Beschreibung des Projekts

Der Einstieg wird so gestaltet, dass die Teilnehmenden über spielerische Übungen ein Gruppengefühl entwickeln können.

Eine erste Übung zur Bewusstmachung des eigenen Sprachenrepertoires und des eigenen Sprachlernprozesses stellen die von Neumann (1991) erdachten Sprachenporträts dar. Sie rufen bei Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen ein Nachdenken über eigene Sprachenkompetenzen hervor und machen damit diese Fähigkeiten bewusst, sie wecken Freude an der Gestaltung und der Darstellung eigener sprachlicher Vielfalt. Dialekte, Sozio- und Idiolekte gehören zu den Sprachenbiografien, die farblich verschieden in einen Körperumriss eingetragen werden. In meiner Theatergruppe an einem Kölner Gymnasium waren dies unter anderem Kölsch, Jugend- und Gebärdensprache. Auf die eigene Auseinandersetzung mit der individuellen Sprachenbiografie folgt deren Präsentation in der Gruppe. Alle Teilnehmenden erhalten damit den Raum zu einer ersten vorbereiteten Darstellung in der Gruppe, die dieser ersten Vorstellung, so oft ich sie miterlebt habe, immer gespannt zuhörte.

Eine Übung, die die im Raum vorhandene Sprachenvielfalt deutlich werden lässt, ist das ‚Kugellager mit Sprachknöpfen‘. Die ‚Sprachknöpfe‘, die im Kugellager zu drücken sind, lassen sich durch selbstklebende Zettel ersetzen. Darauf notieren die Mitspielerinnen und Mitspieler alle Sprachen, die sie sprechen und befestigen sie an ihrer Kleidung, ihrer Stirn, an Händen oder Beinen. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Auf Knopfdruck wird ein Satz in der jeweiligen Sprache gesagt und anschließend vom Partner nachgesprochen. Diese Übung begeistert die Teilnehmenden, die alle gleichzeitig agieren und sprechen. Hohe Lautstärke wirkt auf die Lehrkraft möglicherweise ohrenbetäubend, für die Jugendlichen ergibt sich daraus – sofern sie sie überhaupt als solche registrieren – eine niedrigere Schwelle mitzumachen. Auch leisere und zurückhaltende Teilnehmende sprechen in diesem akustischen ‚Schutzraum‘ in ihrer Erstsprache, imitieren das fremdsprachige Gehörte, ohne sich bloßgestellt zu fühlen. Es ist zu beobachten, dass die Teilnehmenden sicherer und lauter werden.

Die Schülerinnen und Schüler äußerten sich in Auswertungsgesprächen überrascht darüber, wie viele und welche Sprachen sie – einige zum ersten Mal – gehört hatten.

Sie konnten Beobachtungen zu Lautbildung und Aussprache beschreiben. Der Klang der Sprachen wurde mit Adjektiven wie hart, weich, fröhlich, schnell beschrieben. Wörter und Sätze in den gehörten Sprachen wurden selbst ausprobiert. Angesprochen wurde

auch, dass man manche Wörter in der fremden Sprache habe erkennen können. ‚Internationale Wörter‘ wurden benannt; Situationen, in denen diese Wörter Verständigung erleichterten, wurden beschrieben.

Türkischsprachige Jugendliche berichteten, dass es in ihrer Sprache keine Präpositionen gebe, weshalb es für sie nicht einfach sei, die Präpositionen im Deutschen oder anderen Sprachen korrekt und durchgängig zu benutzen (Tunc 2010). Für die nicht türkischsprachigen Zuhörer ein Anlass, über die Notwendigkeit und Funktion der Präpositionen sowie das Fehlen dieser Wortart in der sogenannten Jugendsprache zu reden. In diesen Situationen wird eine Reflexion über Sprache interessant für die Jugendlichen: sie lernen beiläufig, aus erster Hand, nicht von einer Lehrkraft, dennoch einem Experten: ein Beitrag zur „Förderung der lernerseitigen Autonomie“ (Königs 2004: 98).

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.

Auf der Grundlage von Übungen, die die Entstehung eines Zusammengehörigkeits- und Gruppengefühls begünstigten und solchen Phasen, in denen die Sprachenvielfalt thematisiert und reflektiert wurde, kann ein mehrsprachiges Theaterspielen aufgebaut werden.

Unterrichtsprojekt als offener Prozess

Die Präsentation eines mehrsprachigen Theaterstücks soll das Produkt des Projekts sein. Die gemeinsame Projektarbeit gestaltet sich als ein offener Prozess. Die Teilnehmenden entwickeln aus Szenen einen Handlungsstrang, der dann das Entstehen weiterer Szenen beeinflusst und bestimmt. Immer wieder verhandeln die Schülerinnen und Schüler, wie ihre Präsentation aussehen soll. Sie betrachten die Ergebnisse von Kleingruppen und schulen dabei den Blick auf die vorläufigen Ergebnisse. Sie lernen, sie genau zu beobachten, zu analysieren, konstruktiv zu diskutieren und auf der Grundlage des gegenseitigen Feedbacks weiterzuentwickeln.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken und erweitern in diesem Prozess des Probens im Rahmen einer Rolle, im ‚Als-Ob‘ des Theaters, ihr eigenes Ausdrucksrepertoire. Dazu gehört auch die Sprache in ihrer Vielfalt. Sprachen aus dem eigenen Repertoire, aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht und Wörter, Sätze aus dem Sprachenschatz anderer Teilnehmender werden gesprochen. 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 Bühnen 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.

Nachdem zu Beginn durchaus der Wunsch geäußert wurde, ein vorgegebenes Stück zu spielen, wuchs die Freude an der Erarbeitung eines ganz eigenen Stückes im Verlauf des

Arbeitsprozesses. Die Aufgabe eines Spielleiters/einer Spielleiterin ist es, den kreativen Prozess anzuregen. Requisiten wie Koffer können zum Beispiel die szenische Arbeit an Themen wie Reisen, Grenzüberschreitung, sprachlicher Verständigungsproblematik initiieren. Die Einführung theaterästhetischer Mittel wie Freeze, Zeitlupe, Synchronität und andere werden von den Teilnehmenden mit Neugierde und Begeisterung aufgenommen und erprobt.

Während der Arbeit hin zu einer Präsentation gibt es immer wieder Phasen, in denen die Teilnehmenden angeregt werden, die Vielsprachigkeit im Raum, die Mehrsprachigkeit einzelner Figuren, die sprachliche Gestaltung der eigenen Rolle zu reflektieren. In welcher Sprache sprechen sie wann mit wem? Warum? Welche Ausdrucksmittel werden eingesetzt?

Verschiedene Methoden werden diskutiert, im szenischen Spiel erprobt und in die Präsentation eingefügt, um dem Publikum trotz der Vielsprachigkeit des Theaterstücks das vollständige Verständnis des Gesprochenen zu ermöglichen. Dazu gehören der schnelle und beiläufige Wechsel von einer Sprache in die andere, die Sprachmittlung, das wiederholende Erfragen, und natürlich Gestik, Mimik und theaterästhetische Mittel.

Lehrerrolle

Die Rolle der Lehrkraft ist hier, das sollte aus dem Vorangegangenen bereits deutlich geworden sein, eine andere als im sonstigen schulischen Unterricht. Kein Lehrer, keine Lehrerin spricht alle Sprachen, die eine Schülergruppe mitbringt. Die Aufgabe des Spielleiters oder der Spielleiterin in einer Theatergruppe ist es nicht, Fehlerfreiheit der Spielerinnen und Spieler zu überprüfen und anzustreben. Vielmehr geht es in diesem Prozess um das Initiieren und die Unterstützung eines kreativen Prozesses. Die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten sollen sich in die Gruppe einbringen können und angstfrei in der Gestaltung ihres Beitrags auftreten können.

Die verschiedenen Arbeitsphasen bis hin zur Präsentation müssen organisiert und angeleitet werden, Hilfestellung muss geleistet werden, vielfältige anregende Materialien sollen zur Hand sein: immer um den kreativen Gruppenprozess zu unterstützen (siehe Fasse 2014 für einen exemplarischen Verlauf der Arbeitsphasen).

Bedingungen

Die wesentliche Bedingung liegt in der Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf einen ergebnisoffenen Prozess einzulassen. Es gibt kein vorgegebenes Resultat, an dem das Erreichte gemessen werden kann. Die Partizipation aller Beteiligten mit ihren individuellen Beiträgen und ihre Kooperation machen das Ergebnis aus. Unter dieser Voraussetzung ist es möglich, dass die einzelnen Teilnehmenden sowohl ihre eigene Beteiligung als notwendig empfinden als auch ihre eigenen Kompetenzen als wertvoll sehen können. Die Spielleitung bzw. die Lehrkraft kann diesen Prozess nur dann fördern, wenn sie ihren Spielerinnen und Spielern bzw. Schülerinnen und Schülern eine

vertrauensvolle Haltung entgegenbringt. Sie ist verantwortlich für die Bereitstellung von Materialien, notwendigen äußeren Bedingungen der Arbeit und für Aufgaben, Übungen, Fragestellungen, die den Jugendlichen weitere Aspekte, Ideen, Spielmöglichkeiten erschließt, sie ist dabei aber weniger eine Lehrende als eine Moderatorin.

Weitere Bedingungen, die diese Arbeit ermöglichen und unterstützen, sind Raum und Zeit: Das Vorhandensein eines Raumes, der in Größe, Ausstattung, Akustik das Theaterspielen zulässt, ist unabdingbar.

Stehen, wie im Fall meiner Theater-AG, jeweils nur neunzig Minuten zur Verfügung, in denen in einem Klassenraum alle Tische und Stühle zunächst an die Seite, abschließend wieder in die unterrichtsangemessene Ordnung geräumt werden müssen, so geht bereits viel wertvolle Zeit verloren. Zudem kann ein Raum erheblich zur Motivation beitragen: ein Proben- oder Bühnenraum stimuliert Schüler/innen deutlich mehr als der täglich erlebte Klassenraum mit seiner zumeist ganztägig gleichbleibenden Sitzordnung.

Im Rahmen meiner AG im Umfang von zwei Schulstunden in der Woche über die Dauer eines Schuljahrs konnte ich bereits zwei Mal ein Theaterstück mit einer Schülergruppe entwickeln. Diese neunzig Minuten, die an einen Schultag mit sechs Unterrichtsstunden anschließen, sind kurz. Die Teilnehmenden brauchen zu Beginn Entspannungs- und Lockerungsübungen, um anschließend szenisch arbeiten zu können, bereits Erprobtes weiterzuentwickeln, sich partnerschaftlich auseinander setzen zu können.

Probennachmittage oder -tage lassen tiefer und weiter gehenden Austausch zu und führen zu größerer Zufriedenheit bei den Teilnehmer/innen.

Verankerung an der Schule

Das Konzept hat nach zwei gelungenen Aufführungen an Aufmerksamkeit und Zustimmung gewonnen.

Daraus sind auch intensive Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen entstanden, die die schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Latein unterrichten.

Einige der spielerischen Übungen zum Thema Sprachenbiografie und Wahrnehmung vorhandener Mehrsprachigkeit werden im Kontext des Fremdsprachenunterrichts übernommen. Da die Notwendigkeit der Förderung sprachlicher Kompetenz als Voraussetzung für den schulischen Erfolg auch im Gymnasium immer mehr thematisiert wird, sind die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen gestellt. Den Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten, bedeutet neue Anstrengungen und Fortbildungen. Nach wie vor wird aber das Theaterspielen als Luxus, als ein zusätzliches, mögliches ‚Sahnehäubchen‘ im Schulbetrieb verstanden, das hinter den traditionell wichtigen schulischen Fächern zurückstehen muss. Der Zusammenhang zwischen dem Theaterspielen und der Förderung von Schülerinnen und Schülern, besonders auch in ihrer sprachlichen Kompetenz, wird noch zu wenig gesehen.

Übertragbarkeit

Das hier dargestellte Konzept ist nicht an eine Schulform gebunden. Erprobt habe ich es in einem Kölner Gymnasium mit besonders hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ‚internationaler Familiengeschichte‘. Die benachbarte Realschule zeigt großes Interesse, mit ihr arbeite ich aktuell zusammen. An den Sekundarschulen Nordrhein-Westfalens und an Gesamtschulen ist der Anteil von Jugendlichen mit vorhandener Mehrsprachigkeit in der Regel höher als am Gymnasium. Eine Förderung der Sprach(en)kompetenz ist gleichzeitig besonders wichtig.

Aufgrund der steigenden Zahlen von nach Deutschland zuwandernden Menschen aus Krisengebieten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014) werden mehr Internationale Förderklassen für die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen eingerichtet. Eine große Herausforderung, denn in diesen Lerngruppen ist nicht nur der Stand der Deutschkenntnisse äußerst heterogen, sondern auch hinsichtlich des Alters und des schulischen Vorwissens bestehen Unterschiede. Die Sprache Deutsch ist für diese Gruppe ebenso wie die neue Umgebung und Kultur noch fremd. Nicht immer sind die Jugendlichen alphabetisiert, häufig beherrschen sie ein anderes Schriftsystem als unseres. Über eine gemeinsame Erstsprache verfügt die Gruppe nicht. Eine sensible Anwendung des vorliegenden Konzepts, in deren Verlauf kulturelle und individuelle Voraussetzungen der Teilnehmenden besonders sorgfältig beobachtet und beachtet werden, kann hier zu einem spannenden Erlebnis werden. Das Erlernen der Sprache Deutsch steht für die Jugendlichen, die nach möglichst kurzer Zeit in die deutsche Regelschule gehen sollen, im Vordergrund. Gerade das kann auch durch dramapädagogische Übungen geleistet werden. Ein großes Angebot dazu ist bei Holl (2011) zu finden.

Schriftliche Vorlagen müssen dazu nicht gelesen und verstanden werden. Sprachkenntnisse werden spielerisch ausgetauscht und aufgenommen. Aus der Gruppe einander fremder Jugendlicher kann ein Ensemble werden, das auch im übrigen Unterricht freier miteinander lernt. Mit „Loops“ (Dockalova 2011) und „Chunks“ (Aguado 2012) können Redemittel geübt und gefestigt werden. Aufbauend auf einer Automatisierung von „korrekten, angemessenen und flüssigen Produktionen“ (Aguado 2012: 17) können die Jugendlichen beginnen, ihre eigenen Inhalte spielerisch einzubringen. Aus solchem Einüben mit Hilfe dramapädagogischer Mittel kann sich eine zusammenhängende Präsentation entwickeln.

Der Unterricht in Internationalen Förderklassen sieht einen achtstündigen Deutschunterricht wöchentlich vor. Deutschsprachiger Unterricht soll bereits in einigen Fächern wie Sport, Musik und Kunst besucht werden, je nach den individuell erreichten Deutschkenntnissen kommt weiterer deutschsprachiger Fachunterricht dazu.

Im Prozess des mehrsprachigen Theaterspielens erfahren die Jugendlichen Wertschätzung für ihre vorhandene Mehrsprachigkeit und sie sind aufgefordert, die der ganzen Gruppe gemeinsam zu erlernende Sprache Deutsch zu verwenden. Die Motivation, aus der von den übrigen Schülerinnen und Schülern noch getrennten Internationalen Förderklasse in die Regelklasse überzuwechseln, ist groß. Erfahrungen aus meinem DaF-Unterricht zeigen mir, dass es gerade die unkonventionellen und

handlungsorientierten Arbeitsformen im Unterricht sind, die die Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen lassen. Eine Kooperation der in einer Vorbereitungs-klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen könnte zulassen, dass das Theaterspielen als integraler Bestandteil des Deutschunterrichts einen Platz im Stundenplan hat.

Fazit

Die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wächst in allen Schulformen. In allen Schulen müssen wir erreichen, dass Kinder und Jugendliche die sprachlichen Kompetenzen haben, die ihnen den Schulerfolg und die aktive Teilhabe in unserer Gesellschaft ermöglichen.

Das mehrsprachige Theaterspielen fördert mit der Reflexion über Sprache(n) und Sprach(en)verwendung das Sprach- und das Sprachlernbewusstsein der Teilnehmenden und unterstützt sie so im Prozess ihres schulischen Fremdsprachenlernens. Ebenso erweitern und festigen die Jugendlichen in den Phasen solcher Sprachbetrachtung, während der Auseinandersetzung über die Gestaltung ihrer Präsentation, im konstruktiven Feedback ihre Kenntnis und Verwendung der Bildungssprache Deutsch. Durch die Darstellung ihrer vorhandenen Mehrsprachigkeit als notwendigem Bestandteil unserer Theaterarbeit erfahren alle Teilnehmenden eine Würdigung und Bereicherung, die in der abschließenden Präsentation auch die Schulöffentlichkeit erreicht. Das Konzept des mehrsprachigen Theaterspielens geht davon aus, dass die teilnehmenden Jugendlichen etwas zu sagen haben: sie entwickeln ihr Theaterstück in einem gemeinsamen kreativen und partizipativen Prozess. Die abschließende Präsentation ist das Ergebnis von Proben, Absprachen, Erfahrungen: ein vielsprachiges Theaterspiel auf der Bühne, das die Sprachenvielfalt der Spielenden demonstriert und dabei von allen Anwesenden verstanden wird.

Das Konzept des mehrsprachigen Theaterspielens versteht sich damit als ein Beitrag zu einem Gesamtsprachencurriculum.

Literatur

Aguado, Karin (2012), Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief* 64, 7-22. [Online unter: http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf. 26.01.2015].

Brizić, Katharina (2011), Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 249-264.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): *Wanderungsmonitoring: Migration nach Deutschland, 1. Quartal 2014*. [Online unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/wanderungsmonitoring-I-Quartal-2014.pdf?__blob=publicationFile. 14.08. 2014].

Dockalova, Bara (2011), Loops. A multi-purpose drama technique for the language classroom. *Scenario V*: 1, 66-74. [Online unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2011/01/dockalova/06/en>. 26.01.2015].

Fasse, Gisela (2014), »Im Meer der Sprachen«. Mehrsprachiges Theaterspiel in einer schulischen Arbeitsgemeinschaft. *Fremdsprache Deutsch* 50, 36-41.

Holl, Edda (2011), *Sprachfluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber.

Königs, Frank G. (2004), Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 96-104.

Neumann, Ursula (1991), *Sprachenvielfalt im Stadtteil. Ein interkulturelles Projekt*. Hamburg: AOL Graue Reihe.

Swaaf, Kurt de (2011): "Mehrsprachige Kinder sind flexibler". *DER STANDARD*, 01.03.2011. [Online unter <http://derstandard.at/1297819290389/Interview-Mehrsprachige-Kinder-sind-flexibler>. 26.01.2015].

Tunc, Seda (2010), *Erstsprache Türkisch – Zweitsprache Deutsch. Eine kontrastive Sprachanalyse und die Bedeutung der Erstsprache beim Zweitsprachenerwerb*. Internationale Fachtagung s Sprache, Heidenheim. [Online unter: http://www.schule-bw.de/entwicklung/schulentw/migrantenmachenschule/Materialien_Folder/sprachvergleichtunc.pdf. 26.01.2015].

Uslucan, Haci-Halil (2014), Potenziale erkennen – Talente fördern. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* 08, 354-357.

SCHLAGWÖRTER: Mehrsprachigkeit; Gesamtsprachencurriculum; Gymnasium Sekundarstufe I; Mehrsprachiges Theaterspielen; Sprachenportraits