

SPRACH-FLUSS

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ▪ Theater als ideales Trainingsumfeld für den Fremdsprachenunterricht

EDDA HOLL
Goethe Institut

Im Rahmen der Initiative der Bundesrepublik Deutschland 'Schulen: Partner der Zukunft' (PASCH) initiierte, konzipierte und leitete ich im Auftrag des Goethe-Instituts SPRACH-FLUSS, das umfangreichste PASCH-Projekt in Subsahara-Afrika. Mit einer Gruppe von 13 Theaterpädagoginnen und -pädagogen der Universität Hildesheim und Deutschlehrkräften aus Afrika und Deutschland wurde erforscht, wie Ansätze und Verfahren der Theaterpädagogik für den (SPRACH-) Unterricht fruchtbar gemacht werden können. In diesem Artikel wird der interdisziplinäre Ansatz von SPRACH-FLUSS vorgestellt, wobei wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse dieser ‚Methodenforschungsreise‘ im Schnittfeld von Theaterpädagogik und Fremd- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt und reflektiert werden.

SPRACH-FLUSS ist Dreierlei: Projekt – Haltung – methodischer Ansatz

SPRACH-FLUSS ist erstens der Name des Partnerschulprojekts bei dem von September 2008 bis September 2009 13 Theaterpädagogen mehr als 140 Lehrer und Schüler aus Partnerschulen von Mali bis Madagaskar bei sechs afrikanischen und zwei deutschen Theaterwerkstätten miteinander ins Spiel brachten.

Ziel dieser Theaterarbeit war es, die 32 bis dahin ausgewählten afrikanischen PASCH-Schulen untereinander zu vernetzen, indem Schüler und Lehrer aus jeweils frankofonen und anglofonen Ländern erlebten, wie sich durch verschiedene Prinzipien des Darstellenden Spiels, des Kommunikationstrainings, der Körperarbeit und der Persönlichkeitsentwicklung Deutschunterricht lebendiger, lustvoller und effektiver gestalten lässt. Den Schülern wurde verbales und nonverbales Kommunikationshandwerkszeug an die Hand gegeben, mit dem sie nun eigenständig und kreativ über Sprach- und Landesgrenzen hinweg kommunizieren können. Sie wurden also in den SPRACH-FLUSS gebracht.

SPRACH-FLUSS steht zweitens für die Haltung des unbefangenen Kommunizierens auf allen Sinneskanälen. Die SPRACH-FLUSS-Arbeit setzte vor allem auf Mehr-

sprachigkeit und ermutigte die Teilnehmer, ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität zu erforschen und auszubilden.

Bei jedem Workshop wurden, wie unten beschrieben, unterschiedlichste Übungen und Verfahrensweisen aus Theaterpädagogik und Kommunikationstraining eingeführt, ausprobiert und für den Sprachunterricht abgewandelt. In den anschließenden Gesprächen mit den Theaterpädagogen und den afrikanischen Deutschlehrern wurde die SPRACH-FLUSS-Arbeit nochmals ausgewertet, wobei besonders die Formen, die sich auch für große Lerngruppen eignen, beachtet und für den Unterricht verfeinert wurden¹. SPRACH-FLUSS steht also drittens für einen ganzheitlichen, lernerzentrierten Ansatz des Sprachunterrichts.

Wie lässt sich die Mehrsprachigkeit der afrikanischen Schüler fürs Deutschlernen nutzen?

Das Goethe-Institut wollte mit diesem PASCH-Projekt vor allem zweierlei erreichen: *erstens* sollten die Schüler und Lehrer der deutschen Partnerschulen der Region untereinander vernetzt werden und *zweitens* sollte ihnen dabei eine ‚gute Erfahrung‘ mit Deutsch, Deutschland und Deutschen zuteil werden.

Als Projektleiterin war mir klar, dass sich mit theaterpädagogischen Mitteln eine spaßige, anregende interkulturelle Begegnung unter den Jugendlichen initiieren lassen würde. Unsicher war ich mir aber über die Anforderung mit der Deutschen Sprache positive Gefühle zu vermitteln. Denn obwohl Afrika der 'Kontinent der Sprachen' ist, auf dem nahezu 2000 Sprachen gesprochen werden und die meisten Schüler - noch bevor sie in die Schule kommen - in zwei, drei manchmal gar vier Sprachen kommunizieren, die sie im Sinne des kindlichen Spracherwerbs in der Kommunikation in ihrer Alltagswelt aufgeschnappt haben, fühlen sich etliche Jugendlichen im Deutschunterricht plötzlich überfordert.

Und das liegt nicht – wie oft behauptet wird – allein daran, dass Deutsch eine komplizierte Sprache sei, sondern eher am abrupten Wechsel vom selbst gesteuerten Spracherwerb in den regionalen Immersionsprogrammen hin zum bewussten Sprachlernen im Klassenraum (vgl. Sarter 1997:26ff). Dass fürs Deutschlernen plötzlich verlangt wird, Vokabeln und Grammatikstrukturen zu lernen und diese nach bestimmten Regeln zu kombinieren, ist vielen Schülern – schon vom Verfahren her - kaum begreiflich.

Andere Schüler dagegen scheinen beide Lernformen erfolgreich miteinander zu verknüpfen:

- Sie begreifen die Strukturen, die ihnen vermittelt werden, erkennen sie wieder und
- nutzen das ‚deutsche Milieu‘ das wir - zumindest für die Dauer des Unterrichts herstellen -
- um ihre Sprachkenntnisse in der Kommunikation anzuwenden und auszuprobieren.

Diese ‚guten Sprachlerner‘ verbinden alle nötigen Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen fruchtbar miteinander, nämlich: Begabung, Motivation und Gelegenheit.

Wenn Sprachlehrkräfte wüssten, welches die besonderen Haltungen und Kompetenzen dieser ‚guten Sprachlerner‘ im Einzelnen sind, könnten sie diese bei den ‚nicht so guten Schülern‘ ausbilden, entwickeln und kultivieren, bzw. – so meine These – müssten im mehrsprachigen Afrika, wo alle Jugendlichen bereits zwei oder mehr Sprachen in einem selbst gesteuerten Lernprozess erworben haben, die meisten Kompetenzen nicht erneut ausgebildet werden. Es sollte reichen, diese den Schülern wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Das im selbst gesteuerten kindlichen Spracherwerb entwickelte Sprachgefühl der Schüler soll also ‚wiederentdeckt‘ und fruchtbar mit dem bewussten Lernprozess im Deutschunterricht verbunden werden.

Was die ‚erfolgreichen Sprachschüler‘ auszeichnet

Bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts befasste sich die Sprachdidaktik vorwiegend mit der Frage *Wie wird eine Sprache richtig gelehrt?* Die US-Amerikanerin Joan Rubin gehörte zu denen, die sich entschieden dafür einsetzten, dass Sprachlernprozesse vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden untersucht werden müssten. Auf Hawaii beobachtete sie vor 35 Jahren unter der Fragestellung: „*What the 'Good Language Learner' Can Teach Us?*“ (Rubin 1975) den *selbst gesteuerten Sprachlernprozess* von Einwandererkindern und stellte heraus, welche sozialen Fähigkeiten und Strategien diejenigen Schüler und Studenten anwendeten, die am besten und schnellsten Englisch als Zweit- bzw. Drittsprache lernten.

Dazu gehören:

- sich einer Gruppe anzuschließen und so zu tun, 'als ob' man wüsste, worüber gesprochen wird, auch wenn man es nicht weiß;
- sich mit wenigen Floskeln den Anschein zu geben, 'als ob' man die Sprache spräche;
- mit der Hilfe seiner Freunde zu rechnen;
- die Bereitschaft, (gut und präzise) zu raten und eigenes Wissen einzubringen, um die Bedeutung von Wörtern oder Satzstrukturen zu entschlüsseln;
- zeitweise mit dem Gefühl der Ungewissheit leben zu können, dabei jedoch ständig bemüht zu sein, im weiteren Verlauf der Kommunikation die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren;
- ein großes Kommunikations- und Lernbedürfnis zu haben, um die Erfolgchancen der Kommunikation zu erhöhen, kreativ mit geringen Redemitteln umzugehen, unbekannte Vokabeln zu umschreiben;
- Fantasie zu entwickeln und auf persönliche Eitelkeit zu verzichten, also keine Angst zu haben, sich durch falsche Aussprache, Fehler oder durchs Anwenden von Körpersprache zu blamieren;

- die Kommunikation mit Muttersprachlern zu suchen und jede Gelegenheit zu nutzen, um zu üben und Rückmeldung zu bekommen über Sätze und Redewendungen, die man sich zurechtgelegt hat;
- Sprachbewusstheit zu entwickeln d. h. jeweils genau zu wissen, wann man welche Sprache, in welchem Duktus mit wem spricht. Dazu gehört auch das Sprachverhalten von Gesprächspartnern zu erfassen und auf neue Redewendungen hin abzuklopfen;
- sich durch eigene sprachliche Unzulänglichkeiten nicht entmutigen zu lassen, sondern aus missglückten Kommunikationshandlungen zu lernen,
- über grammatische Aufmerksamkeit für Formen und Strukturen der fremden Sprache zu verfügen. Beständig zu versuchen, Sprachmuster zu erkennen, sie zu kategorisieren und anzuwenden.

Diese Beobachtungen zeigen, dass ‚gute Sprachschüler‘ ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen und ihr Wissen und ihre Persönlichkeit dabei umfassend einbringen – wie es ja auch beim kindlichen Spracherwerb der Fall ist. Elemente des *bewussten* Sprachenlernens, wie das Vokabellernen und das Erfassen von grammatischen Strukturen kennzeichnen diesen Lernprozess ebenso, wie Elemente des *unbewussten* Spracherwerbs, etwa das intuitive präzise Raten.

Theater als Trainingsumfeld Sprachgrenzen überschreitender Kommunikation

Die Studie von Rubin hat gezeigt, dass es vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen sind, die das selbstständige Sprachlernen fördern, nämlich:

- Gesprächsbeziehungen zu initiieren und aufrechtzuerhalten,
- sich auf Kommunikationspartner zu verlassen,
- so zu tun, ‚als ob‘ man eine Sprache spricht, indem man kreativ mit begrenzten Redemitteln umgeht,
- keine Scheu zu haben Körpersprache einzusetzen, um sich verständlich zu machen,
- die soziale Beziehung der jeweiligen Sprecher mitzudenken und auch Subtext, also das, was unter dem verbal Geäußerten liegt, gut lesen zu können.

Alle diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im darstellenden Spiel ausgebildet und kultiviert. Da sich durch die Theaterarbeit die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern, gleichzeitig das präzise Beobachten von Vorgängen geschult wird und zudem das *Proben und Ausprobieren - bis es mit Sicherheit klappt* Grundprinzip des darstellenden Spiels ist, bietet Theater ein ideales ‚Trainingsumfeld‘ um Kompetenzen für den selbst gesteuerten, kreativen Sprachlernprozess in der Kommunikation zu erwerben.

Die Relaisprache bei den SPRACH-FLUSS-Workshops war Deutsch, die Theaterpädagogen erteilten sämtliche Anweisungen und Informationen auf Deutsch und die Besprechungen fanden stets auf Deutsch statt, damit sowohl die anglofonen als auch die frankofonen Schüler alles verstehen konnten. Während der Theaterwerkstätten war somit ein ‚deutschsprachiger Raum‘ etabliert, in dem die Schüler die Strategien zum selbstständigen Deutschlernen ausprobieren, entwickeln und kultivieren konnten.

Handwerkszeug zum Kommunizieren

Das Handwerkszeug welches die Lehrer und Schüler im Zuge der gemeinsamen ästhetischen Praxis kennen und nutzen lernten, basiert auf Körperarbeit, Theater- und Kommunikationsübungen aus unterschiedlichsten Schulen. Die wichtigsten Formen waren:

- **Rhythmus und Mnemotechniken**, um intuitiv in den SPRACH-FLUSS zu kommen, aber auch um lustvoll auswendig zu lernen, Sprachgefühl zu entwickeln und sich dabei das Gedächtnis des Körpers zunutze zu machen.
- **Assoziationsübungen**, um ein intuitives Sprachgefühl jenseits von ‚richtig und falsch‘ zu entwickeln und auch die eigenen Gedächtnisspeicher zu entdecken und im Lernprozess nutzen zu können. Zu lernen, die eigenen Ideen, Gedanken und Vorstellungen ernst zu nehmen. Zu bestimmten Kontexten gemeinsam zu assoziieren und Wortfelder aufzurufen schult das Verknüpfen von Wissen aus verschiedensten Disziplinen und Lebensbereichen und fördert damit das präzise Raten.
- **Impulsübungen**, um in Gesprächssituationen adäquat reagieren zu können: sich zu trauen, beherrscht zu agieren, auf Gesprächspartner fokussiert zu sein, klar zu adressieren und Kommunikationsangebote zu erkennen und zu nutzen.
- **Körperübungen und Massagen**, um Körperbewusstheit zu erlangen und non-verbale Kommunikation einzusetzen, Blockaden zu lösen, mit allen Sinneskanälen wahrzunehmen und zu kommunizieren, Körper und Geist sozusagen auf ‚Empfangsmodus‘ für Neues einzustellen.
- **Partnerübungen, sich visuell und akustisch Einfühlen**, um sehr unterschiedliche Kommunikationspartner ‚lesen‘ zu können und jeweils individuelle Beziehungen zu ihnen herstellen zu können. Auch um Gesprächskontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten.
- **Improvisationen/Szenen erarbeiten**, um vor der Gruppe eigene Ideen und Vorschläge zu verbalisieren, gemeinsame Aufgaben und Problemstellungen zu formulieren und das Arbeitsprinzip des gemeinsamen *Ausprobierens, Besprechens und Weiterentwickelns am sinnlich Wahrnehmbaren* zu üben.
- **Fragen des Tages** um Themen, Inhalte und Anliegen zu ermitteln, die die Jugendlichen wirklich interessieren, mit denen sie sich identifizieren können.
- **Blitzumfragen** um Meinungen, Ideen, Überzeugungen innerhalb der Gruppe zu ermitteln und zu verhandeln.
- **Präzises Beobachten/die Kunst des Zuschauens** um anschauliches Beschreiben (möglichst auf Deutsch) zu schulen und zu kultivieren; und einen analytischen Blick, auf Situationen, Interaktionen und Beziehungen zwischen Figuren - bzw. Menschen im Alltag - zu entwickeln.
Indem die Schüler lernen, die Beiträge ihrer Klassenkameraden aufmerksam zu beobachten und sich ferner das Gesehene wechselseitig, in den jeweils besonderen Qualitäten zu beschreiben, bilden sie soziale Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen, das Üben von konstruktiver Kritik und kollektives Denken/Teamfähigkeit aus.
Sie lernen, für jedes Dargebotene individuelle Kriterien zu entwickeln, was

ihnen dabei hilft, sowohl die eigene Arbeit als auch die der Anderen zu evaluieren.

- **Eigene Notationssysteme entwickeln/Journale schreiben** ist eine Lerntechnik, die zu den Schlüsselqualifikationen gehört und eng mit dem selbstständigen, kritischen Beobachten und dem Entwickeln von eigenen Ideen einhergeht. Eigene Aufzeichnungssysteme zu entwickeln, bedeutet den Lernstoff individuell für sich zu strukturieren und ihn sich dabei anzueignen. Selbst verfasste Journale sind die Voraussetzung dafür, den eigenen Lernprozess überhaupt erfassen und kontrollieren zu können.

Viele dieser SPRACH-FLUSS-Verfahrensweisen sind bereits selbstverständlicher Bestandteil jedes lernerorientierten Deutschunterrichts, der auf individuelle Lernprozesse setzt und dabei unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt und fördert. (Vester, Frederic 1975)

Paradigmenwechsel im Sprachunterricht

Einige dieser SPRACH-FLUSS-Übungen eignen sich, um damit grammatische Strukturen einzuüben und sich Vokabeln einzuprägen. Nach der SPRACH-FLUSS Methode zu unterrichten heißt also nicht, dass ungeachtet von Lehrplänen und Lernzielen nur noch gespielt und improvisiert wird, es gibt weiterhin verbindliche Strukturen, die erlernt werden müssen und bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Progression.

SPRACH-FLUSS hat den Paradigmenwechsel im Sprachunterricht, vom instruktionistischen hin zum konstruktivistischen Lernen keineswegs 'erfunden'. Dass die Lerninhalte nie in genau der Form vom Schüler übernommen werden, in der sie von der Lehrkraft vermittelt wurden, hat bereits Eingang in die Unterrichtsmethodik gefunden². Die innovative Leistung von SPRACH-FLUSS besteht eher darin, dass die konstruktivistische Methode des eigenverantwortlichen Lernens in der Gruppe - das *learning by doing* - in der Kommunikation zum Zweck des Kommunizierens hier radikal umgesetzt wurde. Einzelne SPRACH-FLUSS-Elemente und Übungen lassen sich, wie die beteiligten Lehrer bestätigten, problemlos in die bestehende Unterrichtspraxis integrieren.

Zugegeben, bei einem solchen kommunikationsorientierten Unterricht wird verständlicher Weise dem kommunikativen Erfolg mehr Bedeutung zugemessen als der formalen Korrektheit - aber schließlich werden moderne Sprachen im Allgemeinen auch zum Kommunizieren gelernt.

Übrigens ist es kulturwissenschaftlich interessant, dass diese Aufmerksamkeitsverschiebung von der sprachlichen Korrektheit hin zum Kommunikationserfolg, vom Textuellen hin zum Performativen, vom Werk hin zum Ereignis in allen Künsten zu belegen ist. Erika Fischer-Lichte spricht von der „Performativen Wende“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Fischer-Lichte 2004).

Mehrsprachigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Warum bedarf es jetzt noch der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, wo die SPRACH-FLUSS- Workshops doch gezeigt haben, dass mit Elementen der Körperarbeit, des Theater- und Kommunikationstrainings in einer ,deutschen Workshop-Umge-

bung‘ von den Lernern selbst gesteuerte, erfolgreiche Sprachlernprozesse in Gang gesetzt werden können?

In diesem Zusammenhang ist es interessant, jeweils die Motivation und die Gründe der Schüler fürs Deutschlernen zu ermitteln. Sprachlehrende wissen aus Erfahrung, wie sehr die Motivation eines Lernenden den Lernerfolg beeinflusst.

Die meist erwachsenen Studentinnen und Studenten in den Deutschkursen des Goethe-Instituts sind motiviert, denn sie wissen genau, warum sie Deutsch lernen: weil sie es z.B. für Beruf oder Reise brauchen, um der Denkweise der Deutschen auf die Spur zu kommen, oder weil sie Ehepartnern nach Deutschland folgen möchten.

Vielen Jugendlichen in Afrika hingegen ist oft nicht so klar, warum sie ausgerechnet Deutsch lernen. Häufig geben sie „besser Karrierechancen“ als Grund für ihre Sprachwahl an, im schlimmsten Fall, keine andere Wahlmöglichkeit gehabt zu haben.

Anders ist es, wenn Jugendliche uneingeschränkten Zugang zur internationalen Populärkultur haben, wie z.B. in Großbritannien. Dort wird die Entscheidung der Teenager Deutsch zu lernen oftmals von deutschen Bands oder Filmen geleitet, die gerade ‚angesagt‘ sind. Entsprechend ist in England mit der Popularität der deutschen Bands *Rammstein* und *Tokyo Hotel* auch die Anzahl der Deutschlernenden gestiegen. Seit 2009 allerdings ist erstmals Spanisch nach Französisch die meist gewählte Fremdsprache in den britischen Schulen – woran die kolumbianische Popsängerin *Shakira* großen Anteil haben soll (vgl. Spiegel-Online 2010).

Schüler wählen Sprachen eher intuitiv und – wenn sie die Wahl haben – entscheiden sie sich für eine Sprache, die sie anspricht, in der sie etwas finden, mit dem sie sich identifizieren können. Das heißt, Schüler wollen, dass Sprachlernen mit ihnen selbst zu tun hat.

Wie aber kann Deutsch als Sprache, die es erst noch zu lernen gilt, schon mit den Jugendlichen zu tun haben?

Interessant ist, dass Schüler in ihren noch so intuitiven Entscheidungen für oder gegen das Deutschlernen einbeziehen, dass Sprache nicht nur benennende Funktion hat, sondern vor allem auch Träger von Kultur ist.

Weniger bewusst ist den Jugendlichen, dass die Zugehörigkeit zu ihrer eigenen Sprachgemeinschaft auch jeweils ihre Religion, ihre Wertesysteme, ihre Kommunikationskonventionen, ihre Körpersprache und auch ihren Humor bestimmen. Bei den SPRACH-FLUSS Workshops wird jedes teilnehmende Individuum animiert, an Hand von *Sprachporträts*³ und durch weiterführende szenische Aufgaben zu erforschen, wann und mit wem sie welche Sprache sprechen und auch welche Themen und Sprachen für sie zusammengehören. Über diese Vorgänge und den wechselseitigen Austausch darüber, entwickelten die Schüler Sprachbewusstheit und erkannten, wie sich mit jeder neu erlernten Sprache ihre Handlungskompetenz und damit ihre Persönlichkeit erweitert und entwickelt.

Würden wir als Deutschlehrende kategorisch darauf bestehen, dass lediglich Deutsch im Klassenzimmer gesprochen werden darf, und dafür sorgen, dass alle anderen Spra-

chen (inklusive der Körpersprache) ausgeblendet werden, verlangten wir von den Lernenden sozusagen, dass sie mit Beginn unseres Unterrichts Anteile ihrer Persönlichkeit abspalteten. Wir würden sie damit zu sehr eindimensionalen Persönlichkeiten degradieren und sie in der Konsequenz wohl auch als solche behandeln.

Die Notwendigkeit, auch die Muttersprachen, die Zweit- und Drittsprachen sowie auch Varietäten - zeitweise und gezielt - in den Deutschunterricht einzubeziehen, um Kommunikationskompetenzen auszubilden, wurde während der SPRACH-FLUSS-Workshops immer wieder bestätigt.

Dazu ein Beispiel: Bei dem Workshop in Windhoek nahm Nonzuzo, ein 14-jähriges Mädchen aus KwaZulu-Natal teil. Sie gab sich sehr zurückhaltend, sprach besonders leise, kulturbedingt nahm sie nie Blickkontakt auf, initiierte keine Gespräche und beteiligte sich nur, wenn sie direkt angesprochen wurde. Auch bei den ersten Gruppenübungen und Spielen machte sie eher einen gehemmten Eindruck, als wäre ihr Vieles unangenehm. Am zweiten Tag, dann beschäftigten wir uns mit den Sprachporträts, wobei sich herausstellte, dass Nonzuzo vier Sprachen sprechen und sich sowohl sensibel in andere Sprachen einfühlen als auch diese phonetisch präzise simultan mitsprechen konnte. Als sie dann die Aufgabe bekam uns den Gang ihrer Großmutter und wie diese *Gogo* mit ihr schimpft, vorzumachen, walzte sie plötzlich als wütende Oma durch den Raum und setzte unter großem Gestikulieren zu einer unglaublich lauten Schimpftirade an. Die Figur der ungestümen Zulu-Oma wurde gleich von allen Teilnehmern begeistert aufgenommen und nachgespielt. Nonzuzo wiederholte den Oma-Auftritt mit Gang, Gesten und Lautstärke, diesmal aber auf Deutsch. Der ‚Umweg‘ über die Muttersprache ermutigte Nonzuzo völlig neue Aspekte ihrer Persönlichkeit zu zeigen. Fortan beteiligte sie sich rege, initiierte Gesprächskontakte, reagierte auf die anderen Teilnehmer und nutzte Körpersprache und ihr umfangreiches stimmliches Ausdruckrepertoire zum Kommunizieren.

Gerade in Afrika, wo in Folge der oft großen Klassenstärken und des sehr reglementierten Unterrichtsstils, wenig Platz ist, Individuelles zu entfalten und zu entwickeln, lohnt es sich die Schüler im Unterricht ganzheitlich anzusprechen und ihnen die Gelegenheit zu bieten, sich als die komplexen Persönlichkeiten einzubringen, zu entfalten und zu kommunizieren, die sie wirklich sind.

Dass Schüler sich im Sprachunterricht derart angenommen und gut aufgehoben fühlen, kommt wohl dem „guten Gefühl mit Deutsch“, von dem eingangs die Rede war, am nächsten.

Beim Einfühlen in die Mehrsprachigkeit jedes Einzelnen, machten viele SPRACH-FLUSS-Schüler zum ersten Mal in ihrem Leben die Erfahrung, dass sich jemand für ihre Mehrsprachigkeit interessierte und ihre außerordentlichen Sprachkenntnisse würdigte. Durch diese neu erlangte Sprachbewusstheit (und es ist nicht übertrieben, dass vielen Schüler beim Erstellen der Sprachporträts eine Art Bewusstseinsenerlebnis zu Teil wurde) erlebten die Jugendlichen, dass dieser Deutschunterricht unmittelbar mit ihnen selbst zu tun hatte. Für die meisten war das Motivation genug, die Sprache (weiter-)zu lernen. Durch die Würdigung ihres sprachlichen Hintergrunds und dem aufmerksamen Interesse an ihren lebensweltlichen Erfahrungen, Kenntnissen und Idealen wird den

Jugendlichen eine Anerkennungserfahrung zu teil. Solche Formen der *Anerkennung* sind, wie der Erziehungswissenschaftler Krassimir Stojanov zeigt, die Voraussetzung für die Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung eines Individuums, sie fördern individuelle Autonomie und befähigt erst zur sozialen Partizipation. (Stojanov 2006)

Machtdiskurs vs. interkulturellem Dialog

Mehrsprachigkeit auszublenden und zu verbieten, oder aber Sprachreichtum im Sinne eines interkulturellen Dialogs zuzulassen und zu fördern, hat - nicht nur auf dem afrikanischen Kontinent - immer auch eine politische Dimension.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen: Bei dem Workshop in Nairobi lautete die Frage des Tages: „Wie möchtest du mit 27 sein?“ Die Schüler stellten nacheinander ihre Zukunftsvisionen vor. Als Louisa aus Kamerun an der Reihe war, kam es zu folgendem Dialog zwischen ihr und Njerie aus Kenia:

Njerie: Sind Männer und Frauen bei euch in Kamerun gleichberechtigt?

Louisa: (nickt bestätigend) Ja, ja.

Njerie: Aber es gibt doch Polygamie bei euch.

Louisa: Ja, viel.

Njerie: Haben die Frauen bei euch auch mehrere Männer?

Louisa: (lacht) Nein, natürlich nicht.

Louisa ist eine kluge Schülerin, die auch das Adjektiv ‚gleichberechtigt‘ bestens mit dem Verb ‚sein‘ konstruieren kann.

Wie kommt es also, dass sie die polygame Praxis in Kamerun mit der Gleichberechtigung der Geschlechter vereinbaren kann?

Eine interessante Erklärung hierfür liefert die senegalesische Germanistikprofessorin Khadi Fall: In ihrem Aufsatz „Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit“ (Fall 2008) beschreibt sie, wie 1960 mit der Unabhängigkeit Senegals von der neuen Regierung um Léopold Sédar Senghor Französisch als offizielle Landessprache eingeführt wurde, – und zwar auf Kosten der westafrikanischen Kommunikationssprachen – allen voran des von 90% der Bevölkerung gesprochene Wolof.

Französisch wurde in den Kolonialschulen mit der den Franzosen eigenen Vehemenz eingeführt, Kinder die sich in diesen Schulen weiterhin auf Wolof unterhielten wurden bloßgestellt, angeprangert, bestraft, suspendiert. (Am SPRACH_FLUSS-Projekt beteiligte Jugendliche bestätigten mir, dass noch heute in vielen Ländern der Frankophonie die indigenen Muttersprachen in den meisten Schulen ‚verboten‘ sind.) Dennoch waren die senegalesischen Eliteschulen begehrt, da sie Studienaufenthalte in Frankreich ermöglichten und die Aussichten auf einen wohldotierten Posten in der Regierung der jungen Republik erhöhten.

An allen Schulen Senegals wurde nach der *méthode classique* Französisch unterwiesen und zwar in einem von außen gesteuerten, instruktiven Unterrichtsstil, wobei keinerlei Rücksicht auf die persönliche Veranlagung der Lernenden genommen wurde. Der lokale kulturelle Kontext der Lernenden mit den Gegebenheiten ihres Lernumfelds, die Wertegemeinschaft, der sie angehörten, und auch die lokalen Sprachen wurden einfach ausgeblendet.

Diese Sprachpolitik hat weit reichende Folgen für die gegenwärtige senegalesische Gesellschaft, die laut Khadi Fall noch heute gespalten ist in *einerseits* die im französischen Bildungssystem ausgebildete Elite, die lediglich 30% der Bevölkerung ausmacht, aus der sich jedoch die gesamte Regierung rekrutiert, und *andererseits* die „restlichen 70% der Bevölkerung“, die nur die formalen Schulen besucht haben und daher nicht an den auf Französisch geführten Diskursen der Elite über republikanische Institutionen und Rechte und Pflichten von Staatsbürgern interessiert sind. Der Großteil der senegalesischen Bevölkerung hat sich schlichtweg aus den politischen Debatten „ausgeklinkt“, weil diese nichts mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun haben.

Selbstverständlich spricht man überall im Senegal Französisch, aber Begriffe, Konzepte und Werte, die die Gesellschaft und das Staatswesen betreffen, wie z.B. Demokratie, Bürger, republikanische Gesetze bleiben für die meisten Senegalesen Worthülsen, auch weil sie oftmals nicht mit den Traditionen, Bräuchen und Werten der afrikanischen Kulturen zu vereinbaren sind.

Bei einer 2009 durchgeführten Untersuchung im Rahmen des Afrobarometer, zu der 25.000 Bürger aus 18 afrikanischen Ländern von Benin bis Simbabwe repräsentativ (in ihren jeweiligen Muttersprachen) befragt wurden, was sie sich jeweils unter Demokratie vorstellten, kam heraus, dass nur etwa 6% der Befragten mit Demokratie in erster Linie ein Mehrparteiensystem verbinden (vgl. Wiedermann 2009).

Auch im Fall Louisas verhält es sich so, dass sie wohl weiß, was das deutsche Wort Gleichberechtigung bedeutet, das Wertesystem in welches sie 'hineinsozialisiert' worden ist, erschwert es ihr jedoch, den Begriff auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrem Land anzuwenden.

Die Sprachpolitik im Senegal, die eine Amtssprache von oben verordnet hat, die zudem instruktiv unterrichtet wurde, ohne dabei die kulturellen Orientierungssysteme der Lernenden zu berücksichtigen, hat dazu geführt, dass die Mehrheit der Senegalesen das politische und ökonomische System, in dem sie leben, nicht als das ihre begreifen und sich entsprechend auch nicht als Bürger des Landes verstehen, da ihr Verhältnis zu den ‚anders sprechenden und anders denkenden‘ Politikern von Misstrauen geprägt ist.

Wenn der Großteil der Bevölkerung sich nicht mit ihrer Regierung und ihrem Staat identifizieren kann und – statt an der Entwicklung des Landes zu partizipieren – sich vom politischen und wirtschaftlichen Geschehen des Landes abwendet, ist das besonders kritisch für die Jugendlichen. Den jungen Menschen fehlt damit nämlich auch die Bedingung für die Möglichkeit Perspektiven und Visionen für ihre Zukunft im eigenen Land zu entwerfen und zu entwickeln. Khadi Fall stellt hier einen direkten Zusammenhang zwischen entfremdender Sprachpolitik und Flucht aus dem eigenen Land

her und verweist auf die vielen jungen Senegalesen, die auf den seeuntüchtigen Pirogen der Fischer ihr Leben riskieren, um nach Europa zu gelangen, wo sie sich eine bessere Zukunft erhoffen.

Dass Sprachpolitik, die nicht auf interkulturellen Austausch setzt, bestimmte Sprachgruppen ausgrenzt und dadurch die Spaltung von Gruppen und Gesellschaften herbeiführt, findet sich nicht nur im Senegal, im Einwanderungsland Deutschland und im vielsprachigen Südafrika, sondern überall auf der Welt und – auch immer wieder in unseren Klassenräumen:

Oft passiert es mir, dass ich mit einer Schülerin oder einem Schüler Deutsch spreche und plötzlich merke, dass zwar die Bedeutung von einem Satz wie z.B. „Die Familienmitglieder sollten stets respektvoll miteinander umgehen“ verstanden wird. Kulturbedingt hat aber der Schüler aus Mali eine ganz andere Vorstellung davon, wie respektvoller Umgang in der Familie umzusetzen ist. Für ihn heißt das ganz klar, dass er seinem Vater, was immer dieser von sich gibt, keinesfalls widersprechen darf; während der Respekt, den ich meinem Vater zolle, auf Gegenseitigkeit beruht, wir hören einander zu, gehen wechselseitig auf unsere Gedanken ein, stimmen einander zu, aber widersprechen auch mal heftig – bis zum Streit.

In solchen Situationen wird mir einmal mehr bewusst, dass mit dem Paradigmenwechsel vom instruktiven zum selbst gesteuerten Lernen des Schülers, wir als Deutschlehrer unser Augenmerk nicht mehr nur darauf richten dürfen, wie wir Deutsch unterrichten, sondern auch darauf, wie unsere Schüler Deutsch lernen, wie sie den Unterrichtsstoff verarbeiten, das Wissen, welches wir ihnen vermitteln wollen, für sich integrieren und speichern. Um darüber Aufschluss zu erhalten, was bei den Schülerinnen und Schülern jeweils ankommt, dürfen Lehrende deren (Mutter-)Sprachen, deren Kulturen und die damit verbundenen Denkweisen nicht ausblenden, vielmehr müssen sie sich auf den mehrsprachigen interkulturellen Dialog einlassen. Was ja sehr spannend ist, weil es neue bereichernde Erkenntnisse hervorbringt.

Bei den SPRACH-FLUSS Workshops wurde das gemeinsame interkulturelle Lernen gefördert, indem wir mit den Jugendlichen beim Gemeinsamen angesetzt haben (*Alter, Schulalltag, Deutschunterricht, strenge Eltern, Michael Jackson, Transportprobleme in Afrika, Obama*) - und erst dann mit viel Sensibilität über bestimmte Fragestellungen Unterschiede zwischen den Teilnehmern ermittelt haben, wobei die Schüler ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und Ideen verbal oder spielerisch in verschiedenster Formensprache einbrachten. Alle kulturellen und persönlichen Unterschiede, wie auch die vielen unterschiedlichen Sprachen wurde dabei als Reichtum anerkannt und gewürdigt. Die Schüler engagierten sich außerordentlich in diesem gemeinsamen interkulturellen Lernprozess, schließlich ging es ja um sie selbst. Und obwohl – oder gerade weil – wir Mehrsprachigkeit begrüßten, wurde erstaunlich viel Deutsch gesprochen.

Praxislabors für kreative Lernwege

Theaterarbeit, so hat sich gezeigt, ist ein ideales, die Lernenden motivierendes Trainingsumfeld für das Sprachlernen. Die *soziale Kunstform Theater* eröffnete Raum und Aufmerksamkeit für die *Anerkennung* jedes Individuums einer Lerngruppe. Bei den

auf *Mehrsprachigkeit* setzenden Werkstätten erlebten die Spielenden Teilhabe am *Reichtum der Sprachenvielfalt*, was für sie motivierender war, als stets mit dem eigenen Defizit im Hinblick auf die Zielsprache konfrontiert zu werden. Zudem konnten sich in *der kollektiven ästhetischen Praxis* die *unterschiedlichen Lerntypen* in der Gruppe ihren Präferenzen gemäß engagieren. Als komplexe Form der Kommunikation, die Theater ist, bot die szenische Arbeit unendlich viele Anlässe und Gelegenheiten für formales sowie für *beiläufiges Lernen*.

Der Erfolg von SPRACH-FLUSS basiert m. E. darauf, dass in jedem Fall *interdisziplinär, Institutionen übergreifend und kunstpraktisch* gearbeitet wurde. So inspirierten Forschungserkenntnisse und -ergebnisse die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen bestimmte Verfahren aus dem theaterpädagogischen ‚Hebammenkoffer‘ für die Zielgruppe der afrikanischen Partnerschüler zu variieren und weiterzuentwickeln⁴. Aufgrund der *Kooperation, von Lernenden und Experten aus PASCH-Schulen, vom Goethe-Institut und von der Universität Hildesheim*, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam an dem Projekt arbeiteten und es zusammen weiterentwickelten, konnte der innovative und richtungsweisende Ansatz erarbeitet werden, konnte es gelingen, Übungsverfahren zu ersinnen und auszuprobieren, in denen Forderungen und Empfehlungen von Erziehungswissenschaftlern für die Lernenden sinnlich erfahrbar waren. Es wurden dabei nie Inhalte ‚von außen‘ an die Lernenden herangetragen, sondern es galt komplexe Aufgabenstellungen zu lösen, wobei die Pädagogen entsprechendes Handwerkszeug und inspirierende Materialangebote dazu lieferten. Sämtliche am Projekt beteiligte waren an dem *kreativen Arbeitsprozess, dem tätigen Ausprobieren, Betrachten und Weiterentwickeln*, beteiligt. Dieser Prozess mündete in einer öffentlichen Präsentation und wurde jeweils evaluiert und gemeinsam von dem Theaterteam und den Lehrkräften reflektiert.

Das SPRACH-FLUSS-Projekt in Subsahara-Afrika endete 2009 mit der Präsentation des Begegnungsworkshops in Berlin. Die interdisziplinäre Forschungszusammenarbeit im Schnittfeld von Fremd- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Unterrichtsentwicklung und Theaterpädagogik hat jedoch erst begonnen.

Um diesen vielversprechenden Ansatz weiterzuerfolgen, haben Gisela Fasse (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) und ich das Konzept: ‚*PROBE! – Praxislabors für kreative Lernwege*‘ konzipiert. Dabei handelt es sich um SPRACH-FLUSS-erfahrene theaterpädagogische Teams, die in Kooperation mit Hochschulen und Lehrerseminaren und orientiert am Bedarf einer jeweiligen Schule oder Bildungseinrichtung *Praxislabors* konzipieren und einrichten. In diesen *Praxislabors* wird mit Lernenden gearbeitet, wobei Experten, die für gewöhnlich an sehr verschiedenen Institutionen arbeiten und forschen, ihr Wissen und ihre Erfahrung konkret einbringen, sich aufeinander beziehen und gemeinsam auswerten. Bleibt zu hoffen, dass an vielen Schulen und Bildungsorten sich Lernende, Lehrkräfte, Forschende und Theaterleute mit Spaß einander ihre jeweiligen Anliegen und ihr besonderes Handwerkszeug vorstellen und in einen kreativen Austausch kommen in dem sie sich wechselseitig inspirieren und voneinander lernen.

Anmerkungen

- 1 Die wichtigsten Ergebnisse dieser 'Methodenforschungsreise' sind in dem Handbuch „SPRACH-FLUSS“, (Holl 2011) dargestellt. Zentrale SPRACH-FLUSS-Übungen sind beschrieben, wobei jeweils deren Relevanz für den (Sprach-) Unterricht erläutert wird. Auf der inliegenden DVD lassen sich ausgewählte Übungen auf Video betrachten.
- 2 Seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts hat der Lernpsychologische Konstruktivismus breiten Eingang in die Methodikdiskussion gefunden. In Deutschland ist ein Umstellungsprozess weg von instruktionistischen hin zu konstruktivistischen Verfahren in allen Schultypen und Fächern erfolgt. (Vergl. Mietzel, Gerd: 2001 und Reich, Kersten:2006)
- 3 Die von Hans Jürgen Krumm ersonnenen *Sprachporträts* sind ein gutes Beispiel dafür, wie Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik in der Theaterarbeit aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Bei SPRACH-FLUSS wurden - ausgehend von der Porträtskizze - die Sprachen direkt am Körper der Teilnehmenden lokalisiert. Wechselseitig wurden die Sprachen dann aneinander ausgelöst, so dass diese hörbar waren und später phonetisch nachgebildet wurden, jeder also die Erfahrung machte, mit ‚fremden Zungen‘ zu reden
- 4 Wobei die Arbeitsweise mit theatralen Mitteln sich nicht auf Workshops mit Jugendlichen beschränkt. Ein von E. Holl entwickeltes Intensivkursformat, welches Arbeit mit dem Lehrbuch und Elemente des SPRACH-FLUSS-Verfahrens verbindet wird mit Erfolg am Goethe-Institut Johannesburg angeboten.

Literatur

- BUTZKAMM, WOLFGANG 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen/Basel: Francke
- FALL, KHADI 2008. „Sprache, Machtdiskurs und Machtlosigkeit.“ In: Jutta Limbach, Katharina von Ruckteschell (Hgg.): *Macht der Sprache*. München: Langenscheidt: 63-6
- FISCHER-LICHTE, ERIKA 2004. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- HOLL, EDDA 2011. *SPRACH-FLUSS, Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber
- MIETZEL,GERD 2001. *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hofgreffe-Verlag
- REICH, KERSTEN 2006. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz-Verlag
- RUBIN, JOAN 1975. “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us.” In: TESOL Quarterly 9, 41-51.
- SARTER, HEIDEMARIE 1997. *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STOJANOV, KRASSIMIR 2006. *Soziale Voraussetzung von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- VESTER, FREDERIC 1975. *Denken, Lernen, Vergessen*, München: dtv
- WIEDERMANN, CHARLOTTE 2009. „Gelebte Demokratie. Was es heißt. Bürger zu sein in Afrika.“ In: *Le Monde diplomatique; Afrika. Stolz und Vorurteil* 2009 /5: 10-15.
- XVP/BIM 2010. *Sprachen an Englands Schulen. Hasta la vista, Deutschunterricht*. Spiegel/Kultur Online 2.01.2010 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,673525,00.html>