

Syracuse University

SURFACE at Syracuse University

Languages, Literatures, and Linguistics - All
Scholarship

Languages, Literatures, and Linguistics

2022

Fluchtpunkt Magdeburg: Dokumentation eines integrationsorientierten Theaterprojekts aus theaterpädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive

Mona Eikel-Pohen
Syracuse University

Sarah Dolbier
Syracuse University

Follow this and additional works at: <https://surface.syr.edu/III>



Part of the [Dramatic Literature, Criticism and Theory Commons](#), [European Languages and Societies Commons](#), [German Language and Literature Commons](#), [Performance Studies Commons](#), and the [Theatre History Commons](#)

Recommended Citation

Eikel-Pohen, Mona and Dolbier, Sarah, "Fluchtpunkt Magdeburg: Dokumentation eines integrationsorientierten Theaterprojekts aus theaterpädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive" (2022). *Languages, Literatures, and Linguistics - All Scholarship*. 37.
<https://surface.syr.edu/III/37>

This Article is brought to you for free and open access by the Languages, Literatures, and Linguistics at SURFACE at Syracuse University. It has been accepted for inclusion in Languages, Literatures, and Linguistics - All Scholarship by an authorized administrator of SURFACE at Syracuse University. For more information, please contact surface@syr.edu.

Fluchtpunkt Magdeburg: Dokumentation eines integrationsorientierten Theaterprojekts aus theaterpädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive

Mona Eikel-Pohen und Sarah Dolbier

Zusammenfassung

Diese Arbeit dokumentiert auf der Grundlage von Dwight Conquergoods Schlüsselbegriffen Spiel, Macht, Prozess und Poetik/Sprache das theaterpädagogische Modellprojekt *Fluchtpunkt Magdeburg* 2015 bis 2019, an dem dort lebende Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrungen unter tanz- und theaterpädagogischer Leitung drei Theaterstücke und einen Film entwickelten mit dem prononcierten Ziel, soziale und sprachliche Integration zu fördern. Ziel dieser Dokumentation ist es, das Projekt systematisch zu beschreiben und gelungene Elemente herauszuarbeiten, die zukünftige Projekte nachhaltig und langfristig plan- und durchführbar gestalten.

Stichwörter: Theaterpädagogik, Modellprojekt, Flucht, Integration, Sprache, Dokumentation

Dieses Projekt erfuhr Förderung von den folgenden Einrichtungen der Syracuse University, Syracuse, New York, USA: vom SOURCE Undergrad Research Program sowie von der High Impact Scholars Initiative der Maxwell School of Citizenship, dem Deans Office und der Chair-Position des Department of Languages, Literatures, and Linguistics.

Sarah Dolbier studiert seit 2018 die drei Hauptfächer Civil Engagement and Citizenship, Sozialwissenschaften und Deutsche Kultur, Literatur und Sprache als Undergrad-Studierende an der Syracuse University. E-Mail: sedolbie@syr.edu

Dr. Mona Eikel-Pohen unterrichtet und forscht seit 2015 im Deutschprogramm an der Syracuse University, derzeit als Associate Teaching Professor of German. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Sprachenerwerb durch kreatives Schreiben und Theatermethoden, demokratisch-partizipative Unterrichtsformen und (Selbst-)Übersetzungen.

E-Mail: meikelpo@syr.edu

1 Dokumentation Fluchtpunkt Magdeburg

Das Jugendtheaterensemble *Fluchtpunkt Magdeburg* (FM) war von 2015 bis 2019 als Jugendensemble in Magdeburg aktiv. Es richtete sich an Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren mit und ohne Flucht- und Migrationserfahrung, die in Magdeburg leben und »gemeinsam Geschichten erzählen und hören wollen über Flucht, Hoffnung, Sehnsucht, Angst und Glück« (*Fluchtpunkt Magdeburg*) und gleichzeitig Interesse zeigten, andere Menschen kennenzulernen, die sich mit dem Thema »Fluchtgeschichten Sachsen-Anhalt« auseinandersetzen wollten. Denn das Thema Flucht ist im Deutschland des 20./21. Jahrhunderts, historisch bedingt durch den Zweiten Weltkrieg und der DDR und auch durch die Gegenwart (Flucht nach Sachsen-Anhalt in den Flüchtlingswellen 2015 und 2022) in der Gegenwart präsent, akut und sozial wie politisch (und damit auch in der Kunst) relevant. Rekrutiert wurden die 15-25 zu je 50 % männlichen und weiblichen Teilnehmenden durch Kontakten zu Verbänden und Vereinen der migrantischen Gemeinden in Magdeburg sowie Anfragen in örtlichen Schulen, um ortsansässige Jugendliche zu finden, und bei der Zentralen Aufnahmestelle (ZAST) sowie den Clearingstellen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Geleitet wurde das Projekt von Diplomchauspieler Jochen Gehle und Diplom-Tanzpädagogin Lena Winkel-Wenke mit finanzieller Unterstützung des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt (September 2015 bis Dezember 2017) im Rahmen der Projektreihe ›Theaterpädagogisches Modellprojekt Sachsen-Anhalt« und am Ende durch Spenden und Freiwilligenarbeit (2018 bis 2019). Das FM-Ensemble entwickelte drei Theaterstücke (*Fluchtstück*, 2016; *Die wunderbare Welt der Integration*, 2017; *Morgenland*, 2018), mit denen es zu verschiedenen Landesschultheatertreffen, den fünften altmärkischen Schultheatertagen in Stendal 2017 und ins Puppentheater Magdeburg (beide 2017) eingeladen wurde, und produzierte den [Film](#) *Fluchtpunkt* (2019); Werke, deren Inhalte im Verlauf in der Dokumentation näher erläutert werden.

Entschiedene Ziele des theaterpädagogischen Modellprojekts waren die soziale wie sprachliche Integration der Jugendlichen mit Fluchterfahrung in Magdeburg vermittels der gemeinsamen Entwicklung, d.h. Erarbeitung und Aufführung von Theaterstücken, die sich mit Migrationserfahrungen in Sachsen-Anhalt auseinandersetzten und generelle Perspektive von und auf Fluchterfahrungen satt Einzelerfahrungen kürzlich geflüchteter junger Männer in den Vordergrund zu stellen. Es stellten sich in Laufe der vier Jahre zusätzliche Ziele und theaterpädagogische, soziale und sprachliche Ergebnisse ein, und auch sie finden in dieser Arbeit Erwähnung.

2 Methoden und Ziele dieser Dokumentation

Mona Eikel-Pohen und Sarah Dolbier beobachteten FM ab 2018 aus transatlantischer Distanz: Sarah Dolbier, indem sie das Stück *Morgenland* als Kursteilnehmende in einem Kurs über deutsche Literatur (Herbstsemester 2018) an einer US-amerikanischen Universität las; Mona Eikel-Pohen als Dozentin dieses Kurses, die das Stück und einige Informationen dazu von Jochen Gehle erhalten hatte. Im Frühling 2021, als deutlich war, dass FM nach der Pandemie nicht fortgesetzt würde, boten es sich an, das Projekt wissenschaftlich zu dokumentieren. Im Zuge einer SOURCE-Bachelor-Forschungsförderungsprojektes an der Syracuse University recherchierten und rezipierten Sarah Dolbier und Mona Eikel-Pohen Texte über Flucht, Migration, Theater und Sprachenförderung, informierten sich in informellen Interviews bei Theaterpädagog*innen in Deutschland (Köln, Düsseldorf, Hannover und Magdeburg) über vergleichbare Projekte und Vorgehensweisen integrativer Theaterpädagogikprojekte und erstellten einen Fragenkatalog für anonymisierte Interviews mit Teilnehmenden und Spielleiter*innen. Befragt wurden drei ehemalige Teilnehmende mit sowohl ohne Fluchterfahrung, die zwei Spielleitenden sowie eine Person aus Bereich der theaterpädagogischen Verwaltung in Magdeburg. Alle Interviews wurden in Person im Mai 2022 von Sarah Dolbier in Magdeburg geführt. Sie beruhten auf einem Fragenbogen und wurden in Zoom, in fast allen Fällen jedoch ohne Kamera, aufgenommen und mit der Software Kaltura automatisch transkribiert. Die Interviews fanden freiwillig statt, Vergütung oder Geschenke gab es nicht.

Um diese Dokumentation wissenschaftlich zu konsolidieren, werden den zu dokumentierenden Aspekten des Projekts ein theoretischer Rahmen vorangestellt und dessen grundlegende Konzepte definiert und erläutert. Dieses Konzept von Dwight Conquergood basiert auf vier Schlüsselbegriffen (Spiel, Macht, Prozess, Sprache (Poetik), anhand derer er 1989 die performative Wende der Anthropologie umschrieb. Die in den Interviews von Sarah Dolber erhobenen Daten wurden qualitativ analysiert und für eine SOURCE-Präsentation interpretiert. Im Sinne einer »appreciative inquiry«, die aufführt, » was die jeweilige Einrichtung besonders gut kann« (Terkessides, 2017, S. 167), soll die FM-Dokumentation die über mehrere Jahre hinweg kontinuierliche Arbeit des Ensembles beschreiben und herausarbeiten, inwiefern das theaterpädagogische Modellprojekt Vorbild- bzw. Modellcharakter für andere, ähnliche Projekte (im Sinne von Integration durch theaterpädagogische Arbeit oder Arbeit mit Fluchterfahrenen, oder beidem) hat: Welche Vorgehensweisen, Ansätze und Methoden haben funktioniert, welche didaktischen Entscheidungen gefruchtet? Welche Elemente sollten ähnliche Projekte enthalten? Welche Elemente sind, je nach Zielgruppe und Zielrichtungen, zu verändern?

3 Conquergoods Schlüsselbegriffe

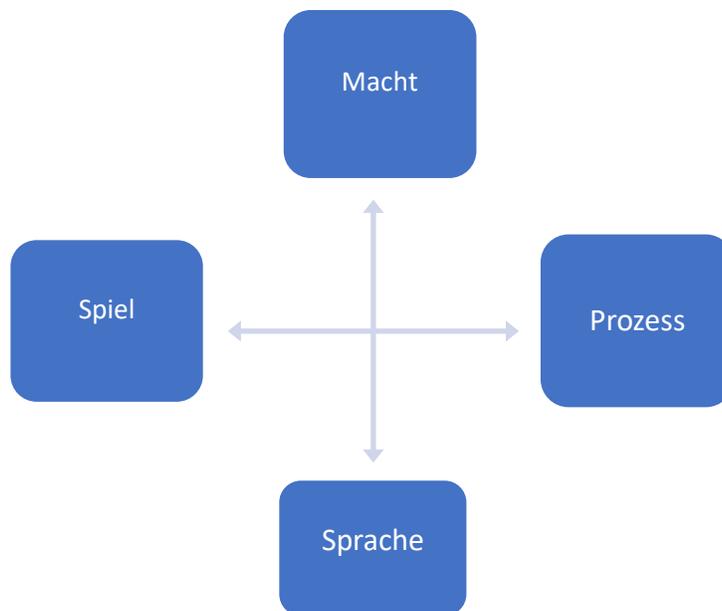
Dwight Conquergood sieht die Aufgabe der Anthropologie darin, zwei einander ergänzende Projekte in Augenschein zu nehmen: zum einen die empirische Feldforschung, vor allem weniger traditionellerer performativer Genres und Prozesse, und zum anderen die konzeptuelle Entwicklung der performativen Künste als Paradigma für sinnvolles Handeln (Conquergood 1989, S. 82)¹. Die Autor*innen dieser Dokumentation verfolgen dasselbe Ziel, nämlich konkret, FM retrospektiv empirisch zu betrachten und sein Konzept wissenschaftlich zu beschreiben, um daraus methodische und pädagogische Elemente mit Modellcharakter für zukünftige, ähnliche Modelle abzuleiten. Daher ist es wichtig, Conquergoods Vorstellungen und Annahmen von Spiel, Macht, Prozess und Poetik vorab zu beschreiben. Andere wissenschaftliche Modelle zur Erfassung solcher integrativer Theaterprojekte gibt es nach Wissen der Autorinnen nicht. Maïke Plaths »vier thematischen Säulen« der Theaterarbeit sind wohl zum Teil hilfreich, erfassen aber die Variablen von Macht und Sprache nur zum Teil und eher implizit als explizit (vgl. Plath 2013, S. 59f.).

Die Schlüsselbegriffe können in einer Matrix auf Abb. 3.1 visuell veranschaulicht werden: Die horizontale Achse bezieht sich auf die Frage, wie FM soziale und sprachliche Integration zu erreichen suchte. Die vertikale Achse bezieht sich darauf, welche Ziele mit dem Projekt erreicht werden sollten (»was«-Achse): Dabei handelt es sich um soziale und sprachliche Kompetenzen. Das eine Ende der Achse bezieht sich auf das, was Conquergood als »Macht« bezeichnet. Es geht dabei sowohl um das Empowerment der Jugendlichen durch die Ausbildung als Teil einer Gruppe, aber auch um die Auseinandersetzung mit den strukturellen wie finanziellen Rahmenbedingungen des Projekts. Das andere Ende zielt auf Sprache (in Conquergoods Terminologie »Poetik«) ab, worunter unter nicht allein der Erwerb des Deutschen verstanden werden soll, sondern ebenso das Einbeziehen von Sprache und Multilingualismus als Ausdruck von Kulturalität sowie Sprache als stimmliches und damit ästhetisches Mittel.

Die horizontale Achse bezieht sich auf die Frage, wie FM soziale und sprachliche Integration zu erreichen suchte. Auf dieser »wie«-Achse werden die Begriffe »Spiel« und »Prozess« verortet. Das Spiel umfasst dabei Entscheidungen zu Theatergenres (Komödie, Sprechstück, Schwarzes Theater etc.) sowie methodische Entscheidungen (Formen der Stoffsammlung und Stückentwicklung), die produktionsorientiert, d.h. auf Stückentwicklungen ausgerichtet sind und auf Aufführungen vor

¹ Conquergood schreibt: »two complementary projects: (1) empirically grounded fieldwork studies of performance genres and processes, particularly non-western and non-elite traditions; (2) conceptual development of performance as a paradigm for meaningful action«, (Conquergood 1989, S. 82).

Publikum abzielen. Am anderen Ende der Achse befindet sich die Ausrichtung auf den Prozess, also die Frage, wie produktionsorientierte Theaterstückprojekte pädagogisch umgesetzt werden.



[Abb.3.1: Die vier Schlüsselbegriffe nach Conquergood, auf einer Matrix angelegt]

In den folgenden Unterabschnitten werden die vier Schlüsselbegriffe in ihrer Bedeutung nach Conquergood und somit ihre Relevanz für diese Dokumentation genauer aufgezeigt, und wo für den zu dokumentierenden Kontext nötig, neu umschrieben und im Hinblick auf ihre Funktion und Bedeutung für integrative Projekte untersucht. Wir beginnen mit der horizontalen Achse (Spiel/Prozess), ehe die expliziten Ziele FMs, soziale und sprachliche Integration, dokumentiert werden.

3. 1 Spiel

Conquergood definiert Spiel in einem sehr weiten Sinne, nicht allein auf ein Bühnengeschehen, sondern auch auf soziale Strukturen und Institutionen bezogen. Er versteht als Funktion von Spiel, »understand the unmasking and unmaking tendencies that keep cultures open and in a continuous state of productive tension« (ebd.).

Die Spielleitenden von MF griffen diese weite Definition auf, weil sie Kultur/en als offene, unabgeschlossene und verhandelbare Konstrukte sahen und damit Raum für Interkultur schufen, die sich »um das Knüpfen neuer Beziehungen, um Perspektivwechsel und Erneuerung« (Terkessides 2017, S. 99) bemüht. Statt also von einer multikulturellen Perspektive auszugehen, bei der sich

Kulturen vermischen, nahmen sie an, dass sich »ein Dritter Raum« (Bhabha 1994, S. 219) eröffnet, wo sich verschiedene Kulturen nicht notwendigerweise zu einem Neuen vermengen, sondern wo im transkulturellen Sinne »Verflechtungen und Verbindungen einer Vielzahl von Einzelkulturen« (Hartmann 2017, S. 318) bestehen. Es geht deswegen bei FM nicht primär um die Frage, ob in einem Projekt wie diesem Assimilation oder Integration Geflüchteter stattfindet (vgl. Interview 3 und auch Czollek 2020, S. 192), sondern wie sich Teilhabe aller vollziehen kann (vgl. Michaels 2011, S. 129).

Didaktisch-Methodisch experimentierten die FM-Spielleitenden, indem sie zwei Theaterformen kombinierten. Sie wollten eine Stückentwicklung garantieren, die nicht einzelne Teilnehmende mit Fluchterfahrung im Sinne einer Alibipolitik als gelungen Integrierte zur Schau stellt (»tokenism«) und dabei deren Erfahrungen ausbeutet [vgl. persönliches Gespräch mit Lena Winkel-Wenke]. Sie bezogen sich dabei auf das Expert*innentheater Reginiprotokoll (Experten des Alltags 2012, S. 8) und auf das Playback Theater, das in der Psychotherapie eingesetzt wird (Kowalski et al. 2022, S. 2).

Sind es beim Expert*innentheater die Teilnehmenden selbst, die ihre Geschichten erzählen und zu Stücken entwickeln, arbeiteten die Teilnehmende sowie Spielleitende von FM ortsansässige Magdeburger*innen mit Geschichten von Fluchterfahrungen aus Schlesien und Ostpreußen (heute Polen) nach dem Zweiten Weltkrieg oder während der DDR-Jahre, in denen es nicht möglich war, die DDR beliebig zu verlassen und Flucht mit Gefängnis oder Tod geartet wurde und eben nicht mit den Fluchtgeschichten der beteiligten Ensemblemitglieder. Anders als beim Expert*innentheater-Konzept mussten die Spielenden nicht auf die eigenen Erfahrungen zurückgreifen (den in Magdeburg großgewordenen Jugendlichen war das wegen mangelnder Erfahrung ohnehin nicht möglich), sondern konnten sich anhand gemeinsam diskutierter Texte und Zeitzeug*innengespräche mit der naheliegenden Thematik, aber mit Distanz durch die Geschichten anderer auseinandersetzen. In diesem Sinne wurden sie zu Expert*innen, versteht man Expert*in nicht als eine Person, die etwas erlebt hat, sondern als eine, die sich aktiv mit einer Thematik auseinandersetzt, unabhängig von persönlicher Erfahrung, und mit dieser Auseinandersetzung reflektiert und produktiv-transformativ umgeht.

Dieser Schritt ermöglichte es den Spielleitenden, alle Teilnehmenden inhaltlich-kognitiv auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Den Effekt dieser Kognitivierung beschreiben Patrice Baldwin und Alicja Galazka als positiv:

»By staying as experts throughout a drama, the students can be placed at, and maintain, a more objective, ›cool,‹ and safe distance from dramatic situations and events and it may be that they are engaging more cognitively than affectively and dramatically« (Baldwin und Galazka 2022, S. 139).

Die Spielleitenden ließen damit die Ensemblemitglieder zu Experten*innen werden. Auf diese Weise vermieden sie Situationen, in denen sie als erfahrene und ausgebildete Theater- und Tanzpädagog*innen mit ausgelösten persönlichen Erinnerungen hätten umgehen müssen, mit denen sie jedoch nicht professionell, wie Psychotherapeut*innen, hätten umgehen können [vgl. Interview 3 und persönliches Gespräch mit Lena Winkel-Wenke]. Eine ähnliche auf Behutsamkeit bedachte Vorgehensweise beschreibt Ole Hruschka Tobias Rauschs Projekt *Fluchtpunkt Berlin* von 2013, die darauf bedacht ist, Objektivierung von persönlichsten Erfahrungen junger Menschen zu vermeiden

»Um Betroffenheitskitsch oder Elendsvoyeurismus zu vermeiden, wurde das Rechercheprojekt unter die weiter gefasste anthropologische Frage gestellt, warum ›Migration eigentlich der Normalzustand und Sesshaftigkeit die Ausnahme‹ ist – und was ein Zuhause als »Transitzustand im Hier und Jetzt« bedeutet (Rausch, 2013a, in Hruschka 2016, S. 116).»²

Mit den Erzählungen erarbeitete das Ensemble das erste Theaterstück, *Fluchtstück*. Damit wurde es, obwohl kein Schultheater, zur ersten von drei Teilnahmen an den Schüler*innentheatertreffen Sachsen-Anhalt (Magdeburg 2016 und 2018, Halle 2017) eingeladen.

Die zweite Methode, auf die sich FM bezieht, ist das *Playback-Theater*. Als therapeutische Methode konzipiert, bietet es erzählenden Therapiepatient*innen die Möglichkeit, ihre Erzählungen von Schauspielenden verlebendigt zu sehen, ohne selbst an der Handlung teilnehmen zu müssen. FM setzte Elemente des Playbacktheaters ein, weil die Teilnehmenden mit Fluchterfahrung ihre Themen auf die Bühne bringen und modifizieren können, ohne jedoch von den eigenen Erzählungen ausgehen zu müssen, sondern diese dort einbinden zu können, ohne sich dabei erklären zu müssen.

Die sich anschließende Entwicklung der Fluchterzählungen zu einem Theaterstück durch die Ensemblemitglieder entkoppelte dabei persönliche Erfahrungen, ohne sie jedoch zu verleugnen. Das gab den Ensemblemitgliedern die Chance, sich aktiv, kreativ, produktiv und transformativ (möglicherweise sogar therapeutisch) mit ihren eigenen Geschichten oder denen der anderen Ensembleteilnehmenden auseinanderzusetzen (siehe Ansätze zu dieser Arbeitsform in de Smet, 2019). Dieser Ansatz kombiniert Elemente des Expert*innen- und des Playback-Theaters. Er bezieht alle Ensemblemitglieder unabhängig von ihren persönlichen Erfahrungen und Biografien

² Ähnlich formulieren das Dreyse und Malzacher in *Experten des Alltags* 2012, S. 28.

ein, indem zunächst Fachwissen gebildet wird und, basierend auf diesem Fachwissen, gemeinsam ein Stück daraus entwickelt wird, wobei auf dem Weg dorthin vor allem von den Teilnehmenden ohne Fluchterfahrung Empathie für die Mitspielenden mit Fluchterfahrung entstehen kann, die sich im Mit-Spielen ausdrücken und eine hierarchisierende Bedauernskultur vermeiden kann.

Ästhetisch spiegelt sich die Teilhabe aller auch darin wider, dass in den entwickelten Stücken FMs keine Hauptrollen verteilt wurden (vgl. Schwitzgebel 2019, S. 31). Viele Szenen wurden chorisch-tänzerisch gestaltet (vgl. Hruschka 2016, S. 99—109.), um alle Teilnehmenden einzubeziehen [in *Fluchtstück* wird das Stück überwiegend chorisch getanzt oder gespielt und parallel dazu der entsprechende Text sukzessive abschnittsweise auf Arabisch, Englisch und Deutsch gesprochen].

Das zunächst dominierende Spiel über die Körperarbeit (da anfangs keine gemeinsame Sprache gegeben war und Körpersprache suprakulturell sprachliche Hürden aufzufangen vermag,) sowie das Erarbeiten von Geschichten von außen und das gemeinsame Entwickeln des *Fluchtstücks* bot Anlässe zum »unmasking and unmaking« (Conquergood 1989, S. 82) von Emotionen, Erlebten und Geschichten, ohne die Teilnehmenden aufgrund mangelnder oder sehr intensiver Erfahrungen individuell und/oder persönlich bloßzustellen. Es bot einen theaterpädagogischen Schutzraum, in dem Erfahrungen anstelle einer Psychologisierung Ästhetisierung durch die Anregungen der Spielleitenden und Anerkennung durch das Publikum erfuhren, wobei sich Körpersprache und Text einander ergänzen konnten.

3.2 Macht

Da die Teilhabe aller bei der pädagogischen Arbeit von FM im Vordergrund stand, machte dieser Umstand die Frage nach Assimilation oder Integration überflüssig. »Ich bin jetzt auch eine deutsche Kartoffel«, sagte entsprechend ein*e Teilnehmer*in augenzwinkernd [Interview 2], und dieser Humor, gepaart mit einer gesunden Portion Ironie, lässt diese Teilhabe als Teil deutscher Kultur auch sprachlich erkennen.

Nähezu alle Interviewten, ob Spielleitende oder Teilnehmende, benutzten den Begriff »auf Augenhöhe« [Interview 2, 3 und 5], mit dem sie die Beziehungen zu- und untereinander benannten. In der Literatur zur fremdsprachlichen Dramapädagogik in der Schule beobachtet Almut Küppers:

»Dieses Zusammenspiel der Kulturen gipfelt im Idealfall in sich wechselseitig beeinflussenden interkulturellen Lernprozessen zwischen allen Akteuren des Unterrichts, die Lehrperson eingeschlossen« (Küppers 2015, S. 149),

und Baldwin & Galazka verorten diesen Zustand mit einem Begriff Platons als »metaxis«, d.h. als »in-betweenness« (Baldwin und Galazka 2022, S. 28), als mentalen wie physischen Zwischenraum, an dem sich ein Ensemble als Gruppe gleichgestellt begegnen und miteinander arbeiten kann. Das heißt, obwohl strukturelle Rollen als Teilnehmende und Spielleitende deutlich festgelegt waren, wurde die bestehende Hierarchie nicht geleugnet, aber als minimal wahrgenommen. Es läge deswegen nahe, Empowerment hier als FM-Ziel anzuführen, doch wendet Katrin Ackerl Konstantin Bedenken ein: »Wer Menschen zur Selbstgestaltung befähigen will, nimmt an, sie bräuchten ExpertInnen und Interventionen, um ihr Leben angemessen zu bewältigen« (Ackerl Konstantin 2014, S. 55). Die Spielleitenden von FM sahen sich nicht in den Rollen solcher Expert*innen und Intervenierenden und hielten neben ihren pädagogischen und ästhetischen Ansprüchen auf einen Kurs, der mit »Ermöglichungspädagogik« zu umschreiben wäre (Schwitzgebel 2019, S. 34). Sie schufen einen sicheren Rahmen für Erfahrungsaustausch und Miteinander und erreichten so (zwanglos) viele Teilaspekte des Empowerments, »Beteiligung an Entscheidungen« (in jeder Probe, zu der die Teilnehmenden ihre Ideen mitbrachten), »Selbstwirksamkeitswahrnehmung« durch das Feedback während und nach der Aufführungen und den Einladungen zu den Festivals, »soziales Kapital« durch das Fördern von Freundschaften (als Idealfall von Gruppenbildung, vgl. Schwitzgebel, S. 23), »Komptenzerwerb und Inanspruchnahme derselben« sowie »Zielsetzung und -verfolgung« (eine Aufführung gestalten und durchführen) (Kliche und Kröger, 2008, S. 716—720). Sie verstanden sich eher als Maat*innen denn als Kapitän*innen des FM-Projekts sahen (eine Metapher guter Theaterpädagog*innen, vgl. Höhn 2018, S. 16), wussten aber auch, an welchen Stellen sie Verantwortung und Engagement über das gewöhnliche Maß hinaus übernehmen mussten (wie als die Förderung für 2018 wegfiel und dies erst im April publik wurde, kurz vor der Premiere von *Morgenland*; als es zu Streitigkeiten unter den Jugendlichen kam, die unüberbrückbar wurden oder als Mitgliedern die Abschiebung drohte). Problemen entgegneten sie mit größtmöglicher Transparenz und pädagogischem Takt. Dieses Vorgehen zeigte den Jugendlichen, dass es bei dem theaterpädagogischen Modellprojekt nicht allein um Spaß und Spiel, sondern auch um finanzielle sowie politische Belange (zum Beispiel den, FM sei über die Grenzen Magdeburgs hinaus nicht relevant, [Interview 3 und persönliches Gespräch, Jochen Gehle])³ und ästhetisch-kulturelle Fragen

³ Eine ironisch anmutende Frage: Denn sobald die Familienmitglieder der Geflüchteten in Afghanistan, Syrien oder Palästina von den Projekten ihrer Kinder erfuhren, waren diese Projekte nicht nur über föderale, sondern nationale Grenzen hinaus relevant. Hinzu kommt, dass sich in den USA Studierende mit *Morgenland* kritisch und kreativ-produktiv auseinandersetzten, die wiederum selbst US-amerikanische, türkische, chinesische, armenische, polnische, afroamerikanische oder deutsche Hintergründe hatten (vgl. Eikel-Pohen 2019, S. 13).

bezüglich des öffentlichen Interesses seitens der staatlichen Förderungsstellen («Wieso kommt von denen niemand, um sich anzusehen, was wir machen?», [Interview 3]), Marketing und Außenwirkung ging. Dabei schienen genau diese Probleme und die Versuche, sie transparent zu lösen, die Gruppe näher zusammenzubringen, was die Fertigstellung des *Fluchtfilms*, der die Kernszenen der drei Theaterstücke ästhetisch an magdeburger Orten (Marktplatz, Elbe, eine Turnhalle) noch einmal aufleben lässt und vor allem für die Familien der unbegleiteten Geflüchteten via YouTube zugänglich gemacht wurde.

Das zweite FM-Stück *Die wunderbare Welt der Integration* (2017) verdeutlicht, wie sehr die Jugendlichen sich als Gruppe entwickelt und emanzipiert hatten: Sie forderten für das neue Stück ein lustigeres Genre und erklärten sich nun zu den Expert*innen der eigenen Erfahrungen mit dem Thema Integration fußte. Sie fokussierten grotesk verzerrend auf »diversitäre Verunsicherungen« (*Fluchtpunkt* Film, Min. 14:15), indem eine Person »Leitthesen zur Integration« präsentierte oder vermeintliche Tipps («Sag das mal deutscher!«, ebd. Min. 23:34). gegeben wurden. Dabei beinhaltete das Stück viel Sarkasmus, der im Absingen des *Liedes der Deutschen* («Mit allen drei Strophen! «) kulminierte, wobei die letzte christliche, d.h. schulfreie Feiertage aufzählte (ebd., 31:01). Die Ensemblemitglieder setzten sich hier intensiv mit dem Konzept der Integration, wie es der deutsche Staat zu fördern versucht, auseinander, indem sie es thematisierten, kritisch hinterfragten und karikierten, gleichsam als Beleg und Beitrag dafür, sich nun selbst als »deutsche Kartoffel« [Interviews 2 und 3] zu qualifizieren. Im Rahmen ihrer neu erworbenen Möglichkeiten als transkulturelles Theaterkollektiv erhoben sie Integration zum Kernthema ihres zweiten Stückes. Sie empowerten sich selbst in gewisser Weise über die Wahl des Themas, d.h. ohne von der Spielleitung dazu angeleitet worden zu sein, und sie bewiesen damit, in Conquergoods Sinn, den eigenen Erwerb performativer Ressourcen, mit denen sie die intendierten Ziele verstanden, erreichten – und darüber hinaus durch Kunst unterminierten.

3.3 Prozess

Die Bedeutung der Prozesshaftigkeit für alles Kulturelle muss an dieser Stelle nicht erörtert werden.⁴ Für deren Bedeutung speziell in der Theaterpädagogik konstatiert Maïke Plath, Jugendtheater habe sich »in den letzten zehn Jahren stark professionalisiert und muss eine (negativ verstandene)

⁴ Siehe dazu Homi Bhabhas Ausführungen über den sog. »Dritten Raum« (vgl. do Mar Castro und Dhawan 2020, S. 258).

»Pädagogisierung« kaum fürchten« (Plath 2013, S. 22). Prozess- wie Produktionsorientierung müssen aber gleichermaßen in der Theaterpädagogik Raum einnehmen können: Theaterpädagogische Projekte brauchen explizite Zielsetzungen wie Aufführungen,⁵ und gelingende Theaterprojekte erreichen dieses Ziel und darüber hinaus auch weitere, die a. nicht vorab formuliert werden, weil sie unrealistisch bzw. nicht realisierbar erscheinen oder sich b. erst im Prozess ergeben und c. nicht messbar sind:

»Wahre Bildungserfolge – wie zum Beispiel eine positive Veränderung der eigenen Verhaltensmuster in Bezug auf Fremdartiges bzw. auf die Vielfalt anderer Menschen, der fantasievolle, konstruktive Umgang mit (unvorhergesehenen!) Krisen oder die Fähigkeit zur kreativen Umwandlung einer Krise in etwas ganz und gar Neues, Produktives – werden durch Tests, Statistiken und Noten nicht abgebildet« (ebd., S. 18).

Ziele stellen sich nicht automatisch ein, sondern sind Ergebnisse von Prozessen, die mitunter schmerzen, zum Aufgeben auffordern und komplexe Problemlösungen abverlangen. Im Folgenden werden soziale Integration, die FM explizit als Ziel nannte, sowie weitere, die sich nach und nach ergaben, betrachtet.

Soziale Integration: Der Zielpunkt sozialer Integration, erläuterte eine*r der Spielleitenden, sei erreicht gewesen, als sie gemerkt hätte, »dass die Jugendlichen sich untereinander verabredet haben [...] dass eben da Integration angefangen hat zu funktionieren [...] miteinander, und nicht nebeneinander« [Interview 3]. Verschiedene Teilnehmende erwähnten diese Treffen außerhalb der Probenzeit, wo man sich zum Schwimmen, Text- oder Deutschlernen verabredet habe, und gerade sie indizieren, dass sich die Gruppe als solche definiert hatte und funktionierte. Aber keine Gruppe bildete sich in einer idealen und problemfreien Zone. Ein Vorfall in der frühen Phase erschütterte das FM-Ensemble: Bei einer Körper- und Vertrauensübung, in der eine im Kreis stehende Person behutsam herumgewiegt werden sollte, entstand die Wahrnehmung bei einigen männlichen Teilnehmenden mit Fluchterfahrung, andere männliche Teilnehmende mit Fluchterfahrung aus einem anderen Land hätten eine weibliche Teilnehmende dabei unangemessen berührt. Dies passierte zu einer Zeit, als die Kommunikation auf Deutsch noch sehr rudimentär verlief, zeitlich vor der MeToo-Bewegung, aber kurz nach dem Pariser Bataclan-Attentat im November 2015, das die männlichen Jugendlichen mit Fluchterfahrung und muslimischen Hintergrund sich noch mehr als zuvor ihrer exponierten Position als geduldete Geflüchtete in Deutschland werden ließ [vgl. Interview 3].

⁵ Dabei muss es sich um keine öffentliche, volle Inszenierung handeln, es können auch Aufführungen von Werkschauen, Probephasen, Aufführungen vor einem selektiven Publikum (»Jede*r bringt zwei Freund*innen mit.«) sein.

Es folgte, was John Crutchfield als interkulturelle »friction« bezeichnet (Crutchfield 2021, S. 32): eine auf Arabisch geführte verbale Auseinandersetzung außerhalb der Proben zwischen männlichen FM-Teilnehmenden mit Fluchterfahrung aus unterschiedlichen Ländern, die darin mündete, dass Teilnehmende einer Nation Teilnehmende einer anderen dazu aufforderten, sich von FM fernzuhalten und sich damit auch durchsetzten. Es sei für das Ensemble insgesamt eine schmerzhaft Erfahrung gewesen, dass unausgesprochene Normen und Erwartungshaltungen unter den Jugendlichen mit Fluchterfahrung bestanden hätten, die die aus Magdeburg stammenden Teilnehmende nicht unbedingt geteilt und die Spielleitung nicht in ihre Überlegungen mit einbezogen hatte, so ein*e Spielleiter*in [Interview 3].⁶ Es waren keine gemeinsamen Gruppenregeln erarbeitet worden, mit deren Hilfe Krisen dieser Art innerhalb der Gruppe hätte vorgebeugt oder begegnet werden können (vgl. *do Mar Castro und Dhawan 2020*, S. 268). Zudem stand dem Ensemble kein*e professionelle*r Übersetzer*in zur Verfügung oder ein*e sozialpädagogische Person, die aus Erfahrungen aus der Arbeit mit kulturell divers zusammengesetzten Gruppen hätte schöpfen können.⁷

Dass *gruppendynamische Entwicklungsprozesse* oftmals schmerzhaft Gruppenbildungsphasen beinhalten, beschreibt Myria Schwitzgebel mit dem Fünf-Phasen-Modell nach Tuckman bzw. Bernstein und Lowy (Schwitzgebel 2019, S. 3): Das »Forming« sei die erste Phase, in der alle noch recht schüchtern und vorsichtig im Umgang umgingen. Beim FM-Ensemble dauerte diese Phase einige Wochen bzw. Monate und konzentrierte sich auf Arbeit mit dem Körper, einer Form der »important social bounding [sic!] activities« (de Smet 2019, S. 8). Das Ende der oben beschriebenen »Storming«-Phase leite die »Norming«-Phase ein, in der sich eine relativ stabile Gruppe bildete. Für FM war das der Zeitraum von 2016 bis 2019, wenngleich vor allem ab 2019, Teilnehmende abwanderten, sei es wegen der Pandemie oder sei es, weil sie nach dem Schulabschluss ins Ausland gingen, ein Studium oder eine Ausbildung aufnahmen oder mit ihren inzwischen nachgezogenen Familien in anderen Städten lebten. Die »Performing«-Phase erstreckte sich von der *Fluchtstück*-Aufführung im Juni 2017 in Halle bis circa zum Frühling 2020 mit dem Einsetzen der Corona-

⁶ Sofie de Smet beschreibt ähnliche Erfahrungen, jedoch innerhalb einer Gruppe aus einem Land mit diversen religiösen Hintergründen, vgl. de Smet 2019.

⁷ Dies zeigt, dass das Konzept von Integration in Deutschland bei weitem nicht unproblematisch ist, da das gegenwärtige von den gebürtigen Deutschen verlangt, einerseits möglicherweise zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden und andererseits zu lernen, unschwellige, undiskutierte Verschiedenheiten sowie kulturelle und persönliche Unterschiede zu akzeptieren, vgl. Dardan 2021, S. 78—81.

Pandemie. Die letzte Phase, das »Adjourning«, wurde mit der Arbeit am Film *Fluchtpunkt* eingeleitet und endete mit dem Veröffentlichen des Filmes auf YouTube.

Dass der letzten Phase und innerhalb derer den eigentlichen Aufführungen besonderer Wert beizumessen sei, bestätigten alle interviewten Teilnehmenden und Spielleitenden [Interviews 1—5]. Dies galt besonders für das *Fluchtstück*, weil dessen Nachbesprechung mit einer anderen Gruppe, die es im Zuge des Landesschultheatertreffen 2016 in Magdeburg in Form einer Peer-Review sah und mit dem FM-Ensemble diskutierte, besonders emotional ausfiel. Hier sprachen die Jugendlichen mit Fluchterfahrung, in Beantwortung der Fragen ihrer Peer-Reviewenden, zum ersten Mal von ihren eigenen Erlebnissen und Gefühlen. »Wir haben alle geweint«, erinnerten sich die Spielleitenden [Interview 3, persönliches Gespräch mit Lena Winkel-Wenke]. Es scheint, als sei dieser Anlass im Rahmen eines Jugendtheatertreffs, bei dem vor allen teilnehmenden Gruppe gespielt, aber nur mit einer anderen Gruppe Gleichaltriger ausgewertet wurde, ein guter und sicherer Raum gewesen, in dem es den Jugendlichen mit Fluchterfahrung möglich war, die eigenen Geschichten freiwillig zu teilen. Andere Jugendliche, die von vornherein geäußert hatten und auch in den Interviews mit Sarah Dolbier noch äußerten, nicht über ihre Fluchterfahrung sprechen zu wollen, machten von ihrem Vetorecht Gebrauch [Interview 2], was als selbstbewusster, emanzipierter Akt verstanden werden kann (vgl. Plath 2022, S. 111—113). Nach diesem emotionalen Event wandten sich die Ensemblemitglieder nicht vom Projekt ab, sondern wünschten sich als Folgeprojekt ein lustigeres Stück für das folgende Jahr. Sie selbst bestimm(t)en also frei darüber, was sie wann mit wem teilen und in welcher Form bzw. welchem Genre sie ihr Expert*innensein untergebracht wissen wollten.⁸ Außerdem war es für die Geflüchteten ein weiterer Schritt in Richtung selbstempfundener gesellschaftlicher Akzeptanz: Da der Jugendtheatertreff kein Wettbewerb, sondern ebenfalls ein »auf Augenhöhe« stattfindendes Festival ist, bei dem es nicht um Sieger*innen geht, sondern um gegenseitige Anerkennung, stellte es einen Ort dar, wo vor allem die Ensemblemitglieder FMs mit Fluchterfahrung Anerkennung durch die Peergroup erfahren.

Identität wird wissenschaftlich als soziales Konstrukt und deswegen oft negativ beschrieben (Bischoff 2004, S. 8; Hall 2018, S. 28), aber gerade als Konstrukt lässt Identität(en)bildung Freiraum für Entwicklung, Erweiterung und Veränderung. Vor allem Menschen, die sich in inter- oder transkulturellen Situationen befinden, profitieren von der Chance, die Facetten der eigenen Kulturen und Identitäten sowie die Anknüpfungen an weitere Kulturen zu erfahren und für ihre eigenen

⁸ Ein Beispiel für Theater mit Geflüchteten, das weniger behutsam arbeitete und mit re- und neutraumatisierenden Folgen für die Beteiligten endete, findet sich bei de Smet 2018, S. 243—245.).

Identität(en) zu reflektieren und zu transformieren. Zwei Teilnehmende ohne Migrationshintergrund erklärten in den Interviews, sie wüssten nun nicht nur, was Integration wirklich sei, sondern hätte sie auch miterlebt [Interviews 1 und 5]. Ein*e Teilnehmende*r mit Migrationserfahrung konstatierte: »Ich fühle mich so integriert, dass ich sagen kann, ich bin Magdeburger«, »Ich kann andere unterstützen« und »Ich kann andere[n] Leute[n] beibringen [bis] da, wo meine Grenze ist« [Interview 2]. Über diese Gefühle und Kommentare hinaus kann der Einfluss des theaterpädagogischen Modellprojekts auf die Identitäten der Teilnehmenden auch darin gesehen werden, dass die Interviewten sie durchweg Interesse an weiterer, zukünftiger Theaterarbeit zeigten, wohl nicht als Schauspielende auf der Bühne, jedoch als Kostümbildner*innen, Bühnen- und Eventmanager*innen [Interviews 1, 2 und 5]. Entsprechend studiert ein*e der Teilnehmenden inzwischen Sprachen und Friedens- und Konfliktforschung mit dem Ziel, »später als Mediator*in zu arbeiten, mit Menschen mit Fluchthintergrund« [Interview 5]; ein*e andere*r macht eine Ausbildung als Event-Manager*in. Beide erlebten, so hielten sie in den Interviews fest, den Einfluss von FM auf ihre Berufs- und Studienwahl als nachhaltig. FM beeinflusste ihre persönlichen Perspektiven und beruflichen Entscheidungen.

Maike Plath definiert Entwicklung und Selbstständigkeit als einige der wichtigsten Bildungsziele,

»sich in der Tiefe mit Inhalten zu beschäftigen, sie in Beziehung zu sich selbst und der eigenen Situation in dieser Welt zu setzen, und auf diese Weise die Fähigkeit zu erlangen, eigenständig Fragen zu formulieren [...]. Fragen an die Welt (und nicht: Antworten lernen auf vorgegebene Fragen)« (Plath, 2013, S. 14 und S. 18).

Die Frage, die sich die FM-Ensemblemitglieder für ihr drittes Stück, *Morgenland*, stellte, lautete: Wie stellen wir uns unsere gemeinsame Zukunft vor? Sie überschreitet die ursprüngliche gemeinsame Zielsetzung, Theater über Flucht und Migration zu machen, kann als Schritt in eine postmigrantische Richtung verstanden werden und zeigt, wie sich das Ensemble inhaltlich und ästhetisch (und sprachlich) entwickelte: von Interviews mit Expert*innen für das *Fluchtstück*, über die Entwicklung des kritisch-grotesken Stücks *Die wunderbaren Welt der Integration* hin zu dem utopischen *Morgenland*, das die Sorgen und Visionen der Jugendlichen für eine gemeinsame und globale Zukunft zum Ausdruck brachte, weil es das Ungewisse thematisierte. Als letzte Arbeit des Ensembles schließt es eine Trilogie ab, was auch durch der Film *Fluchtpunkt* vermittelt, der die drei Stücke und damit die durch Theater im Laufe von vier Jahren gemachten Erfahrungen zusammenfasst und zu Reflexionen darüber einlädt.

Es kann also festgehalten werden, dass das Ensemble körperliche, soziale, gruppensdynamische, ästhetische, sozialkritische, metakognitive und, wie noch zu zeigen sein wird, sprachliche Lernprozesse initiierte. Deren Ergebnisse sind u.a. andauernde Freundschaftsbeziehungen, sozialkritische Blicke auf die eigene und andere Kultur(en), die in die ästhetischen Umformungen eigener und fremder Lebenserfahrungen zu drei Stückentwicklungen samt Inszenierungen führten. Messbar, manipulierbar und verwaltbar (vgl. Conquergood 1989, S. 83), sind sie jedoch nicht (vgl. Schmenk 2015, S. 47, die die Unmöglichkeit artikuliert, Lernziele für Theater und Sprachenlernen auszuformulieren). Doch darauf komme es, so Florian Vaßen, auch nicht an:

»Beim Theater-Spielen geht es – trotz aller sozialer Relevanz – nicht primär darum, dass mit seiner Hilfe etwas gelernt wird, und es ist auch keine Methode, durch die fñhr etwas gelernt wird. Vielmehr entstehen im ästhetischen Ereignis des Theaters, in dem Ästhetik, Theatralität, Leiblichkeit sowie Sinn und Reflexion eng miteinander verbunden sind, neue Erfahrungen« (Vaßen in Hruschka 2016, S. 26)

Was jedoch möglich – und nötig – ist, ist Reflexion:

»Rückblickend lässt sich der Grad des Gelingens eines Projekts auch daran ablesen, ob die Beteiligten ihre individuellen Beweggründe, ihre Haltung zum Thema oder eigene, spezifische Qualitätskriterien formulieren können – und ob sie in der Theaterarbeit einen positiven Beitrag zur individuellen Veränderung oder Weiterentwicklung erfahren« (ebd., S. 21).

Die Möglichkeit dazu erhielt das FM-Ensemble unmittelbar durch die Teilnahme an und das Feedback bei den Landesjugendtheatertreffen und retrospektive durch die Teilnahme an dieser wissenschaftlichen Dokumentation durch das Interviewformat. Letztere ist sowohl für Ensemblemitglieder als auch für Spielleitende (wie auch Lehrer*innen, die theaterpädagogisch arbeiten) eher die Ausnahme (vgl. Plath 2022, S. 156), wäre aber oftmals sehr hilfreich im Hinblick auf die eigene professionelle Entwicklung sowie die Verbesserung von Projekten.

3.4 Poetik/Sprache

In den letzten Jahrzehnten ist die Bedeutung der Sprache innerhalb der Performanzforschung zugunsten der Leib- und Körperlichkeit in den Hintergrund getreten (vgl. Fischer-Lichte 2008, S. 11–21). Im Kontext der Dokumentation eines Theaterprojekts, das um soziale wie sprachliche Integration bemüht ist, muss Sprache allerdings thematisiert sein. Dabei geht es nicht allein um Vokabeln und grammatisch korrekte Formen, eine korrekte wie flüssige Aussprache oder die Unterscheidung zwischen dialektal gefärbtem Deutsch und Standard- bzw. Bühnendeutsch, sondern

auch um Elemente wie Multilingualismus als Vorzug,⁹ das Einbeziehen von anderen Sprachen als Deutsch durch Übersetzungen in Aufführungen, und die generelle, über einzelne Sprachen hinweg bestehende Bedeutung von Stimmbildung.

Mit ihrer Mittlerposition zwischen Körper- und Spracharbeit müsste der Stimmbildung generell ein großer Stellenwert beigemessen werden (vgl. persönliches Gespräch mit Bassam Ghazi). In der Schule ist sie aber weder im Deutsch- noch im Fremdsprachenunterricht in den Lehrplänen verankert, und während in Chorproben unabdingbarer Programmteil, wird sie selbst in der Theaterarbeit oft lediglich ritualisiert als Teil von Aufwärmübungen zwar mitgemacht, danach jedoch selten für sich thematisiert. Stimmbildung besitzt gleichwohl das Potential, Spielenden akustisch und verbal neue oder erweiterte Räume zu eröffnen, indem jede*r individuell die Indifferenzlage (mittlere Lage) der eigenen Stimme erforscht, erprobt und lernt, damit bewusster und effektiver umzugehen. Ebenso gehören Atemtechniken zum Bereich der Stimmbildung und führen nicht nur zu einem stressfreieren, weniger belastenden Umgang mit der eigenen Stimme, sondern können auch helfen, größeres inneres Gleichgewicht und bessere Kontrolle über die eigene physische und psychische Befindlichkeit zu schaffen (*The Neuroscience of Learning*, S.79—82). Zudem ist die Stimme ein Instrument, das unabhängig von der jeweils benutzten Sprache funktioniert, als es für die FM-Ensemblemitglieder noch keine gemeinsame Sprache gab. Stimmtraining, an der Schnittstelle von Sprache und Spiel, Körper und Geist, kann und sollte eine Schlüsselrolle in einem Theaterprojekt einnehmen, das sich sprachlicher Integration verschreibt.

Das FM-Ensemble setzte im *Fluchtstück* Multilingualität zu seinem Vorteil ein (vgl. Holthausen 2011, S. 154). Übersetzungen waren von vornherein notwendig, um sich verständlich zu machen, und wurden von den Ensembleteilnehmenden selbst erstellt. Indem sie ihr Stück dreisprachig spielten, erzielten sie neben der Enthierarchisierung des Deutschen noch weitere Effekte, bei denen verschiedene Sprachen nebeneinander galten:

»nicht eindeutig fixierbar, beide erzeugen einen je singulären Überschuss [...]. Die verschiedenen Formen [...] arbeiten auf diese Weise einer Hierarchisierung von Bedeutung und subjektiver Körperlichkeit entgegen« (Dreysse 2011, S. 66).

Beim *Fluchtstück* präferierte das Ensemble abschnittsweise die Sprachenfolge Arabisch – Englisch – Deutsch. Zunächst kamen sie damit dem arabischsprachigen Publikum (Freund*innen,

⁹ Multilingualismus wird immer noch nicht als das betrachtet, was er global ist, nämlich mit einem Anteil von 40 % der gesamten Weltbevölkerung, der bi- oder multilingual aufgewachsen ist, bei jeder fünften Person auf dem Planeten Erde der Regelfall, vgl. Mortazavi 2011, S. 75).

Geschwistern, Eltern) entgegen, das auf deutschen Bühnen und Kinos selten eine andere Sprache als Deutsch oder gelegentlich auch Englisch antrifft (vgl. Israel 2011, S. 57). Dann folgte das als *lingua franca* verstandene Englisch und zuletzt Deutsch, womit allen potenziellen Zuschauenden nicht nur die Möglichkeit gegeben wurde, das Stück in einer bevorzugten Sprache zu verstehen, sondern auch, sich mit anderen Sprachen bei identischen Inhalten auseinanderzusetzen bzw. auszuhalten, etwas sprachlich nicht in Gänze zu verstehen, ganz im Sinne Ayahde Sharifis: »If we want to challenge the narrative of Germanness – one language, one narrative, one heritage – we should do it by claiming the space through multilinguality and multiperspectivity« (On Multilinguality 2017, S. 76).

Bezüglich des *Ziels des Sprachenlernens* im FM-Ensemble konnte allen Interviews entnommen werden, dass niemand der deutschen Muttersprachler*innen Arabisch sprach und Englischkenntnisse nur rudimentär vorhanden waren und Sprachhürden anfangs vermittelt Bildwörterbucharbeit und später per Übersetzungsasss überwunden wurden [Interview 1—5]. Ausgebildete Deutsch-als-Fremdsprache-Coach*innen wurden nicht zurate gezogen, spezielle Deutschkurse zum Erwerb der deutschen Sprache im Umfeld der Jugendlichen nicht angeboten (anfangs gab es keine Willkommens- oder Integrationsklassen in Magdeburg, die Neuankommenden wurden direkt in regulären Klassen untergebracht) und viele grammatische Phänomene (zum Beispiel Plural- und Kompositabildungen, Präpositionen und Kasus), so wurde mehrfach in den Interviews wiedergegeben, wurden mit »das muss man halt lernen, da gibt es keine Regeln« [Interview 5] und »Deutsch ist halt eine schwere [sic!] Sprache« [Interview 1] verworfen.¹⁰

Möglicherweise wäre es hier hilfreich gewesen, eine*n DaF-Coach*in virtuell oder in Person zur Seite stehen zu haben (wie DaF-Studierende der örtlichen Hochschule), wie bei der *Projektfabrik GmbH Witten* (Best, Guhlemann & Guitart 2020, S. 8). Sie könnten Probenphasen beobachten und in Coachingphasen Gelegenheit zur Sprachreflexion geben, mit Feedback auf Fragen, Input zu Regeln und in Form der *spaced repetition* (Müller 2017, S. 27).

Was FM allerdings für die sprachliche Integration leisten konnte, war, einen Raum zu bieten, der außerhalb der Clearingstelle mit anderen arabischsprachigen Jugendlichen sowie außerhalb der durch Bewertungen und Noten belastenden Schule den Lernenden Möglichkeiten zum sprachlichen

¹⁰ Selbst Muttersprachler*innen sind zumeist die entsprechenden grammatischen Regelmäßigkeiten nicht vertraut. In Bayern werden seit 2001 flächendeckend alle Lehrkräfte in Deutsch-als-Fremdsprache bzw. -Zweitsprache ausgebildet; andernorts in Deutschland bis heute nicht (vgl. Terkessides 2017, S. 73), dabei hilft das Lernen der eigenen wie einer neuen Sprache, die eigene erste Sprache neu zu entdecken und besser zu verstehen. Es wäre eine Überlegung wert, ob es die Fähigkeit, die eigene erste oder dominierende Sprache, anderen erklären zu können, nicht curriculares Ziel in Schulen und Hochschulen sein sollte.

Austausch, zum Lernen in Kontexten eigener Interessen und Belange mit einer selbstgewählten Peergruppe ließ. Dass die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund sich nun in Deutschland in Berufsausbildungen und Studiengängen befinden, die das B2/C1-Niveau des *Common European Framework of References for Languages* (CEFR) voraussetzen und an Interviews teilnehmen, die zu wissenschaftlichen Zwecken benutzt werden und die dazugehörigen Einverständnisverklärungen lesen und verstehen können, verweist auf Erfolg.

4 Zusammenfassung

Spiel – Macht – Prozess – Poetik/Sprache: Alle vier Conquergood'schen Schlüsselbegriffe lassen sich auf die mehrjährige Arbeit von FM beziehen. Dabei ist festzustellen, dass die Spielleitenden immer wieder möglichst transparent pädagogische, dramaturgisch-ästhetische, strukturelle und finanzielle Entscheidungen trafen und versuchten, eine Symmetrie auf beiden Achsen einzuhalten, d.h. Ausgewogenheit zwischen Produktions- und Prozessorientierung auf der ›wie‹-Achse sowie größtmögliche Gleichverteilung auf der ›was‹-Achse zwischen Macht und Sprache, wobei zuzugestehen ist, dass dem Macht-Aspekt von Integration und Teilhabe, Transparenz und Empowerment mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde als der Sprache, da es keine Coach*innen dazu gab und die Spielleitenden aufgrund ihrer persönlichen Werte und professionellen pädagogischen Ansätze mehr Erfahrung mit dem Macht- als mit dem Sprachbereich hatten. Zudem wurde Sprache allorts, nicht nur in den FM-Probephase gesprochen und immersiv gelernt.

Bildet man also die Schlüsselbegriffe mit ihren Subkategorien auf einer Matrix wie in Abb. 4 ab, stellen sie sich relativ zentriert dar, d.h. nach keiner Seite hin allzu weit ausschlagend:



[Abb. 4: Conquergoods Schlüsselbegriffe mit Unterpunkten aus der Arbeit von FM.]

Damit berücksichtigten die Spielleitenden von FM auf der Achse von Spiel bzw. Produktions- und Prozessorientierung, »den pädagogische und den künstlerischen Anspruch immer wieder gegeneinander abzuwägen, in der Waage zu halten – in einem Wort – lebendig zu bleiben« (Hensel in Passon 2015, S. 73). Zusätzlich verwirklichten sie dieses Abwägen auch in Bezug auf die Dimensionen von Macht- und Sprachorientierung, indem sie alle demokratisch zu Verfügung stehenden Tools wie Transparenz und Teilhabe als Wege zu Empowerment und Wertschätzung von Multilingualismus als Fakt sowie Sprachen als ästhetisches Mittel und transparent und bewusst benutzten. Daraus ergibt sich die abschließende Frage, welcher dieser Elemente zukünftige, in sich ähnlich gestaltende Projekte angelegt sein könnten (in Bezug auf aus der Ukraine geflohene schulpflichtige Kinder, aber auch in Kursen im Hochschulbetrieb, die der Integration regionaler, nationaler und internationaler Studierender dienen könnten).

5 Diskussion und Ausblick

Welche funktionsfähigen Elemente lassen sich aus der Dokumentation des theaterpädagogischen Modellprojekts *Fluchtpunkt Magdeburg* für andere, ähnliche integrative (Theater-)Projekte mit dem

Ziel der sozialen und sprachlichen Integration durch prozess- und produktionsorientierte Ansätze ableiten?

Konstanten wie Raum und Zeit haben sich bewährt: *Die Landeszentrale für Freies Theater Sachsen-Anhalt* diente dem FM-Ensemble während der vier Jahre als zentraler und stabiler Ort für seine Proben und Treffen. Die Organisierenden bildeten ein funktionierendes Team aus zwei verwandten, aber nicht identischen Disziplinen mit pädagogischer Erfahrung. Sie ergänzten sich gegenseitig, vertraten verschiedene Geschlechter und modellierten mit ihrer Fähigkeit, langfristig zusammenzuarbeiten und Probleme transparent anzugehen und zu bewältigen, demokratische und partizipative Praktiken »auf Augenhöhe«.

Mit der Methodenkombination aus Expert*innen- und Playbacktheater erwarben die Ensemblemitglieder kulturelles Wissen, entwickelten soziale und praktische Fähigkeiten und förderten ihre sprachliche und kommunikative Kompetenz. Für zukünftige Projekte wäre vielleicht sogar denkbar, Gruppenmitglieder andere Expert*innen des Alltags zu einem Thema gemeinsamen Interesses zu interviewen und daraus Stücke zu entwickeln, also das Expert*innentheater und das Playback-Theater noch enger zu verknüpfen.

Die Prozessorientierung ermöglichte ihnen Gruppenerfahrungen mit all ihren Phasen sowie mehr Einsicht, Bewusstsein und Empowerment als Teilnehmenden in einer demokratischen Gesellschaft. Gleichzeitig gab der produktionsorientierte Ansatz den Zeitplan und den Gesamttablauf vor, ermöglichte aber vor allem künstlerische Erfahrungen, d.h. die Umsetzung von persönlichen und erworbenen Informationen zu Themen, die mit den Interessen und Erfahrungen der Ensemblemitglieder zusammenhingen, in aufgeführten Stücken durch Körperarbeit, Tanzchoreografien, chorische Bühnenmittel und ästhetische Ansprüche. Die Ensemblemitglieder schufen ein Produkt, das weder die einheimischen Mitglieder noch die Mitglieder mit Flucht- und Migrationserfahrung ohne die anderen hätten entwickeln können. Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, interkulturellen und generationenübergreifenden Erfahrungen stärkte nicht nur die globale Relevanz des Projekts, sondern förderte auch Identitätsbildung und Empathie über die ausgesprochenen Ziele der sozialen und sprachlichen Integration hinaus.

Allgemeine Faktoren, die für andere integrative Projekte beobachtet und abgeleitet werden können, sind vor allem ein verlässlicher Ort und eine Zeitspanne, die die Bildung einer Gruppe tatsächlich zulässt (also kein Unterrichts-, Kurs- oder Semesterbetrieb, der Zeitdruck und Hektik erzeugt, sondern eine Reihe von Wochenendworkshops oder eine Intensivphase zu Beginn eines Semesters). Eine wichtige Grundlage für diese Art von Projektarbeit scheint zu sein, Themen zu

finden, die für die Teilnehmenden relevant und interessant und für alle ausbaufähig und umsetzbar sind, so dass ein Arbeiten »auf Augenhöhe« unter den Teilnehmenden erreicht werden kann. Es scheint auch wichtig zu sein, zu Beginn Zeit für die Entwicklung von Grundregeln einzuräumen, um Fragen und Probleme vermeiden und überwinden zu können. Bei integrativen Projekten ist es wichtig, mehrsprachige Fähigkeiten (wie Akzente, Dialekte, Sprachen) als Vorteile zu betrachten (und nicht als Hindernisse, Barrieren oder gar Mängel). Ebenso wichtig ist, zu betonen, dass solche Projekte auf Produkte oder Produktionen abzielen, die außerhalb dieses inter- bzw. transkulturellen Raums nicht entstehen könnten. Dieses Bewusstsein könnte den Teilnehmenden mit unterschiedlichen Hintergründen dazu veranlassen, kritisch über ihre Identität nachzudenken und sie als einem permanenten Wandel unterworfen zu begreifen. Schließlich kann das Planen regelmäßiger Reflexionsphasen in solche Projekte, sei es über Inhalte, Identitäten, Gruppenthemen oder sprachliche Fragen, nicht nur künftige Verbesserungen ähnlicher Projekte ermöglichen, sondern auch Gelegenheit zur Metakognition geben, die wiederum ein Lernen jenseits von Tests und Benotung zeigt. In ihren Interviews gaben die FM-Spielleitenden die Rückmeldung, die Möglichkeit, das Projekt mehrere Jahre später rückblickend zu betrachten, habe sowohl emotionale als auch fachliche Einsichten, Ideen und Anregungen für zukünftige Projekte verschafft [Interview 3, Min. 48]. Dieser Kommentar mündet in die Frage, ob Projektleitende und -teilnehmende nicht öfter die Möglichkeit haben sollten, ihre Projekte nach einer gewissen Zeit zu reflektieren, um eine Form von Supervision oder wissenschaftlicher Unterstützung von außen zu erhalten, die fachlichen Rückhalt und pädagogische Unterstützung bieten. Auch Administrator*innen wie die des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt könnten potenziell davon profitieren, indem sie wissenschaftlich fundierte Rückmeldungen erhalten, Teil eines wissenschaftlich interdisziplinären Projektes werden und insgesamt mehr Sichtbarkeit für geförderte Projekte erzielen können.

Leider ließ Sachsen-Anhalt das Theaterpädagogische Modellprojekt, das »bundesweit einmalig vertragsgebundene, also städtische Theater mit der freien Szene in einem Förderprogramm« zusammenkommen ließ (vgl. Behrmann 2017, [Link](#)), Ende 2017 auslaufen, während die Landeszentrale Freies Theater LanZe weiterhin zu fördern versuchte. FM konnte dank Freiwilligenarbeit und Spenden noch bis 2019 laufen, endete jedoch mit dem Beginn der Pandemie 2020 komplett, statt in ein längerfristiges Folgeprojekt zu münden, das als transkulturelles Kollektiv mit Menschen ab 18 mit und ohne Migrationserfahrung einem breiteren Anteil der Bevölkerung zugänglich wäre (vgl. Sahlia Shagazzi, Schauspiel Köln, persönliches Gespräch, 6. Mai 2022). Die aktuelle Fluchtwelle aus der Ukraine jedoch sowie die Tatsache, dass die ersten Gastarbeiter*innen

vor etwas über 60 Jahre nach Deutschland kamen, deren Integration aber weder damals vorgesehen noch deren Fehlen bis heute kaum reflektiert ist (vgl. persönliches Gespräch Barbara Kantel, 10. Mai 2022), weisen darauf hin, dass nachhaltige Projekte zu einer wirklichen Integration, die über reine Sprachkurse und dem Lernen von 300 Fragen zur Einbürgerung hinausgehen, sondern Menschen einander näherbringen und Gemeinsamkeiten statt Differenzen hervorheben, aus denen sich transkulturell Neues ergeben kann, wirklich vonnöten sind. Mona, du schreibst längere Sätze als der olle Kant! Wie mit FM gezeigt wurde, bestehen solche behutsamen wie nachhaltigen und komplexen, gut durchdachten Konzepte. Sie zu fördern und, als modifizierbare Modelle in Veröffentlichungen wie dieser, publik zu machen, wäre wünschenswert.

Übertragen auf andere Projektbereiche, beispielsweise zur Förderung eines besseren Campusklimas, an der Syracuse University (vgl. [Link](#)), könnten ähnliche integrative Projekte wünschenswert sein, die regionale Studierende mit den landesweiten sowie auch den internationalen Studierenden besser und auf authentische Art und Weise in einen nachhaltigen Kontakt und Austausch bringen. Sie wären weiterhin, wenn auch nicht unbedingt theaterbezogen, produkt-, prozess-, sprach- und produktionsorientiert sein: In solchen Fällen würde es eher darum gehen, ein gemeinsames Thema zu finden, das für die eigene(n) Person(en) relevant ist, als ein Stück zu entwickeln: „Es braucht einen Anlass, bei dem der Raum erst einmal grundsätzlich offen ist“ [Christiane Böhm, persönliches Gespräch]. In einem solchen gemeinsamen Rahmen kann auf Augenhöhe etwas gemeinsam entwickelt oder geschaffen werden (»ob das nun Theater ist oder Insektenhotels bauen, das ist erst mal egal«, ebd.). Wichtig erscheint es, die entstehenden gruppenspezifischen Prozesse zu berücksichtigen, sie zu akzeptieren und transparent zu machen, Kultur sowie Sprache und Kommunikationsformen nicht als monolithisch und normativ zu verstehen, authentische Beteiligungsmöglichkeiten an Prozessen und Produkten zu ermöglichen und Evaluationen und Bewertungen durch ausreichend Zeit für Reflexion und Überprüfung zu ersetzen.

So sehr diese offenen Formate dem Schul- oder Hochschulalltag zu widersprechen scheinen, der geprägt ist von vorgegebenen Zielen in langatmigen Lehrplänen, festen Rubriken, enorm hohen Kosten, die Erfolgsdruck (und allzu oft auch Depressionen und Ängste) auslösen, so wünschenswert wären sie für das Klima nicht nur in der lokal-regionalen Arbeit, sondern im sozialen, emotionalen, pädagogischen und inter- und transkulturellen Mikrokosmos von Universitäts-, Hochschul- und Schulgemeinschaften über Landes- und Staatsgrenzen hinaus.

6 Dank (in alphabetischer Reihenfolge)

Unser Dank gilt Euch und Ihnen allen, die uns ermutigt, gemailt, geantwortet, gefordert und gefördert haben: Christiane Böhm, Gail Bulman, Elisa Fest, Daniela Fichte, Jeanne Diederich, Jochen Gehle, Bassam Ghazi, Kate Hanson, Barbara Kantel, Elisabeth Ostendorp, Karin Ruhlandt, Sahlia Shagasi, Anke Stöver-Blahak, Emma Ticio-Quesada, Seth Tucker, Silja Weber und Lena Winkel-Wenke und sowie all denen, die ungenannt bleiben wollen.

Wir schulden Euch und Ihnen enormen Dank!

7 Literaturverzeichnis

- Ackerl Konstantin, Katrin. 2014. *Innovative Theaterformen. Performance in theatralen Settings unter dem Gesichtspunkt des partizipativen Moments*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Baldwin, Patrice & Galazka, Alicja. 2022. *Process Drama for Second Language Teaching and Learning. A Toolkit for Developing Language and Life Skills*. London: Bloomsbury.
- Behrmann, Stephan. 2017. *Theaterpädagogisches Modellprojekt Sachsen-Anhalt*
<https://www.youtube.com/watch?v=SEgZ5oQifKw> Zugriff 24.6.2022.
- Best, Christine et al. 2020. The Social Art of language Acquisition: a Theatre Approach in Language Learning for Migrants and its Digitization in the Corona Lockdown. *Scenario*
<https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.4>. Zugriff 7.6.2022.
- Bhabha, Homi.1994. *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Bischoff, Isabella. 2004. *Um Leib und Leben. Zur Bedeutung der Körperarbeit und körperorientierter Schauspieltechniken in der theaterpädagogischen Arbeit*. Wissenschaftliche Abschlussarbeit Theaterwerkstatt Heidelberg. https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/tw_Koerperorientierte_Schauspieltechniken.pdf. Zugriff 7.6.2022.
- Böhm, Christiane (2022): Fachbereichsleitung Theater von, mit & für Kinder & Jugendliche Projektleitung KLaTSch! | TaSS | STI, LanZe Magdeburg, persönliches Gespräch 12.5.2022.
- Campus Climate Survey*, Syracuse University. 2021. <https://diversity.syr.edu/pulse-survey/> Zugriff 17.6.2022.
- Common European Framework of References for Languages* (CEFR).
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> Zugriff 1.9.2022.
- Conquergood, Dwight. 1989. Poetics, Play, process, and Power. The performative Turn in Anthropology. A review essay. *Text and Performance Quarterly* 1: 82-95.
- Czollek, Max. 2018. *DesIntegriert euch!* Berlin: Hanser.
- Crutchfield, John (2021): Shared Experiences. A Performative Approach to Intercultural Education. *Scenario*. <https://doi.org/10.33178/scenario.15.1.2>. Zugriff 1.9.2022
- Dardan, Asal. 2021. *Betrachtungen einer Barbarin*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- de Smet, Sofie et al. 2020. “I look at You and See You Looking at Me”: Role Boundaries in Dynamic Research Relationship in Qualitative Health Research with Refugees. *Qual Health Research* (30.7): 1083-1100.

- de Smet, Sofie, et al. 2018. Behind Every Stone Awaits an Alexander: Unravelling the Limits of Participation within Micro and Macro Dramaturgy of Participatory Refugee Theatre." *Research in Drama Education* (23.2): 242-258.
- Eikel-Pohen, Mona (2019): Morgenland in Amiland. Szenisches Arbeiten zu Flucht und Migration in einem DaF-Kurs in den USA. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*. Ausgabe 74, 13.
- do Mar Castro Varela & Dhawan, Nikia. 2020. *Postkoloniale Theorie*. Eine kritische Einführung. 3. Auflage. Bielefeld: Transcript.
- Dreyse, Miriam (2011): Begegnung zwischen den Kulturen. Eine Theater- und Tanzkultur der Differenz. In: *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Hrsg. Wolfgang Schneider, 65-70. Bielefeld: Transcript.
- Experten des Alltags. *Das Theater von Rimini Protokoll*. 2012. Hg. Miriam Dreyse, Florain Malzacher. Berlin, Köln: Alexander Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The Transformative Power of Performance. A New Aesthetics*. Translated by Saskya Iris Jain. London, New York: Routledge.
- Fluchtpunkt Berlin*. https://www.deutschestheater.de/programm/archiv/f-j/fluchtpunkt_berlin/. Zugriff 1.9.2022.
- Fluchtpunkt Magdeburg*. <https://fluchtpunktmagdeburg.wordpress.com/>. Zugriff 1.9.2022.
- Fluchtpunkt Film*. [Link](#). Zuletzt eingesehen am 7.6.2022.
- Ghazi, Bassam, Regisseur und künstlerischer Leiter Stadtkollektiv, Schauspielhaus Düsseldorf, persönliches Gespräch 23.6.2022.
- Hall, Stuart. 2018. *Familiar Stranger: A Life between Two Islands*. Duke University Press.
- Hartmann, Moritz. 2017. Von Verbindungen und Übergängen. Transkulturalität auf der Bühne. In: *Flucht - Migration - Theater. Dokumente und Positionen*. Hrsg. Birgit Peter und Gabriele Pfeifer, 317—320. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Höhn, Jessica. 2018. *Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. 2. Aufl., Berlin: Henschel.
- Holthaus, Christina. 2011. „Jeder macht das mal auf seine Art und Weise“. Ansätze und Herausforderungen einer interkulturellen Spielplangestaltung. In: *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Hrsg. Wolfgang Schneider, 147—157. Bielefeld: Transcript.
- Hruschka, Ole. 2016. *Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis*. Paderborn. Wilhelm Fink.
- Israel, Annett. 2011. Kulturelle Identitäten als dramatisches Ereignis. Beobachtungen aus dem Kinder- und Jugendtheater. In: *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Hrsg. Wolfgang Schneider, 47—63. Bielefeld: Transcript, 2011.
- Kantel, Barbara. 2022. Leiterin Künstlerische Vermittlung & Interaktion, Dramaturgin Staatstheater Hannover, persönliches Gespräch, 10.5.2022.
- Kliche, Chantal und Kröger, G. 2008. *Empowerment in Prävention und Gesundheitsförderung – eine konzeptkritische Bestandsaufnahme von Grundverständnissen, Dimensionen und Erhebungsproblemen*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19085666/>. Zugriff 1.9.2022.
- Kowalski et al., 2022. Introduction – a House on the Bridge. In: An Introduction to Psychtherapeutic Playback Theater. Hall of Mirrors on Stage. Hrsg. Susana Pendzik, Ronen Kowalsky, Nir Raz, Shoshi Keisari. 2—7. London: Routledge. <https://doi.org.libezproxy2.syr.edu/10.4324/9781003167822>
- Küppers, Almut. 2015. Interkulturelle Kompetenz, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Wolfgang Hallet und Carola Surkamp, 145—164. Trier: Wissenschaftlicher Buchverlag, Landeszentrale Freies Theater Sachsen-Anhalt. <https://www.lanze-lsa.de/ist/leitbild>

Zugriff 1.9.2022.

- Michaels, Bianca. 2011. Da kann ja jeder kommen!?! Anmerkungen zu Theater und Migration im Social Turn. In: *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Hrsg. Wolfgang Schneider, 123—133. Bielefeld: Transcript.
- Mortazavi, Azar. 2011. Über das Bekenntnis zur Uneindeutigkeit. Die Konstruktion des »Anderen« und was die Theaterkunst dem entgegenzusetzen hat. In: *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Hrsg. Wolfgang Schneider, 73—76. Bielefeld: Transcript.
- Müller, Thomas. 2017. *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung*. München: Iudicium.
- On Multilinguality, Decolonisation and Postmigrant Theater. A Conversation between Ayadeh Sharifi and Laura Paetau. 2017. In: *Dramaturgy of Migration. Staging Multilingual Encounters in Contemporary Theatre*. Hrsg. Yana Meerzon, Katharina Pewny, 69—77. London: Routledge.
- Passon, Jenny. 2015. Auf dem Weg zur performative Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Wolfgang Hallet und Carola Surkamp, 69—86. Trier: Wissenschaftlicher Buchverlag.
- Plath, Maike. 2013. *Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln*. Berlin: Beltz.
- Plath, Maike. 2022. *Türwächter:innen der Freiheit*. Books on Demand.
- Rausch, Tobias. 2013. Ein Trainingscamp für Heimweh. Tobias, Rausch, Michael Bühler und Anna Wuenst über Regie, Räume und Recherchen. In: *Deutsches Theater Berlin. Programmheft Fluchtpunkt Berlin* (68), 8—15.
- Schmenk, Barbara. 2015. Dramapädagogik im Spiegel der Kompetenzdiskussion. In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Wolfgang Hallet und Carola Suhrkamp, 37—50. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Schwitzgebel, Myria. 2019. *Der Einfluss der Gruppendynamik auf die theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen, insbesondere im Setting Schule*. Wissenschaftliche Abschlussarbeit. Theaterwerkstatt Heidelberg. https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2020/10/AA_Schwitzgebel_Myria_TP19_Gruppendynamik.pdf Zugriff 1.9.2022.
- Terkessides, Mark. 2017. *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- The Neuroscience of Learning and Development. Enhancing Creativity, Compassion, Critical Thinking, and Peace in Higher Education*. 2016. Hrsg. Marilee J. Bresciani Ludvik. Sterling, VA: Stylus.

8 Anhänge

Appendix 1: Fragebogen Interviewfragen für Ensemblemitglieder und Leitende

A. Für Ensemblemitglieder

1. Was hat dich motiviert, Theater zu machen?
2. Was hat dir beim Theater gefallen (und nicht gefallen)?
3. Was an der Theaterarbeit war für dich effektiv für deiner Integration bzw. bei der Hilfe, andere zu integrieren?
4. Welche Schwierigkeiten gab es dabei? Welche davon konntet ihr überwinden? Welche nicht? Wie? Warum?
5. Hat sich dein Blick auf das Thema oder die Inhalte und Formen von Integration während oder durch das Projekt verändert?
6. Kann deiner Meinung nach Theater dazu beitragen, Integration zu leisten? Wie? Wo nicht?
7. Hat dieses Projekt dein Leben beeinflusst/verändert? Wenn ja, wie?
8. Benutzt du, was du bei dem Projekt gelernt, weiterhin oder um in der Zukunft andere zu unterstützen? Wenn ja, wie?
9. Würdest du nochmal bei so einem Projekt mitmachen? Wieso (nicht)?
10. Wenn ja, was sollte gleich/unverändert bleiben? Was sollte anders sein?
11. Welchen Stellenwert hat/te das Projekt in deinem Leben?
12. Was hast du über die deutsche Sprache, Kultur, Politik etc. gelernt?
13. Welchen Sprachbarrieren bist du begegnet und wie bist du sie angegangen?
14. Hattest du Deutschunterricht, der beim Abbau von Sprachbarrieren geholfen hat?
15. Hat das Projekt deine Perspektive auf deutsche Kultur, Politik und Sprache verändert? Wenn ja, inwiefern?
16. Hat es auch den Blick auf deine Sprachen, Kulturen etc. verändert?
17. Wie fändest du es, wenn solche Projekte Pflicht- oder Wahlfach an der (Berufs-)Schule oder Uni wären?
18. Hat das Projekt deine Perspektive auf das Konzept von Integration verändert. Falls ja, wie?
19. Was sollte ich dich noch fragen oder was möchtest du noch sagen?

B. für Leitende/Organisator*innen

1. Was an der Theaterarbeit war für dich effektiv für deiner Integration bzw. bei der Hilfe, andere zu integrieren?
2. Was hat dich motiviert, dieses Projekt zu machen?
3. Was hat dir an dem Projekt gefallen (und nicht gefallen)? Welche Schwierigkeiten gab es dabei? Welche davon konntet ihr überwinden? Welche nicht?
4. Hat sich dein Blick auf das Thema oder die Inhalte und Formen von Integration während oder durch das Projekt verändert?
5. Kann deiner Meinung nach Theater dazu beitragen, Integration zu leisten? Wie? Wo nicht?
6. Benutzt du, was du bei dem Projekt gelernt hast, um in der Zukunft andere zu unterstützen? Wenn ja, wie?
7. Würdest du nochmal so ein Projekt organisieren und leiten? Wieso (nicht)?
8. Wenn ja, was sollte gleich/unverändert bleiben?
9. Wie hat sich das Projekt finanziert? Was daran war gut und weniger gut?
10. Woran hast du dich bei der Organisation orientiert? Hast du anderswo ähnliche Projekte gesehen?
11. Welchen Stellenwert hat/te das Projekt in deinem Leben?
12. Was hast du über Sprachen, Kulturen, Politik gelernt?
13. Inwiefern hat das Projekt deine Perspektive auf deutsche Kultur, Politik und Sprache verändert?
14. Wie fändest du es, wenn solche Projekte Pflicht- oder Wahlkurs an der Schule oder Uni wären?
15. Wer auf dieser Welt könnte (noch) von solchen Projekten profitieren?
16. Was würdest du anderen raten, die Theater/Theaterpädagogik benutzen, um Integration oder Sprachzuwachs zu erzielen?
17. Was sollte ich dich noch fragen oder was möchtest du noch sagen?