

Foreword

Dear SCENARIO Readers,

We are pleased to announce that this third edition of SCENARIO includes contributions from a Canadian, German, Italian, Irish and US-American perspective.

It starts off with Peter Jankowsky's *Defeat and After* under the rubric "Texts around Theatre." In this narrative, he portrays a formative experience from his school days that triggered a life-long, enthusiastic involvement with literature and theatre.

Defeat and After is followed by five drama pedagogical models which promote students' creative endeavours, especially in terms of dramatic writing.

Michael J. Sosulski (Kalamazoo College, Indiana, USA) outlines a university course in which students of German analyse dramatic texts, stage selected scenes, and advance their literary appreciation. It is of particular interest that Sosulski's model familiarizes students with the acting conventions of different eras, which they subsequently put into practice.

Mark Lauer (Georgetown University, Washington D.C.) and Steffi Retzlaff (McMaster University, Hamilton, Canada) describe in their articles how techniques from drama pedagogy can unlock narrative texts. Mark Lauer's contribution revolves around the manifold learning processes theatre brought to bear on the adaptation of Hans Peter Friedrich's novel *Damals war es Friedrich* (1961). Steffi Retzlaff introduces a course based on Thomas Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999). The students make lasting learning experiences with the innovative teaching technique "Neuromuscular Integrative Action" (*Nia*).

Frank Fischäss (Volkshochschule Ravensburg) was guest lecturer at the Department of German, University College Cork, in 2006. There he taught a semester-long module entitled "Understanding and Staging Literature"¹, during which students put together a play which was performed in the University's *Granary Theatre*. His contribution describes the step-by-step drafting of this play, in which a photo composition, later used as a dramatic backdrop for the public performance, served as the initial impulse for dramatic creation.

Marina Bertino (Secondary School, Catania) adds some perspective from an Italian school. She describes how even in a beginners' course, pupils experience

¹ This concept underlying this module has been described in more detail in the following article by Manfred Schewe and Trina Scott (2003): *Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature through Drama. A Research Project*. In: *German as a Foreign Language* 3, 56 - 83. The article can be accessed at: <http://www.gfl-journal.de/current/index.html>.

the telling and acting out of fairy tales, legends, and their own stories as inherently motivating and conducive to learning. She highlights the specific potential of narrative theatre (teatro di narrazione) and reports on the different stages of a theatre project which in 2007 won first prize in the competition *Mit Deutsch auf die Bühne* (With German on Stage), hosted by the Goethe Institute Turin.

Towards the end of this edition, Birgit Oelschläger (Goethe Institute Berlin) focuses on the ongoing academic discussion around theatre pedagogy in Germany. Conferences with the titles „Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb“ (Methods in theatre pedagogy and language acquisition), „Spielen Sprechen Lernen – Theaterpädagogik und Sprachförderung“ (Playing Talking Learning – Theatre Pedagogy and the Promotion of Language Learning) as well as „Theaterspiel und Sprachlust“ (Theatre and the Delight in Language) are definite indicators for an increased interest in Foreign and Second Language Teaching and Learning. Birgit Oelschläger comments on this development by investigating possible productive interchanges between theatre pedagogy and language acquisition / advancement.

A few comments from the editors:

We regret that the publication of Daniel Feldhendler's article that was planned for this issue has to be postponed to a later edition.

We are experiencing minor problems with the transfer of files to the printer-friendly pdf-format. However, we are hot on the trail of these technical issues and expect to solve them soon.

The Editors

Susanne Even / Manfred Schewe

May 10th, 2008

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

zu dieser dritten Ausgabe von SCENARIO wird aus deutscher, italienischer, irischer, kanadischer und US-amerikanischer Perspektive beigetragen. Sie beginnt mit Peter Jankowskys *Niederlage, mit Folgen* in der Rubrik „Texte ums Theater“. Er schildert darin ein prägendes Erlebnis aus seiner Schulzeit, das zum Anstoß wurde für eine lebenslange leidenschaftliche Beschäftigung mit Literatur und Theater.

Es folgen fünf dramapädagogische Modelle für einen fremdsprachlichen Deutschunterricht, in dem die kreative Eigentätigkeit von Studierenden und Schülern, besonders auch im Bereich „Szenisches Schreiben“ gefördert wird..

Michael J. Sosulski (Kalamazoo College, Indiana, USA) stellt einen Kurs vor, in dem Deutschstudierende dramatische Texte analysieren, ausgewählte Szenen inszenieren und dabei ihre fremdsprachlichen Kompetenzen wie auch ihr kulturelles und literarisches Wissen erweitern. Eine Komponente von Sosulskis Praxismodell verdient besondere Erwähnung: Die Studierenden lernen Schauspielmethoden verschiedener Epochen kennen und wenden diese im Unterricht praktisch an.

Mark Lauer (Georgetown University, Washington D.C.) und Steffi Retzlaff (McMaster University, Hamilton, Canada) beschreiben, wie narrative Texte dramapädagogisch erschlossen werden können. Während bei Mark Lauer die vielfältigen Lernprozesse bei der Adaption von Hans Peter Friedrichs Roman *Damals war es Friedrich* (1961) thematisiert und dokumentiert werden, stellt Steffi Retzlaff ein Kursmodell vor, in dem Studierende eine Technik unter der Bezeichnung „Neuromuscular Integrative Action“ (*Nia*) kennen lernen, sich auf eine innovative Unterrichtsform einlassen und dabei nachhaltig wirksame Lernerfahrungen am Beispiel von Thomas Brussigs Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) machen.

Frank Fischäss (Volkshochschule Ravensburg), der als Gastdozent am German Department der Universität Cork im Jahre 2006 stellvertretend die Leitung des einsemestrigen Kurses „Literatur verstehen und inszenieren“¹ übernahm, beschreibt in seinem Beitrag die kleinschrittige Erarbeitung eines Theaterstückes, das im *Granary Theatre* der Universität Cork aufgeführt wurde.

¹ Das Modulkonzept wurde ausführlicher in folgendem Artikel beschrieben: Manfred Schewe, Trina Scott (2003): Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature through Drama. A Research Project. In: *German as a Foreign Language* 3, 56 - 83. Der Artikel kann unter folgender Adresse herunter geladen werden: <http://www.gfl-journal.de/current/index.html>.

Eine Fotomontage wird zum Anstoß für die Erarbeitung von Szenen und fungiert gleichzeitig als großdimensional projiziertes Bühnenbild.

Marina Bertino (Sekundarschule Catania, Italien) bringt in diese Ausgabe eine schulische Perspektive ein, indem sie darstellt, wie bereits im Anfängerunterricht das Erzählen und Inszenieren eigener Geschichten, Märchen und Mythen in der Fremdsprache eine motivierende und lernfördernde Rolle spielen kann. Sie verweist dabei auf das besondere Potential von Formen des Erzähltheaters (Teatro di narrazione) und berichtet über die verschiedenen Stufen eines Theaterprojektes, das im Rahmen des vom Goethe Institut Turin veranstalteten Wettbewerbs *Mit Deutsch auf die Bühne* 2007 mit dem 1. Preis ausgezeichnet wurde.

Zum Ende dieser Ausgabe lenkt Birgit Oelschläger (Goethe Institut Berlin) den Blick auf die aktuelle Fachdiskussion in der deutschen Theaterpädagogik. Die Tatsache, dass vermehrt Tagungen unter Titeln wie „Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb“, „Spielen Sprechen Lernen – Theaterpädagogik und Sprachförderung“ bzw. auch „Theaterspiel und Sprachlust“ stattfinden, ist Indiz für ein zunehmendes Fachinteresse auch am Bereich Fremd- und Zweitsprachenvermittlung. Birgit Oelschläger reagiert auf diese Entwicklung, indem sie sich vortastet zu einer Antwort auf die Frage „Wie kann es eine produktive Wechselwirkung zwischen der Theaterpädagogik und dem Bereich Sprachvermittlung bzw. –förderung geben?“

Zum Abschluss einige Hinweise in eigener Sache:

Der für diese Ausgabe geplante Artikel von Daniel Feldhändler muss leider auf eine der folgenden Ausgaben verschoben werden.

Bei der Umwandlung von Artikeln in das druckfreundlichere pdf-Format können gelegentlich noch geringfügige Fehler auftreten. Wir sind aber auf dem besten Wege, diese technischen Probleme zu beheben.

Die Herausgeber

Susanne Even / Manfred Schewe

10. Mai, 2008

TuT - Texte ums Theater - TuT

Niederlage, mit Folgen

Peter Jankowsky

Zusammenfassung

Der in Irland ansässige deutsche Schauspieler und Autor Peter Jankowsky erzählt (in einem Radiobeitrag) von einem sein ganzes Leben entscheidend beeinflussenden Erlebnis in seiner Schulzeit. In der Theatergruppe seiner Schule kam es zu einem Wettstreit zwischen ihm und einem anderen Teilnehmer um das Recht, ein bestimmtes Gedicht vorzutragen. Die dabei erlittene Niederlage hatte überraschend positive Folgen.

Niederlage, mit Folgen

Ein paar Jahre lang hatte die Theatergruppe in unserer Schule in West-Berlin zwei Protagonisten, die, gleich begabt, sich auch noch auf ideale Weise ergänzten. Klaus Hoffmann war blond und sommersprossig, sein Gesicht quadratisch und oft durch ein breites, schmallippiges, verschmitztes Grinsen gezeichnet. Seine untersetzte Figur schien wie ein Magnet auf seine Arme zu wirken: nur die notwendigsten, markantesten Gesten konnten sich davon lösen. Auf der Bühne strahlte er Autorität aus, vor allem dank seiner größten Gabe, einem eindrucksvollen Bass, warm, sandig, nicht ohne Schärfe und wohlkontrolliert. Eine Stimme aber ist nur das Eine, man muss auch etwas damit anzufangen wissen, und Klaus besaß sowohl Intelligenz als auch natürliche, geistige Reife – eigentlich konnte man ihn sich nur vorstellen als von Geburt an würdevoll und gereift, und falls er als Baby je geschrien haben sollte, dann sicherlich in beruhigenden Basslauten.

Ihn somit einigermaßen detailliert vorgestellt zu haben, erspart mir die Peinlichkeit, die andere Säule unserer Gruppe, nämlich mich selbst, zu beschreiben; mir bleibt eigentlich nur zu sagen, dass ich in fast jeder Hinsicht sein völliges Gegenteil war: dunkelhaarig, emotionsgeladen, gestenreich. Und auf natürliche Weise unreif. Kein Wunder, dass wir immer wieder als Gegenspieler eingesetzt wurden, typischerweise in Vater/Sohn-Situationen, was nicht ohne Ironie war, denn Klaus war mindestens ein Jahr jünger als ich. Es hätte wohl kaum eine Rolle gegeben, wo ein Regisseur bei der Besetzung zwischen uns beiden geschwankt hätte. Und doch waren wir einmal in ein Duell

verwickelt, in dem es um Kopf und Stimme ging und, überraschenderweise, sogar ums Leben.

Unsere Gruppe war auch verantwortlich für regelmäßig in der Aula stattfindende, literarische Morgenfeiern; die Texte stammten meist von Hermann Hesse, nach dem die Schule benannt war. In der Regel wurden die Texte uns zugeteilt und wir akzeptierten sie stillschweigend, aber bei dieser Gelegenheit sollte Klaus ein Gedicht lesen, an dem mir viel lag, und ich machte das deutlich. Kein Problem, hieß es, bei unserer nächsten Probe sollten Klaus und ich jeder das Gedicht vortragen, und dann würde die Gruppe entscheiden. Prima – ich fühlte, ich hatte schon halb gewonnen.

Das Gedicht, von Hermann Hesse, hieß 'Müßige Gedanken', aber, wie so oft wenn etwas als 'müßig' bezeichnet wird, waren sie es durchaus nicht. Im Jahr 1940 entstanden, drücken die Verse Hesses Entsetzen und Abscheu aus gegenüber diesem neuen europäischen Krieg. Jede der vier Strophen zeigt eine andere Grundstimmung: Die erste prophezeit den 'töricht genialen' Kriegen ein radikales Ende, wenn auf diesem Planeten nur noch die Natur zurückbleibt, die menschliche Geschichte aber, ja die Menschheit selber, ausgelöscht und vergessen sein werden. Vergessen aber werden auch all die kostbaren Dinge sein: Kinderspiele, Sprachen, Musik, alles 'was unser Lieben rings der willigen Erde eingeschrieben' hat. 'Die Erde hat kein Licht mehr' ist das Resümee. Die letzte Strophe aber bringt den Schöpfer herein, der dem 'Untergange all des Scheußlichen und all des Schönen stille zugeschaut' hatte und nun lange die 'befreite Erde' betrachtet: 'Dunkel schwebt die kleine Kugel im Gefunkel. Sinnend greift er etwas Lehm und knetet. . .'

Ich muss damals etwa 18 Jahre alt gewesen sein, und das Gedicht drückte meine eigenen Gefühle gegenüber der unvollkommenen Spezies aus, zu der ich nun einmal gehörte – Gefühle, die zwischen Hoffnung und Verzweiflung, Mitleid und Verachtung schwankten. Auch hegte ich die ersten Zweifel am Wohlwollen des Schöpfers gegenüber seiner Schöpfung, die erste Ahnung seiner völligen Gleichgültigkeit. Aber die wahre Befriedigung lag nicht darin, meine eigenen, reichlich vagen, Gefühle ausgedrückt zu finden, sondern in der Schönheit, mit der sie ausgedrückt waren: die grimmige Festigkeit der Aussagen, die Wehmut, die über dem Ganzen lag, das komplexe aber ganz ungezwungene Reimschema. Kurz: ich war von einem Kunstwerk getroffen worden. Hier war ein Gefäß, in das ich meine eigene Formlosigkeit gießen konnte. Und so bereitete ich mich sorgfältig auf unseren Zweikampf vor, im Innern durchaus zuversichtlich.

Nur dass von Kampf dann kaum die Rede sein konnte. Ich legte in meine Lesung alles, was ich in mir hatte – und das war zuviel. Klaus gab die ruhige, gemessene Präsentation eines Nachrichtensprechers, die ich erwartet hatte und die ich unterlaufen wollte. Die Gruppe stimmte eindeutig für ihn und, um ehrlich zu sein – ich konnte nichts dagegen sagen. Seine Interpretation – wenn es denn eine war – war objektiv, und Objektivität, in Dingen der Kunst, ist eine unbestreitbare Qualität.

Nichtsdestoweniger – ich war der Unterlegene, und zwar da, wo es für mich zählte, und fühlte mich dementsprechend. Aber seltsamerweise nicht

geschwächt, nicht entmutigt. Im Gegenteil: ein überraschend nährender, zukunftsorientierter Trotz erhob sich aus meinem Versagen, eine Gewissheit, dass ich etwas gefunden hatte, was mir die größte Befriedigung und meinem Leben vielleicht sogar eine Richtung gab. Oder hatte es mich gefunden? War es vielleicht sogar eine Berufung? Wenn ja, eine ganz kleine, kein Grund zur Einbildung. Aber es konnte keine Rede davon sein, meine Entdeckung wieder entgleiten zu lassen. Ich setzte fort, was mir, wieder und wieder, das Glück und das Abenteuer der Selbsterweiterung bescherte, den Dienst am Wort, dem dichterischen Wort, mit den begrenzten Mitteln, die mir zur Verfügung stehen – Stimme, Einsicht, Vorstellungsvermögen. Gedichte und Geschichten zu lesen und vorzutragen wurde zum roten Faden, der durch mein gesamtes Leben lief und es vielleicht sogar vor dem Auseinanderfallen bewahrt hat. Das Knäuel Schnur, das mir jetzt noch in den Händen liegt, ist nicht mehr groß, aber wenn ich den Faden wieder aufwickeln könnte, würde er mich zurück durch den ganzen Irrgarten meines Lebens führen, durch all die Räume, in denen ich mein Wort-Werk betrieben habe – Bühnen aller Größen, Studios aller Arten, Aulen und Auditorien, Klubs und Pubs, Schlaf- und Klassenzimmer, die Folterkammer des Übersetzers und den stillen Hallraum, in dem sich der Poet aufhält. Der Faden half mir sogar, über die Kluft zwischen zwei Ländern, zwei Kulturen, zwei Sprachen zu kommen. Und wenn ich ihm ganz zurück folgen wollte, bis dahin, wo alles begann, würde ich zum Eingang meines Lebenslabyrinths gelangen und den Faden dort um einen aufrecht stehenden Stein geschlungen finden – Denkmal einer wohl notwendigen Niederlage anlässlich einiger alles andere als müßiger Gedanken.

Aus:

Peter Jankowsky (2000): *Myself Passing By. A Memoir in Moments*. Dublin: New Island, 53-56. Deutsche Fassung: Peter Jankowsky, 2008.

TaT - Texts around Theatre - TaT

Defeat and After

Peter Jankowsky

Abstract

The German actor and author Peter Jankowsky, living in Ireland, tells (in one of his contributions for Irish radio) of an experience from his school-days which influenced his whole life. He and another member of their theatre-group were competing for the right to recite a particular poem. He lost – a failure which had surprisingly positive consequences.

Defeat and After

For a couple of years the drama group in our West Berlin school was blessed with two protagonists who, equally talented, complemented each other perfectly. Klaus Hoffmann was blond and freckled; his square face with pale blue eyes often showed a thin, impish grin; his stout body seemed to work like a magnet on his arms – only the most necessary, most incisive gestures would escape. His stage presence was magisterial, thanks mainly to his prime asset, a glorious bass voice, warm, sandy, with an edge, and well-controlled. A voice is one thing, though; you also need the mind to do something with it, and Klaus's mind was bright as well as naturally mature; in fact, you could only imagine him having been born mature and dignified, and crying, if he ever did, in a soothing bass voice.

Having thus presented Klaus in some detail saves me the embarrassment of having to describe the other pillar of our group, namely myself, other than saying that I was, in almost every sense, his opposite – dark-haired, romantic and gesticulating. And naturally immature. No wonder we were regularly cast as opponents on the stage, typically in father-and-son situations, which was not without a touch of irony as Klaus was my junior by at least a year. There would be precious few parts where a director would have to think twice before choosing between the two of us. But on one occasion we were competitors, head to head, mind to mind and voice to voice.

Our group was also involved in regular literary morning services in the school's assembly hall, the texts of the readings usually selected from the works of Hermann Hesse, after whom the school was named. Normally we were assigned certain texts and simply accepted them, but on this occasion Klaus was

to recite a particular poem which meant a lot to me, and I mentioned that. No problem, I was told, for our next rehearsal Klaus and I should prepare ourselves to audition for the poem, and then a vote would follow. Fine – I felt I had already half-won my case.

The poem, by Hermann Hesse, was titled “Idle Thoughts”, but as so often when things are declared ‘idle’ they are anything but. Written in 1940, the poem shows Hesse’s despair and revulsion at yet another European war. Each of the four stanzas is in a starkly contrasting mood. The first predicts a final end to these ‘foolishly ingenious’ wars, when nothing will be left on earth but the natural world, human history, mankind itself having been extinguished and forgotten. And forgotten as well would be all the beautiful things: children’s play, languages, music – ‘everything that our loving has inscribed into the willing Earth’. Earth will have no light anymore. The last stanza brings in the Creator who had watched with equanimity the end of ‘all the horrible and all the lovely’. He looks at the liberated planet as it hovers darkly amidst the sparkling stars. Pensively he grasps a handful of clay and, once again, begins giving it shape. . .

I must have been around 18 then, and the poem expressed my own feelings towards the flawed species I found myself belonging to – emotions dithering between hope and despair, pity and contempt. I also harboured my first doubts about the Creator’s benevolence towards, or even interest in, His creation. But the real satisfaction lay not in finding my own, vague enough, feelings expressed in the poem, but in finding them expressed so beautifully: the grim firmness of the phrasing, the soulful fall of the lines, the intricate but unlaboured finality of the rhymes. In short: I had been hit by a work of art. Here was a form into which I could pour my shapelessness. And so I prepared myself carefully for our joust, feeling confident.

In the event, there was hardly a contest. I put into my recitation all I had – which was too much. Klaus gave the measured, newsreader delivery I had expected and had wanted to counteract. The vote was clearly in his favour and, to be honest, I couldn’t argue with it. His interpretation, if it was one, was objective, and objectivity, in matters of art, is an indisputable quality.

Nevertheless – I had lost when and where it counted, and I felt absolutely vanquished. But, strangely, not weakened, not discouraged. Rather the opposite: a surprisingly nourishing, forward-looking stubbornness arose in me out of my failure, a conviction that I had found what gave me the greatest satisfaction, perhaps even a sense of direction. Or had it found me? Was it even a calling? If so, a very small one, nothing to boast about. But there could be no question of ever letting my discovery slip away again. Instead, I continued doing that which brought with it the joys of self-discovery time and again – serving the word, the poetic word, with the limited means at my command – voice, insight, imagination. Reading and reciting poems or stories became the red thread that has run through my entire life, perhaps even kept it from unravelling. The ball of thread left in my hands is small by now, and if I could wrap it all up again, it would lead me back through the maze of my life, through all the rooms I

have been in as a word-worker – stages of all sizes, studios of several kinds, classrooms and lecture halls, bar-rooms and bedrooms, the poetry-translator's torture chamber and the quiet room of disquiet which the poet inhabits. The thread even helped me across the gulf between two countries, two cultures. And if I were to follow it all the way back to the beginning, I would finally arrive at the entrance to my private labyrinth and find the thread slung there around a standing stone – the memorial to a most necessary defeat over some anything but idle thoughts.

From:

Peter Jankowsky (2000): *Myself Passing By. A Memoir in Moments*.
Dublin: New Island, 53-56.

Workshop in German Drama

Using Period Acting Techniques to Enhance Second Language Acquisition

Michael J. Sosulski

Abstract

This article presents a model for teaching a true four-skills second language course in German using student drama performance as the primary vehicle of instruction. Students in this workshop-style course learn to closely read literary German drama while enacting key scenes using authentic period acting techniques. Both the study of literary drama and the historical acting techniques with which they were performed offer students special access to important elements of German culture during notable eras while sharpening their mastery of advanced vocabulary and linguistic structure in German. The value of teaching drama through active learning, as well as the use of reflection in assessment are among the topics explored in this article.

1 Introduction

The essence of drama is in its performance, and performance traditions offer us a rich opportunity to observe values as they are enacted within language and culture. Despite the fact that dramas have often been written that were never performed during the lifetimes of their authors (sometimes quite intentionally so), most dramas only blossom into their full range of meaning when realized upon the stage by actors in flesh and blood. It is also true that in order to gain a deep understanding of the internal mechanics of the drama, and an appreciation for the craft of the playwright, it is invaluable to take part in the production of the play in question. Here one sees the play *from the inside*, a radically different perspective than that afforded by the comfortable seat in the audience or the armchair. Just as acting the part affords the actor the chance to peer deep inside the character to reveal hidden motivations, directing a play or a scene requires the director to think both locally (about character and motive) and globally (about constellation and plot).

2 Learning by Doing: The Course Model

In the course *Workshop in German Drama*, students play the parts of both actor and director with a view to gaining access to these deeper levels of understanding found within a selection of German plays. Following collective reading and discussion of the dramas, each course participant has the chance to act or direct a scene him/herself. Each student is responsible for reading *all* the plays in a timely way and for being prepared to discuss each drama in class. In addition, students are assigned either a character to act or a scene to direct. After a “production period” of several weeks, a key scene from each play treated in the course is played for the class and discussed. Post-production responsibilities include the writing of a three- to five-page paper explaining the acting/directorial approach to the character or scene. A critical element of this course is discussion in the target language of the cultural contexts in which each drama was originally written and performed, including comparative acting techniques (neoclassical, naturalistic, Brechtian and others), and what these tell us about the epoch of German culture in which they emerged. Linguistic targets of this course include advanced vocabulary building and structural acquisition, as well as a nuanced appreciation for the ways in which corporeal and verbal semiotics are intimately linked in dramatic art.

For years various scholars and language acquisition specialists have encouraged the use of dramatic role-play in the context of second language acquisition. As early as 1929 Mark Waldman reported this in the *German Quarterly*: “What ought to be done is this: from the very beginning short easy stories and poems should be dramatized and enacted in the classroom, gradually leading up to some more difficult ones. [. . .] What joy, what pleasure the students evince in this sort of work! There is life; there is interest; there is enthusiasm! I have experienced it time and again.”¹ Beyond making the task of learning a second language more enjoyable, scholars and teachers alike have recognized the value of drama in the classroom for placing students in realistic, quasi-immersive language use situations. Stowell Goding, writing in *The French Review* in 1934, asserted that “For most students. . . the interplay of character situations, the give and take of conversation, *the drama* will prove entirely effective in inducing the student to ‘live’ for a time, another language.”² The 1980s saw a great deal of interest in the use of drama in the second language classroom, as evidenced by a number of relevant articles in scholarly journals. Among them are salient contributions by M.H. Short (1981), Lucy Stone McNeece (1983), Stephen Shearier (1987), William Packard (1987), and others. More recently, researchers such as Russell DiNapoli (2003) have made important contributions to the study of drama in second language acquisition, calling attention to the cognitive and affective benefits of dramatic role-playing in the classroom.

¹ Mark Waldman, “Some Thoughts on the Teaching of the Drama.” In: *German Quarterly* 2 no. 1 (1929), 15-16.

² Stowell C. Goding, “Dramatization: An Effective Aid in Modern Language Teaching.” In: *The French Review* 7, no. 3 (1934), 226.

3 Linguistic and Cultural Benefits

Despite this long-standing interest in the pedagogical uses of drama, one might still reasonably ask, “Why do this? Why offer a course that essentially only “covers” five dramas over the course of an academic term? Isn’t this a bit of a luxury (or, more cynically put, a waste of precious time) in an undergraduate German curriculum?” I will argue that it’s not. As Stephen Shearier has expressed it, “Literature should be treated... as a viable, multifaceted entity, a manifestation of the vitality of language and a means of enriching one’s knowledge of history and culture.”³ But if we really want to take the most that we can from literary drama, we need to see it— *and use it*— as more than simply canonical literature. The thesis of this article, and which also underlies the course that it describes, is that the experience of *performance* aids both linguistic and aesthetic comprehension (of literary and theater art), and that it also enhances student learning about culture. The workshop model that I propose here asks students to engage intensively with a small selection of German dramas chosen from different eras, and to learn to perform key scenes from each using acting methods drawn from the period in which they were originally written. Students then write – in the target language– brief reflective essays in which they examine their acting and directing choices, using the language and cultural material they have acquired in the process of working with each play.

Working with drama in an active way offers learners a range of linguistic benefits, including rich opportunities to acquire new vocabulary and structures, to engage in sophisticated writing tasks, and to interact with others in realistic discourse situations. As DiNapoli argues, “the process of nonexhibitional engagement in dramatic role-plays facilitates authentic communication” by encouraging students to engage both cognitively (through a process of hypothesis-testing) and affectively (through empathy and personal commitment) with literary characters, and with each other as interlocutors.⁴

In this course, each unit begins with a thorough reading, analysis, and discussion of a play with specific attention paid to new and more sophisticated lexical items and elements of grammar. This course is offered at the highest level of the curriculum, so it targets the more advanced learner. In the initial stage of the unit, students are focused upon linguistic comprehension of the play as text. I provide a basic glossary for each drama, from which class participants create subsets of key vocabulary targeted by the class for active acquisition. Each participant is further required to add at least a half dozen items (not included in the glossary) to this list for each play for personal learning. Weekly spot-quizzes serve as local assessments for this area. As we encounter them in the text, I highlight more complex elements of grammar, like advanced uses of

³ Stephen Shearier, “Language through Literature/Literature through Performance.” In: *Teaching Language through Literature* 27 no. 1 (1987): 30.

⁴ Russell DiNapoli, “Towards Natural Engagement in Nonexhibitional Dramatic Role-Plays.” In: *Iberica* 6 (2003): 15-38.

the genitive case and extended modifiers. Using a focus-on-form approach, I normally micro-teach the structure and reinforce it with targeted exercises for at-home individual practice.

Writing tasks linked to each drama require students to reproduce targeted structures. Every unit of the course includes the performance of a key scene from the play, and their post-performance work involves a three-page reflective essay accounting for their choices, either in acting or directing the scene. Here students are required to discuss important literary aspects of the drama, and how these are linked to their creation of a specific character in the play, based upon what they have learned about various period acting techniques. For example, students performing roles Schiller's *Kabale und Liebe* reflected upon their acting choices using late 18th-century techniques, while in Brecht's *Mutter Courage* students have written in detail about the ways in which they envisioned and then acted characters in this play using the tenets of Epic Theater. Evaluation of this writing includes every major target of the course: students' use of targeted linguistic structures, analysis of the literary work itself, and analysis of their own performance or directorial choices for the scene, based upon their learning about acting techniques from the historical period in which the play was written. More about this aspect of the course later.

4 Student Affect and Character Creation

The performative nature of drama provides the advanced learner an ideal space for language acquisition. Psychologically, the adoption of a dramatic character's persona creates two distinct advantages for many learners. First, it has the potential to relieve common student inhibitions about speaking a second language. One would like to think that, by the advanced intermediate level, students would have overcome this problem, and many in fact have. But for others, inhibitions remain an ongoing concern, particularly as they relate to skill differentiation between learners. Students with less native-like ability, especially in terms of pronunciation and accent, have *license* in dramatic play to experiment with things like vocal inflection, intonation, accents, and cadence when their own personalities are allowed to recede into the background. Other inhibitions—like fear of performing—may for a time replace the others, but experience has shown that these tend to subside as the group dynamic develops. Here the instructor has an extremely important role to play by creating positive rapport among the group and encouraging mutual support.⁵ Also, because this is a workshop, scenes are rarely if ever performed for an outside audience.

The second psychological advantage gained through dramatic performance is the mandate for each student to identify with the character he/she is playing. As Packard has noted, students must have a “stake” in their dramatic characters.

⁵ Shearier also notes the critical role that instructors play in overcoming student inhibitions about performance: “It is the instructors' responsibility at this time to assist their individual students in overcoming whatever may inhibit them from participation in the activity of performance.” Shearier, 32.

“If the stakes aren’t all that much,” he writes, “then a character won’t care very much about his action.”⁶ Identification, so often a primary element of drama, also conjures up the all-important element of urgency in the communicative process. The critical notion of urgency has long been established as a necessity for retention in the L2 learning environment. Identification serves as a mode of empathic connection, which generates meaningful interaction in language. Empathy is a key element of creating meaning in dramatic play, because, as Stern has argued, it aids in “forming positive intergroup relations because it permits the individual to understand and relate to the feelings of others.”⁷ In this course, students know that they must consistently create meaning through the vehicle of character, and the means of doing this is oral and physical reproduction of the author’s dramatic text. It can, of course, be objected that students can quite easily memorize and regurgitate text without comprehension. This is not only true, it is also often a key to learning in this environment that gives the instructor an advantage. Students will inevitably do just this, from time to time, hoping to squeak by. However a lackluster performance by a student will often reveal a lack of comprehension, and therefore an excellent teachable moment in which to break down the text, structurally and aesthetically.

Furthermore, identification with a character can create a sense of ownership and personal investment in the language of that character. Surpassing the minimal gains afforded by the act of memorization, identification creates heightened awareness of and attention to idiosyncrasies and structural patterns particular to their characters, aiding students in making some of these their own. As Short has claimed, “act[ing] out parts of dramatic texts in class... bring[s]... a greater understanding of the rules governing language use... [...] But it is the process, not the product, which is important.”⁸

5 Drama and Realistic Discourse

Perhaps most importantly, however, is the advantage that drama gives learners based upon its generic structure. The dialogic nature of drama stages realistic discourse situations in which learners *actually must participate*, giving them room for minimal structured language play. Simulating realistic dialogue is one short step removed from creating one’s own discourse.⁹ In many ways, dramatic re-enactment of discourse situations sets the stage for students’ genuine enactments in their own lives. There is, however, a missing piece between re-enactment and authentic linguistic performance in the target

⁶ W. Packard, *The Art of the Playwright: Creating the Magic of Theatre*. New York: Paragon Publishers, 1987, 14.

⁷ S. Stern, “Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective.” In: *Language Learning* 30 no. 1 (1980): 82.

⁸ M.H. Short, “Discourse Analysis and the Analysis of Drama. In: *Applied Linguistics* 11 no. 2 (1981): 200.

⁹ “This is precisely what makes drama a valuable resource in teaching foreign/second languages and LSP courses. It is possibly about as close to real communication on a wide range of subjects that one can get in the classroom.” DiNapoli, 22.

language. This is why I believe it is absolutely critical to include the task of ensemble improvisation when teaching language and culture through drama. I do this in two productive ways: by asking students to imagine alternative turns in the plot, and at critical moments to depart from the script, completing the scene in an alternative fashion. At times I also ask students to re-enact the scene using their own words, instead of those of the author. McNeece advocates this latter method of improvisation, because it

... requires that [students] identify with one or another of the characters or an aspect of the situation. The greater the proportion of student input, especially as it involves emotional coloring of the basic situation, the more likely the students are to appropriate the language, that is, to make speech meaningful.¹⁰

Students are rewarded for continuing to employ target vocabulary and structures during this exercise, but this time while improvising while in character. The element of improvisation helps students to bridge the imaginative gap between the play's text and their own authentic discourse. Ideally, it cements linguistic elements in memory and aids the comprehension of the text and its characters by allowing for alternatives to the pre-ordained outcomes. It also helps students to think strategically about literature, by shifting the position of the student from pure consumer of art to that of temporary co-author of an artwork-in-progress. I contend that improvisation ratchets up the comprehension of linguistic structure and the aesthetics of the drama by making students own new elements of language and the text itself, from which they sprang.

Student ownership replaces passive consumption in this teaching model once again when students in turn take on a different role, that of director. Instead of being responsible for one character alone, the student director of each scene played by the group takes responsibility for the dramaturgy and for working with each actor to realize the best character creation through staging and recently acquired acting techniques. While the opportunity to identify with a character is absent in this particular role, the director— even more intensely than the actors— sees the play from the inside, thinking all along the way with the playwright about how best to realize the author's vision. This view from the inside allows for serious planning prior to rehearsals, and serious discussion in rehearsal about the meaning of the situations the students need to stage. Not simply discussing various possible "meanings" of the text, students in this situation must argue for a particular interpretation of the authorial vision, and then make it happen— all in the target language. This brings up another linguistic payoff of this technique: all aspects of rehearsal are conducted *in the target language*, including both the practice of scenes *and* the necessary side conversations. Thus even the preparation for performance necessarily implicates language learners in the urgent need to communicate with one another, in German. It creates real and meaningful communicative situations,

¹⁰ Lucy Stone McNeece, "The Uses of Improvisation: Drama in the Foreign Language Classroom." In: *The French Review* 56 no. 6 (1983): 834.

instigated by a fellow student rather than the instructor– a highly valuable element in any second language-learning situation.

6 Cultural Understanding

The third element of this course aided by dramatic praxis is cultural comprehension. A third of in-class time is devoted to learning about the German cultural contexts in which each play was written and premiered. Through this study (which comes in the form of background reading and discussion, small research projects, and occasional presentations by the instructor), students acquire the necessary background and understanding of important matters relating to the social and historical context of the plays they've been asked to perform. Friedrich Schiller's *Kabale und Liebe*, for example, provides a wonderful opportunity to explore issues of gender, class, and economics during the late 18th Century. Life on the stage for women during this era (for that matter, in *any era*) offers a unique and valuable prism through which students can learn about the standards and limits of evolving gender roles in German society.

7 Historical Acting

The final piece in this pedagogical model involves the teaching of acting. In this course I include the added dimension of historically accurate, period-specific acting styles and techniques (some resources for this teaching are included in the bibliography), each of which my students apply to the scenes they are performing. This element of the course is clearly not necessary for the language-acquisition or literary and aesthetic goals of the course to be achieved, but it adds a powerful dimension to students' learning about culture. Strictly speaking, high quality acting *per se* is not a strategic goal of this course (nor can it reasonably be expected from an average college class!). But if an instructor has the expertise to deliver it, information and some elementary training in historical acting techniques can enhance the enjoyment of performance for students, teach more about the social context of the plays, and reveal to learners a good deal more about the medium of theater as an art form.

For example, I use the fascinating case of the 1780s to highlight the radical shift in acting techniques that began to take place in German theaters, from the stylized and highly mechanical use of neoclassical symbolic gestures to a slightly more life-like code of identification-based techniques, the rise of which accompanied (in part) the advent of Storm and Stress drama. Students learn about the coded emotions of the 18th-century gesture books, and contrast them with the less restrained and slightly more affect-based style pioneered by August Wilhelm Iffland and Ludwig Schröder during the 1780s. When working on Gerhart Hauptmann's *Vor Sonnenaufgang*, students become acquainted with Naturalism – both its literary aspects, as well as its manifestations in late-18th

century acting technique. These include the ground-breaking theories of Stanislavski, who based his work on the concept of “emotional memory.” *Mutter Courage und ihre Kinder* initiates students into the world of Bertolt Brecht’s Epic Theater. They learn about and employ the concept of the *Verfremdungseffekt*, this time *de-emphasizing* identification with a character and disassociating themselves (and therefore the implied spectators) from emotional involvement with characters they are portraying.

8 Assessment

An important aspect of any course is assessment. No performance experience or talent is required or expected of students, so the quality of their acting itself does not count. I do expect that they will make an attempt to employ some of the period-specific acting methods they have learned during the course, and that these attempts will be accounted for in their reflective essays about each play and performance experience. Assessment here is therefore based upon a combination of essay content and student participation. Ultimately the purpose of the course is to aid each student in thinking critically in new ways and from new perspectives about German drama. My evaluation of student performance consists of in-class participation, five brief writing assignments explaining questions of acting and dramaturgy, and an average of peer and self evaluations (see Appendix for an example). These evaluations are critical for two reasons. Peer evaluation helps to ensure adequate effort on the part of each student in the ensemble; students must work together cooperatively in order to achieve proper results. Self evaluation serves students as a step toward writing essays by starting the process of self reflection about their acting and directing choices. These writing tasks occur in the target language, and when properly done, function as a pre-writing activity to help them conceive their thoughts for the longer, formal writing task of the reflective essay.

One can see how a course like this one has the potential to place students in an active learning environment where both staged and realistic discourse situations abound. Performance and rehearsal contexts allow for creative and structured second language use, while the writing component ensures opportunities for students to develop their skills by expressing themselves in formal and informal registers. Cultural learning takes place through study of the social and historical fabric from which the plays emerged. And finally, due to the limited number of plays studied, students have the time and space necessary to acquire skill in literary analysis, adding depth and understanding to the oral and physical tasks involved in performance. When included as an option available to advanced learners in an undergraduate German program, this course provides an effective venue for teaching and developing multiple abilities within a true four-skills course– a rarity at the top end of a second language and culture curriculum.

Bibliography

- Brecht, Bertolt (2003): *Mutter Courage und ihre Kinder*. Ditzingen: Reclam
- Büchner, Georg (1987): *Leonce und Lena*. Frankfurt: Athenäum
- Grillparzer, Franz (1970): *Weh dem, der lügt!* Stuttgart: Reclam
- Hauptmann, Gerhart (1992): *Vor Sonnenaufgang*. Frankfurt: Suhrkamp
- Schiller, Friedrich (1999): *Kabale und Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp
- Barnett, Dene / Massy-Westropp, Jeanette (1987): *The Art of Gesture: The Practices and Principles of 18th Century Acting*. Heidelberg: Winter
- Brecht, Bertolt (1963): *Schriften zum Theater*. Frankfurt: Suhrkamp
- DiNapoli, Russell (2003): "Towards Natural Engagement in Nonexhibitional Dramatic Role-Plays." In: *Iberica* 6, 15-38
- Engel, Johann Jakob (1785-86): *Ideen zu einer Mimik*. Berlin: Auf Kosten des Verfassers
- Hammerton, John Alexander (1969): *The Actor's Art; Theatrical Reminiscences, Methods of Study, and Advice to Aspirants, Specially Contributed by Leading Actors of the Day*. New York: B. Blom
- McNeece, Lucy Stone (1983): "The Uses of Improvisation: Drama in the Foreign Language Classroom." In: *The French Review* 56/6, 829-39
- Merlin, Bella (2001): *Beyond Stanislavsky: The Psycho-physical Approach to Actor Training*. London: Theatre Arts Books/Routledge
- Packard, William (1987): *The Art of the Playwright: Creating the Magic of Theatre*. New York: Paragon
- Piscator, Erwin (1963): *Das politische Theater*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Pfister, Manfred (1977): *Das Drama: Theorie und Analyse*. München: Fink
- Shearier, Stephen (1987): "Language through Literature/Literature through Performance." In: *Teaching Language through Literature* 27/1, 30-37
- Short, M.H (1981): "Discourse Analysis and the Analysis of Drama." In: *Applied Linguistics* 11/2, 180-202
- Strasberg, Lee (1987): *A Dream of Passion: The Development of the Method*. Boston: Little, Brown
- Stern, Susan L. (1980): "Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective." In: *Language Learning* 30/1, 77-100
- Primary Literature
Secondary Literature

A Appendix

A.1 Selbst- und Gruppenevaluierung

German Drama Workshop

- Wie viel Mühe habe ich mir als Schauspieler/in (beim Einstudieren meiner Rolle, Proben, usw.) bzw. als Regisseur/in gegeben?

1	2	3	4	5
Keine	sehr wenig	mäßig	viel	sehr viel

- Was genau habe ich getan, um diese Aufführung erfolgreich zu machen?
- Wie viel Mühe habe ich mir bei den Proben gegeben?

1	2	3	4	5
Keine	sehr wenig	mäßig	viel	sehr viel

- Welche Beiträge seitens meiner KomillitonInnen habe ich besonders geschätzt?
- Wie viel Mühe haben sich die anderen Studierenden als SchauspielerInnen oder als RegisseurInnen gegeben?

[Name:]

1	2	3	4	5
Keine	sehr wenig	mäßig	viel	sehr viel

- Wie würden Sie die Qualität der dramatischen Aufführung einschätzen?

1	2	3	4	5
Mangelhaft	mittelmäßig	ausreichend	gut	hervorragend

- Was haben Sie über Drama neu dazu gelernt? Was über Schauspielkunst?
- Haben Sie während der Arbeit an diesem Stück unerwartete Erfahrungen gemacht? Welche und warum waren diese *unerwartet*?
- Was hätten wir/Sie – im Sinne einer möglichst positiven Erfahrung – anders machen können?
- Wie würden Sie Ihre Teilnahme an der Inszenierung nun einschätzen?
- Auf der Basis dieser Einschätzung, was werden Sie in Zukunft ändern?

The Performing Arts in Second Language Acquisition

A Report on the Experience of Dramatizing a Novel

Mark Lauer

Abstract

This paper is a report on the experience of dramatizing Hans Peter Richter's novel *Damals war es Friedrich* (1961). Subsequent to the discussion of the novel in an upper division German class, students and I worked on a dramatized version of the text. The play was performed in the Black Box Theater at Georgetown University, Washington D.C., on April 11, 2006. The first part of the report will illustrate how the work on the play was embedded within the context of a literacy approach towards teaching German as a foreign language. In addition to outlining the benefits of including a theater performance in language education, as experienced during the rehearsals and the performance of the play, the second part of the report will discuss how the project was carried out.

The Performing Arts in Second Language Acquisition: A Report on the Experience of Dramatizing a Novel

Mark Lauer

1 Embedding the Performance of a Play in a Literacy-Oriented Teaching Approach

As a German language instructor, I aim to guide learners in becoming literate users of the German language in both private and public discourses. This literacy orientation involves an active, challenging approach to speaking and textual practice. Together with my teaching experience both within the *Developing Multiple Literacies* curriculum of the Department of German at Georgetown University (GUGD) and at Mount Holyoke College, MA, I have experienced that a literacy orientation is best integrated into a curriculum that is geared towards overcoming the traditional division between language and content.

While I believe that instructed learning within a classroom environment is essential for developing advanced language skills, I am convinced that my students and I need to think beyond the scope of the classroom. This is why I have fostered my students' insight into the target language outside the

classroom through organizing and directing a play performance. The idea for writing a play and putting it on stage emerged from the classroom discussion of Hans Peter Richter's novel *Damals war es Friedrich*, first published in 1961. The text was part of a unit on the influence of Germany's past on the present time in an upper division German course¹ entitled *Text in Context: Reading Germany*, which I taught in the spring of 2005.

The *Text in Context* course targets listening comprehension skills and fosters reading, writing, and speaking abilities through summarizing, critiquing, debating, and giving presentations. The main goals of the course are to increase students' fluency, complexity, and accuracy of their speaking and writing skills (see also Bygate 1999). The course is conceptualized to complete the sequenced part of the GUGD's integrated, content-based language program, which Bollag describes as a "model for a new approach that is beginning to transform how foreign languages are taught" (Bollag 2007).² As such, it concludes an integrated, content-oriented and task-based approach that familiarizes students with different, but reappearing genres embedded in a variety of interrelated themes (see also Richards and Nowicki 1998a, 1998b).

The aim of the sequenced structure of interrelated themes covered in the course is to go beyond short-term rote memorization. The course fosters the assimilation of cultural and language knowledge in a way that allows for the re-application of familiar structures to related contexts and to novel situations. Following this approach, I familiarize students with the tools necessary to examine and question the values and beliefs that lie beneath the surface of written and spoken discourses. Tools, such as the use of *Wortfelder* instead of vocabulary lists (see Appendix A) and specifically designed tasks that combine content knowledge with language instruction (see Appendix C) help students to contextualize the assigned reading. Theme-related vocabulary learning and task oriented presentation skills were embedded in the discussion of Richter's novel *Damals war es Friedrich*, which was one of the texts we read during the first unit of the course.

The first part of the course familiarizes students with fictive personal stories covered in Richter's novel, which concerns the prosecution of Jews in Germany before and during WWII. Richter's novel tells the story of a Jewish boy named Friedrich and an unnamed Aryan narrator, two boys born days apart in 1925 who live in the same apartment building in Berlin. As the story progresses, the narrator describes the increasingly harsh realities of their friendship leading to a tragic end within Hitler's Germany. A variety of assignments (e.g. an instructed

¹ In this specific case, students had either six semester of language instruction within the non-intensive track of the sequenced Georgetown University "Multiple Literacies" curriculum or three semesters on the intensive track. Students entering the curriculum with previous knowledge of German are placed within a certain level of the sequence depending on their placement results.

² The Georgetown University German Department provides a detailed description of its *Multiple Literacies Curriculum* at its homepage: <http://www1.georgetown.edu/departments/german/programs/undergraduate/curriculum/36465.html>. For a sample discussion on how to design a content-based language course see also Eigler 2001: 107pp.

analysis of the chapters) that complement the reading of Richter's novel helps students enhance their vocabulary through a meaningful discussion of the text.

Having discussed the historic developments during WWII on a narrative level against the background of Richter's novel, the classroom focus subsequently shifts and progresses to the analysis of texts approaching the topic at the public level. Immediately following the discussion of Richter's novel is an analysis of former president of Germany Richard von Weizsäcker's (Bundespräsident 1984-1994) famous 1985 speech,³ whereby he addresses the responsibility to remember the past. The discussion of von Weizsäcker's speech builds upon and extends the content and language features students have become acquainted with when working with Richter's novel.⁴

At the beginning of our work with Richter's novel, I introduce students to the historic time-table of the events leading up to and occurring during WWII, which is attached to the main story in Richter's novel.⁵ This time-table helps students to situate the content of the different chapters within its respective historic context as the story of the friendship progresses. Emphasizing the connection between the fictive story and historic events, I raise students' awareness with regard to the increasing reduction and restriction of legal rights in Germany between 1925 and 1942, the time-frame of the novel's plot. It has proven helpful to ask students what basic, fundamental rights (*Grundrechte*) they have in the U.S. and to list these on the board, followed by the coinciding terminology in German. While listing students' suggestions on the board, I introduce them to different expressions and phrases related to the topic of giving/taking away rights, which they subsequently must learn and use when discussing the plot of the chapters.⁶ A task-sheet asking students to combine the information on the time-table with the expressions they have learned when listing and discussing a variety of rights encourages students to construct meaningful sentences while referring to the plot of the novel.⁷ On the micro-level, this will lead to an increase in the level of automaticity through which they develop their foreign language skills (see also Taguchi, Gorsuch, and Sasamoto 2006). This approach will assist learners in gradually becoming able to use certain parts of their foreign language knowledge so automatically that they are not even aware of

³ The speech was held in the *Deutscher Bundestag* on May 8th 1985 and is considered to be one of the most influential speeches on approaches to remember the German past. The speech is published on the website of the Deutscher Bundestag at: <http://www.bundestag.de/geschichte/parlhist/dokumente/dok08.html>.

⁴ Other texts covered in unit one of the course include Schneider, Peter (2001): *Und wenn wir nur eine Stunde gewinnen*. Berlin: Rowohlt (Preface and chapter one); Jacobus, Hans (*Die Zeit*, 11.11.1994): "Menschen ohne Grab. Ein nachdenklicher Herbstspaziergang über Europas größten jüdischen Friedhof in Berlin-Weißensee."; Hermlin, Stephan: "In einer dunklen Zeit." In: Marcel Reich-Ranicki (ed.) (1984): *Verteidigung der Zukunft. Deutsche Geschichten 1960-1980*. München: dtv; Celan, Paul (1952): „Todesfuge.“ *Mohn und Gedächtnis*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

⁵ See Appendix B.

⁶ For a sample overview on the collection of rights and the attached expressions, please take a look at Appendix A.

⁷ See Appendix C for the task-sheet.

the fact that they are doing this.

Progressively moving through three different units,⁸ students improve their writing and speaking skills by appropriately deploying language knowledge within the context of explicitly formulated tasks (see also Mislevy and Steinberg 2002). Detailed feedback on the first draft of written assignments allows learners to rework their submissions before handing in the final version. With regard to the presentation of speaking tasks,⁹ a review of students' outlines and a discussion of the structure of the presentation during office hours preceding the class meetings have led to rewarding outcomes for the classroom audience as well as the presenter.

The positive outcome of students' language learning, along with the stimulating discussion of Richter's novel in the first unit, led me to reflect on how the principles underlying fluency and automaticity in a foreign language environment could be improved even further. Increased automaticity through the incorporation of a variety of genres¹⁰ resulted in highly developed language abilities. However, the repetition of complex sentence patterns and vocabulary items accompanied a teaching approach that was, all too often, centered on the instructor. Offering students the opportunity to participate in a play based on Richter's novel developed into a successful tool to complement my literacy approach toward language learning.

During the work on the play, students did not only enjoy performing as actors/actresses, but they also wrote one of the scenes themselves,¹¹ which was based on a task as part of the class discussion of the novel. Creating a scene based on one of the writing assignments they had completed for class developed into an additionally rewarding learning tool. In doing so, students transferred their classroom knowledge to a new setting and succeeded as language learners outside the classroom.

2 Improving Second Language Acquisition through Dramatizing a Text

Following Schewe, who defined foreign language (FL) teaching as both a 'scientific' and 'artistic' discipline, while encouraging FL instructors to see themselves not only as scientists but also as artists (see Schewe 1993: 39), I began work on a dramatized version of Richter's novel during the winter break

⁸ The course covers the discussion of narrative discourses in the first unit (see above), leading progressively toward public discourses. The following two units of the course focus on the German education system and education reform in Germany (*Hochschulsystem* und *Hochschulreform*), followed by an analysis of Germany's role in the process of European integration (*Europäische Integration/Deutschland und Europa*) in unit three of the course.

⁹ Speaking task include, among others, the presentation of chapters according to a modeled presentation on the instructor's part.

¹⁰ As an example, see the discussion of the novel, newspaper articles, excerpts of short texts by Stephan Hermlin and Peter Schneider, and Paul Celan's poem *Todesfuge*.

¹¹ See Appendix E.

of 2005. The straightforward time-line of the plot, in addition to an extensive use of direct speech in the novel, proved beneficial during the work on the play. Due to the rather short scope of the chapters of the novel, it was necessary to combine certain chapters into one scene, in order to present the scenes in a timely format of at least three minutes each. This minimum time length was chosen based on the assumption that shorter scenes would not provide enough time for the audience to adjust to the intensity of the plot. Instead of presenting 32 scenes directly corresponding to the number of chapters in the novel, the final performance consisted of eleven scenes covering nearly one hour of total performance time.

While working on the play, I asked the GUGD for potential support of the project. The department kindly offered its help in terms of providing me with a budget that would cover essential costs such as making copies of the play and creating flyers to be distributed to announce the play, setting up contacts with the Performing Arts Center on campus, and providing light refreshments during rehearsals. Upon completion of the dramatized script, I organized rehearsals and directed the performance of the play as an extracurricular activity, in collaboration with the Performing Arts Center at Georgetown University.

Most of the participating students were familiar with the original story, having read the novel in class. However, familiarity with the novel was not a prerequisite for participating in the play. I purposely left participation in the play open to all students of various German language levels, in order to attract as many interested students as possible. With thirteen different figures appearing in the play, of which some played a part in only one scene, I also encouraged students at the beginning and intermediate language levels to participate in the play.

At the beginning of the rehearsals, we met once a week in order to practice selected scenes. I had prepared a schedule that did not require all participants of the play to be present during each rehearsal. Taking into account that students were voluntarily committing their time during the evening hours, I did not want to overwhelm them with additional work. Nevertheless, I made it clear to the students from the beginning that they would need to firmly commit to participation in the play. This was necessary to ensure the realization of the final goal, namely the performance of the project in front of an audience.

Originally, I intended to have the play performed as a stage reading. In this scenario, students would have stood on stage with a copy of the script in hand, reading their parts out loud. Through repetition of the scenes during rehearsals, I had hoped to create a familiarity with the plot structure, along with a fluency in the language performance that would allow us to progressively work on elements such as intonation and mimic expressions. The outcome of the rehearsals and the performance exceeded my expectations by far, and convinced me even more of the advantages that lie in integrating the performance of a play into the process of foreign language learning.

Although a stage reading would also have been a promising start for incorporating a play into the process of second language acquisition, students

quickly developed the ambition to play their parts without using the script or notes. During the rehearsals, they recognized the necessity of working on a clear and correct pronunciation and intonation when practicing their lines. In this context, Ronke has pointed out that

in a drama-oriented FL class, the motivation to practice ... linguistic features also increases because the learning situation (e.g., role plays, improvisations, plays or scenes of a play) are interactive and are acted out with or in front of class members or a wider audience. Both the 'actor' and the 'foreign language learner' need to watch how they say things so they can be understood. The audience can give immediate feedback, and there is the realization that one day the student may face an actual target language audience. (Ronke 2005: 118)

Since the students were somewhat hesitant to speak in a loud and clear voice at the beginning of the rehearsals, I had to remind them to speak louder in order "to fill the room" with their performance. Shortly afterwards, students started giving each other helpful feedback regarding the volume of their voices and the way their peers moved on stage. Students discussed how different scenes should be spoken, acted, and staged (see also Ronke: 47). Even though they sometimes switched back to English when talking about their acting, they used the target language for their meta-discussion more and more often during the rehearsals. One explanation for this may be my use of the target language throughout the play rehearsals. I am also convinced that the students' strong commitment and willingness to learn the language, in addition to their excitement over the project, contributed to their constant increase in using the target language during the rehearsals.

The first scene of the play only consisted of one line of direct speech, in which the anti-semitic landlord orders his wife to bring him a chair ("Den Stuhl!"). Aside from this one line, the scene was acted out in silence. In the script, the scene read as follows:

(Der Vorhang öffnet sich. Man sieht den Vorgarten eines Mietshauses und die davor vorbeiführende Straße. Herr Resch betritt von links die Bühne. Er schreitet langsam auf einen Gartenzwerg in der Mitte der Bühne zu. Als Herr Resch in der Mitte der Bühne angekommen ist, hält er inne. Er dreht sich in die Richtung, aus der er gekommen ist.)

Herr Resch. (*herrschend*):Den Stuhl!

Frau Resch folgt ihrem Mann, mit beiden Händen einen Stuhl tragend, rasch nach. Sie platziert den Stuhl rechts neben dem Gartenzwerg. Herr Resch setzt sich schnaufend auf den Stuhl, während Frau Resch die Bühne rasch wieder verlässt. Herr Resch und der Gartenzwerg blicken für eine Weile beide in Richtung des Publikums. Vor Herrn Resch gehen nun rechts und links einige Passanten grüßend vorbei, die Herr Resch mustert, ohne selbst zu grüßen. Nach einer Weile steht er unter sichtlicher Anstrengung keuchend und prustend auf, den Gartenzwerg rechts herum umkreisend. Er bleibt neben dem Gartenzwerg stehen und betrachtet den Gartenzwerg genauer, um schließlich ein Taschentuch aus der Hosentasche zu ziehen und dieses mit Speichel zu

befeuchten. Langsam und beschwerlich beugt er sich vornüber und poliert die Zipfelmütze des Gartenzwergs, als Herr und Frau Schneider grüßend an ihm vorbei gehen. Kurz aufblickend verfinstern sich ansichtig der Schneiders seine Gesichtszüge. Er spuckt nun am Taschentuch vorbei laut auf den Boden und schiebt in gebückter Haltung sein Gesäß in Richtung der Schneiders. Kopfschüttelnd gehen die Schneiders weiter und verlassen die Bühne. Herr Resch setzt sich wieder auf den Stuhl und schaut in Richtung Publikum. Der Vorhang fällt.

Agreeing with Ronke, who argues that it is “especially important to use techniques that foster the awareness of nonverbal language and to practice kinesics in combination with spoken language” (Ronke: 101), I created the first scene of the play such as to include only a few elements of direct speech. In doing so, I intended to emphasize the artistic component of the enterprise, as well as to alleviate students’ potential fear of taking part in a play performed in a foreign language.¹²

On the language level, students learned a variety of new words and expressions, which I acted out for them. The focus here was on verbs describing movements and mimic expressions, such as “*die Bühne betreten/verlassen, langsam schreiten, inne halten, sich umdrehen, rasch folgen, den Gartenzweig umkreisen, sich vornüber beugen, in gebückter Haltung sein, jemanden mustern, etwas betrachten, jemanden/etwas anschauen, auf jemanden/etwas schauen, den Kopf schütteln, aufblicken, herrschen, keuchen, prusten, spucken, einen verfinsterten Blick haben.*“

The subsequent scenes of the play consisted of dialogues between two or more people, but also required students to act in a creative way. The second scene, e.g., takes place in front of the landlord’s house and shows Friedrich, the Jewish protagonist of the play, playing in the snow with his mother:

(Der Vorhang öffnet sich. In der Mitte der Bühne steht der Gartenzweig. Auf der linken Seite der Bühne sieht man, wie Herr Resch, den Rücken zum Publikum gedreht, Schnee zur Seite schaufelt. Frau Rosner betritt von rechts, die Hand ihres Sohnes haltend, die Bühne. In der anderen Hand hält sie eine Einkaufstasche. Hans hält seine Mutter zurück, so dass sie beide stehen bleiben)

Hans: Mutter, es schneit so schön. Ich möchte draußen bleiben und im Schnee spielen.

Frau Rosner: Das glaub ich dir. Aber erst kommt die Arbeit, mein Junge, dann darfst du in den Schnee.

Frau Rosner. (*lachend*): Tröste Dich! Es wird noch mehr, viel mehr fallen!

(Von links läuft Friedrich auf die Bühne und springt mit beiden Füßen in den Schnee. Behutsam macht er einen sehr großen Schritt, ohne Notiz von den Anwesenden zu nehmen. Er dreht sich um, bückt sich und betrachtet seine

¹² Ronke has also pointed out that „if students are to achieve communicative competence, language teachers should teach both verbal and nonverbal language, as these modes of communication complement and support each other by conveying important meaning.” (Ronke 2005: 100-101)

Sohlenabdrücke, während Frau Rosner und Hans ihm dabei zuschauen. Dann richtet er sich auf. Er legt den Kopf bis weit in den Nacken zurück, öffnet den Mund und lässt es hinein schneien. Dann guckt er wieder auf seine Spur. Er dreht sich um und beginnt, die Augen auf den Boden gerichtet, langsam eine Fährte in den Schnee zu stapfen.)

Hans: Mutter, Friedrich spielt schon im Schnee. Darf ich auch?

Frau Rosner: Du musst warten lernen. Hab noch ein wenig Geduld.

(Langsam, jegliches Geräusch vermeidend, schleicht sich Frau Schneider, die Bühne von links betretend, an ihren Sohn heran, der sie nicht wahrnimmt. Als sie ihn erreicht, wirft sie ihm mit beiden Händen Schnee über den Kopf. Friedrich schreit auf und schüttelt sich. Er blickt sich um. Als seine Mutter ihm immer mehr Schnee entgegenschleudert, duckt er sich lachend. Mit gespreizten Fingern schützt er sein Gesicht. Mit einem Sprung steht er vor seiner Mutter. Er versteckt seinen Kopf unter ihrem Mantel und presst sich fest an sie, um dem Gestöber zu entfliehen. Frau Schneider hockt sich hin. Lachend drückt sie Friedrich an sich und klopf ihm den Schnee aus dem Mantel. Dann fasst sie ihn bei den Schultern und tanzt mit ihm im Schnee herum.)

Hans: Auch Frau Schneider ist bei Friedrich im Schnee. Lass mich doch bitte hier bleiben und mit ihnen spielen.

Frau Rosner: Quäl mich doch nicht, Junge.

(Die Schneiders spielen weiter im Schnee. Sie werfen Schneebälle, wälzen den Schnee zu großen Schneekugeln etc.)

Hans. (bettelnd): Mutter, Schneiders schlittern. Bitte lass mich doch!

Frau Rosner: Erst die Schulaufgaben, Hans. Danach gehn wir wieder nach draußen.

(Frau Rosner und Hans schauen den Schneiders, die kreischend und johlend ihren Spaß genießen, eine Weile zu.)

Hans: Mutter, sie bauen einen Schneemann!

Frau Rosner: Nun gut, lass uns Frau Schneider fragen, ob sie eine halbe Stunde auf dich aufpasst und mit euch beiden im Schnee spielt.

Hans. (erfreut): Mutter, hab' vielen Dank!

Frau Rosner. (halb mahnend, halb schmunzelnd): Aber nur eine halbe Stunde, Hans!

(Friedrich hat sich in der Zwischenzeit ganz in die Nähe des Gartenzwergs begeben und führt eine Schneeballschlacht mit seiner Mutter. Frau Rosner hält Hans weiter bei der Hand und geht auf Frau Schneider zu. Kurz bevor sie Frau Schneider erreicht, dreht sich Herr Resch zu den Geschehnissen und sieht Friedrich bei seinem Gartenzweig.)

Herr Resch. (brüllend): Willst du dich wohl von meinem Gartenzweig fortmachen, du Judenbengel, du!

(Frau Schneider und Friedrich halten mit dem Spiel inne und starren in Herrn Reschs Richtung. Frau Rosner und Hans bleiben ebenfalls stehen und schauen auf Herrn Resch. Nach einer kurzen Weile reißt Frau Rosner ihren Sohn am Arm und geht weiter.)

Hans: Mutter, ich wollte aber doch...

Frau Rosner: Komm!

(Frau Schneider und Friedrich schauen nun auf Frau Rosner und Hans. Frau SchneidersBlick kurz erwidern bleibt Frau Rosner stehen. Frau Rosner hält dem Blick Frau Schneiders jedoch nicht lange Stand und zieht Hans erneut hinter sich her.)

Frau Rosner. (*mit lauter Flüsterstimme*): Nun komm endlich, Hans!

(Sie verlassen die Bühne. Frau Schneider und Friedrich drehen sich wieder zu Herrn Resch, der, Schnee schaufelnd, den Geschehnissen wieder den Rücken zugekehrt hat.)

Frau Schneider. (*ihre Hand ausstreckend*): Friedrich, lass uns nach drinnen gehen.

Friedrich. (*läuft zu ihr und ergreift ihre Hand*): Ja, Mutter.

(Sie verlassen die Bühne. Für einen Moment sieht man Herrn Resch weiter Schnee schaufeln. Dann fällt der Vorhang.) In Richter's novel, the unnamed narrator and his mother watch Friedrich and his mother playing in the snow from inside the house. The rather basic facilities of the Black Box Theater, consisting of a square room with black walls and a flat floor, which we had mainly chosen in order to keep rehearsal and performance costs low, led me to deviate from the original text. Instead of creating a scene in which Hans Rosner and his mother would watch the Schneiders' activities in the snow from inside the house, which would have required us to build a wall and a window, both parties were placed on the street outside the house. This setting was implied by the presence of a garden gnome, which was put in the middle of the stage. The stage spacing allowed the two acting parties to keep a significant distance between one other (Hans Rosner and his mother vs. Friedrich Schneider and his mother).

During the rehearsals, it turned out that the sparse equipment of the Black Box Theater and the rather dark atmosphere of the setting not only helped to facilitate students' acting, but it also nicely supported the dramatic plot structure. Instead of focusing on costumes or properties, the focus was on the students and their acting. This atmosphere did not go unnoticed by the students, and served to encourage them to constantly improve their performance.

Students realized that memorizing a line helped them to better focus on the intonation and the performance aspect of the play, rather than on the line itself. This realization led to a positive group dynamic, the result being that students began to memorize their lines, allowing them as actors to independently play out their parts. The process of memorizing lines led to an increased automaticity of accurate language use in a creative setting, which can be described as a 'controlled processing' (attentively practiced) followed by an 'automatic processing' (making skills a routine) (see Schifffrin and Schneider 1977, cited in Ronke 2005: 49).

The process of language learning during the play rehearsals was a contextualized language learning whereby students gave meaning to spoken discourses outside the classroom. The contextualized aspect was two-folded for the

students who had discussed the novel in the class. They were not only able to relate the scenes of the play to the classroom-discussion of the novel, but they also realized how each scene built on the next one in order to create a smooth transition for the audience. Students who had not read the novel previously also benefited greatly from the meaningful transition of the scenes. They realized that the communication on stage had a ‘real’ aspect to it, which did not have the artificial character of exercises so often practiced in a foreign language classroom. It is especially for this reason that I consider theater performances in a foreign language environment a great tool to support contextualized language learning.

With the performance date approaching, rehearsals were scheduled twice a week, requiring all participants to be present during the last two weeks of practice. In addition to the outlined advantages I experienced regarding the improvement of students’ speaking performances, the inclusion of a written assignment created by participants of the play proved to be a stimulating way to encourage foreign language learning outside the classroom atmosphere.

One of the four writing assignments that were part of the discussion of Richter’s novel within the classroom had been to write a fictitious letter from the perspective of the narrator’s mother.¹³ In the letter, one of Friedrich’s relatives living in the U.S. is informed by the narrator’s mother of the circumstances leading to Frau Schneider’s death. A description of personal behavior (e.g., failure to help; the question of guilt) was an essential component for completing the task. Based on phrases and vocabulary items surrounding the topics of grief, mourning, and expressing one’s condolences, the letter had to reflect elements of empathy and tactfulness. In addition, the time of origin of the letter had to be reasonably presented: did the narrator’s mother write the letter shortly after the incident happened, or after the end of the war? If she wrote the letter immediately following the incident, the question of how she managed to send it to the U.S. during the time of rigorously-enforced Nazi censorship needed to be addressed. In the case of choosing the post-war timeframe for informing the relative, reasons for the hesitance should have been reflected upon in the letter.

In preparation of the play, two students volunteered to rework the letter they had written for class in order to turn it into a scene.¹⁴ In this particular scene, the narrator’s mother reads the letter out loud to the audience. The participating students preferred to have Frau Rosner (Rosner was the chosen family name for the narrator’s family, which is unnamed in the novel) write the letter right after Frau Schneider’s death. They argued that a postponement of the time of origin of the letter would automatically result in placing the scene at the end of the plot, which they wanted to avoid for dramaturgical reasons. The group thought that concluding the plot with Friedrich’s death, as described in the novel, would create a more convincing dramatic effect in terms of emphasizing the general catastrophe caused by the Nazis, rather than focusing on the personal guilt of Frau Rosner. In the scene the students created, Frau Rosner sat at a table facing

¹³ See Appendix D.

¹⁴ For a copy of the letter within scene nine see Appendix E.

the audience while reading Mr. Rosner the letter she had just written to the relatives. The scene ended with Mr. Rosner embracing his tearful wife.

I was pleasantly surprised by the creation of this scene's performance especially and by the students' involvement in the project overall. Aside from their constructive reflections on how to structure this particular scene, the students' language development and talent, as displayed in their acting out the characters they chose, were the most memorable elements of preparing and performing the play. The positive feedback we received from the audience, as well as the interest expressed by students in a future play, are also indicators of the success of the project.

3 Conclusion

The project of dramatizing Hans Peter Richter's novel *Damals war es Friedrich* has been a rewarding enterprise for several reasons. Not only did students improve their language abilities through performing and memorizing their speaking parts, but they also first-handedly encountered the advantages of looking beyond the scope of the classroom environment. The performance engaged more than 20 actively participating students and 70 people in the audience who tremendously enjoyed the combination of art and language learning. Aside from the pleasant experiences students and I had during the rehearsals and performance, the incorporation of a play into a foreign language learning environment proved to be a stimulating tool which increased students' progress in learning German.

In discussions I had with the students during the rehearsals and afterwards, they appreciated the possibility to apply their language knowledge to a discourse outside the classroom which called for a constant interaction between people in the target language. A survey conducted about a year later within the GUGD, in order to learn more about students' language learning experiences, showed that several students rated their participation in the play as the most rewarding project throughout their language studies.

For students who had not been able to take a German class during the semester that the play was practiced and performed, participation in the play turned out to be an excellent opportunity for them to continue to work on their languages skills. Students who had taken the *Text in Context* class prior to the play enjoyed discussing the differences between the script and the novel they had read in class. Those who had just started learning German or were taking an intermediate level class were surprised by how much they could actually do with the newly learned language. With the performance date approaching, even more students got involved in the project: creating and distributing a flyer announcing the play was a task they gladly volunteered to do.

Subsequent to the play, a number of former intermediate and advanced students became interested in taking the *Text in Context* course, in order to learn more about the topic of post-war Germany and Richter's novel. When I taught the course again within the framework of the annual GUGD summer program

in Trier, Germany, students were eager to discuss the novel and compare it to the play, which some of them had attended or participated in.

Having had very positive experiences with students creating one scene on their own through incorporating the result of a former writing task into the play, I will rethink my approach in order to encourage students to write their own play version of “Damals war es Friedrich”, or a play independent of Richter’s novel. This could be done as part of a theater class and culminating in a performance of a play or scenes of a play. The annual “Theaterfest” organized by the Mount Holyoke College German Studies Department, whereby high school and college classes throughout western Massachusetts annually come together to perform scenes in front of a jury, could serve as a platform for the performance.

Overall, the success of the project encouraged students to continue with their study of German. In a time that sees the decrease of enrollment in foreign language programs all too often, this may be the most significant reason to offer drama and theater performances while teaching a foreign language in the future.

Bibliography

- Bygate, Martin (1999): "Task as a context for the framing, reframing and unframing of language." *System* 27/1, 33-48
- Bollag, Burton (9/2007): "Foreign-Language Departments Bring Everyday Texts To Teaching." *The Chronicle of Higher Education* 1-5. (printed version of the text available online at:
<http://chronicle.com/weekly/v54/i11/11a00103.htm>)
- Eigler, Friederike (2001): "Language and Content Articulation at College Level. Designing a Third-Year German Course for a Content-Oriented, Task-Based Curriculum." *Unterrichtspraxis* 34/2, 107-118
- Georgetown University German Department Curriculum Website (2007) at:
<http://www1.georgetown.edu/departments/german/programs/undergraduate/curriculum/36465.html>
- Mislevy, Robert J. & Steinberg, Linda S. (2002): "Design and analysis in task-based language assessment." *Language Testing* 19/4, 477-496
- Richards, David & Nowicki, Ursula (1998a): "In search of a viable learning theory to support genre-based teaching to adult migrants: Part 1." *Prospect* 13/1, 40-52
- Richards David & Nowicki, Ursula (1998b): "In search of a viable learning theory to support genre-based teaching to adult migrants: Part II." *Prospect* 13/2, 63-77
- Richter, Hans P. (1961): *Damals war es Friedrich*. München: DTV
- Ronke, Astrid (2005): "Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in High Education in the United States." (Dissertation abstracts) Berlin: Technische Universität.

- Schewe, Manfred (1993; 2003): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität.
- Schiffrin, Richard M. and Schneider, Walter (1977): „Controlled and automatic human information processing. Detection, search, and attention.” *Psychological Review* 64, 1-66
- Taguchi, Etsuo, Gorsuch, Greta J. & Sasamoto, Evelyn (2006): "Developing Second and Foreign Language Reading Fluency and its Effect on Comprehension. A Missing Link." *The Reading Matrix* 6/2 (online)

A Appendix A

A.1 ALLGEMEIN: Bei Rechten, Geboten, Verboten spielen die Modalverben, können, sollen, dürfen, müssen und ihre Negationen eine wichtige Rolle

Table 1: Wortfeld entwickelt und ergänzt in Gemeinschaftsarbeit des German Department, Georgetown University

Jemandem das Recht geben, etwas zu tun	ein Recht ausüben, wahrnehmen
zu etwas das/ein Recht haben	Das Recht zur freien Meinungäußerung haben
jemandem ein Recht zugestehen ABER ... jemandem das Recht entziehen/nehmen , etwas zu tun	ein Anrecht haben auf etwas
Der Rechtsentzug jemanden eines Rechts berauben	Die Juden wurden des Rechts der freien Religionsausübung beraubt
Jemandem etwas verbieten/untersagen	Es ist den Juden untersagt , ins Konzert zu gehen = Man verbot ihnen, in Konzerte zu gehen
Etwas milder: jemandem etwas gestatten/nicht gestatten Die Rechte einer Person einsch- ränken/beschränken/beschneiden/einengen die zunehmende Einschränkung der Rechte das allmähliche Beschneiden von Bürgerrechten	Es war ihm nicht mehr gestattet, einen Friseur zu besuchen

A.2 RECHTE – VERBOTE – GEBOTE

Table 2: Wortfeld Teil 2

(jemandem) etwas anordnen	am 26. 4. 38 wurde angeordnet, dass alle Juden ihr Vermögen angeben sollten = Den Juden wurde angeordnet, ihr Vermögen anzugeben
etwas verordnen	Die Verordnung wurde am 15. 11. bekanntgegeben.
Jemandem etwas befehlen	Das Gesetz befahl ihnen das Tragen eines Judensterns
jemandem einen Befehl erteilen jemandem etwas gebieten (sehr formelle Ausdrucksweise)	Der Staat gebote ihnen , ihre Betriebe aufzulösen

B Appendix B

B.1 Zeittafel¹⁵

Table 3: Zeittafel (Bei Gesetzen, Erlassen und Verordnungen sind die Veröffentlichungsdaten angegeben)

30. 01. 33	Adolf Hitler wird Reichskanzler.
05. 03. 33	Reichstagswahl, Einzelaktionen gegen Juden
24. 03. 33	Der Reichstag ermächtigt Hitler, an seiner Stelle Gesetze zu erlassen (Ermächtigungsgesetz)
01. 04. 33	Eintägiger Boykott jüdischer Geschäfte
07. 04. 33	Nicht arische Beamte werden in den Ruhestand versetzt (ausgenommen Kriegsteilnehmer)
21. 04. 33	Das rituelle Schächten wird verboten
25. 04. 33	Die Neuaufnahme von Nichtariern an Schulen und Hochschulen wird eingeschränkt
16. 06. 33	Im Deutschen Reich leben rund 500 000 Juden
14. 07. 33	„Unerwünschten“ kann die deutsche Staatsangehörigkeit aberkannt werden
02. 08. 34	Reichspräsident von Hindenburg stirbt. Hitler macht sich als „Führer und Reichskanzler“ zum Staatsoberhaupt
16. 03. 35	Wiedereinführung der Wehrpflicht.
06. 09. 35	Der Verkauf jüdischer Zeitungen im Straßenhandel wird verboten.
15. 09. 35	Nur Staatsangehörige deutschen und artverwandten Blutes können „Reichsbürger“ werden. Juden dürfen Staatsangehörige deutschen Blutes nicht heiraten. Juden dürfen deutsche Hausangestellte unter 45 Jahren nicht beschäftigen (Nürnberger Gesetze)
30. 09. 35	Alle jüdischen Beamten werden beurlaubt.
07. 03. 36	Juden besitzen kein Reichstagswahlrecht; Wiederbesetzung des Rheinlandes.
	(...)

¹⁵ Taken from Richter, H.P. (1961): *Damals war es Friedrich*, München: DTV, 168pp.

C Appendix C

(Arbeitsblatt entwickelt und ergänzt in Gemeinschaftsarbeit des German Department, Georgetown University)

C.1 Arbeit mit der Zeittafel

Wenn wir von Menschenrechten sprechen, dann beziehen wir uns auf allgemeine Menschenrechte und spezifische Rechte, die man als Bürger eines Staates hat. Dazu zählen

- das Recht der freien Meinungsäußerung, das Recht der Versammlungsfreiheit, und die religiöse Freiheit
- das Recht auf Besitztum und Beruf
- das Recht auf Zugang zu Bildung, Ausbildung, Information
- das Recht auf eine Privatsphäre
- das Recht der Bewegungsfreiheit
- ein Anrecht auf den Schutz des Staates und auf rechtmäßige Verfahrenswesen
- Wahrnehmung der Rechte und Pflichten eines Staatsbürgers

Aufgabe (als Partneraufgabe gedacht)

Inhaltliche Arbeit

1. Studieren Sie die gesamte Zeittafel im Anhang von *Damals war es Friedrich*
2. Unterteilen Sie die genannten Daten/Ereignisse in drei Vierjahresabschnitte, 1933-37, 1937-41, 1941-45.
3. Wählen Sie eine der oben genannten Kategorien und finden Sie nach Möglichkeit in jedem Zeitabschnitt **mindestens zwei bis drei** Ereignisse oder Maßnahmen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können. Kategorien überschneiden sich natürlich – Sie können also durchaus manche Punkte verschiedentlich kategorisieren.

Sprachliche Arbeit

in verschiedenen Bereichen. Nicht alles ist nötig, nicht alles ist möglich. Wichtig ist hier Variation und Flexibilität im Ausdruck.

1. Verwandeln Sie Nominalphrasen in Verbalphrasen
2. Variieren Sie die Verbalphrasen, z. B. Passiv in Aktiv, Passiv in andere Passivkonstruktionen, andere Formulierungen mit ähnlicher Bedeutung.

3. Finden Sie Möglichkeiten, das Datum miteinzubeziehen,– machen Sie aus Ihren verschiedenen Daten eine kleine Story, zum Beispiel durch Nebensätze, oder Koordinationen.
4. Verwenden Sie nach Möglichkeit die Ausdrücke auf dem Handout *Rechte – Verbote*

D Appendix D

(Aufgabenstellung entwickelt und ergänzt in Gemeinschaftsarbeit des German Department, Georgetown University)

D.1 Beileidsbrief an Frau Goldberg Aufgabe

Stellen Sie sich vor, Sie sind Frau Rosner aus *Damals war es Friedrich*. Schreiben Sie einen Beileidsbrief an die Schwester der verstorbenen Frau Schneider, eine Ihnen unbekannte Frau Goldberg, deren Adresse Sie gefunden haben. Sie wollen Frau Goldberg über den Tod Ihrer Schwester informieren und ihr Ihr Beileid aussprechen. Sie wissen über Frau Goldberg nur, dass Sie bereits 1934 in die USA ausgewandert ist und jetzt in Los Angeles lebt. Der Tod von Frau Schneider hat Sie sehr beunruhigt, und Sie entschließen sich, diesen nicht einfachen Brief zu schreiben, der sowohl persönlich als auch distanziert gehalten sein muss. Da dieser Brief für Frau Goldberg wahrscheinlich völlig unerwartet ist, besteht der Brief nicht nur aus den typischen Komponenten eines Beileidsbriefes:

- Mitteilung des Todes
- Beileid aussprechen
- Würdigung der Verstorbenen / Erinnerung an die Verstorbene

Noch dazu sind die folgenden Komponente zu beachten:

- Sichvorstellen u. Erklärung, wie Sie Frau Goldbergs Adresse bekommen haben
- Beschreibung der Umstände des Todes
- Darstellung Ihrer Rolle beim Tod
- Bezug auf die politische Situation in Deutschland

Inhalt

Bedenken Sie genau den Anlass, Grund und das Ziel Ihres Briefes. Die wichtigste Entscheidung hier ist, wann Sie diesen Brief schreiben, z. B. direkt nach dem Vorfall, vor 1945 oder nach 1945. Für alle drei Möglichkeiten gibt es gute Gründe. In jedem Fall beeinflusst diese Entscheidung aber sowohl, was Sie zum Ausdruck bringen wollen, als auch, wie Sie die Ereignisse um Frau Schneiders Tod interpretieren.

Bei dieser Interpretation hilft Ihnen einerseits die genaue Kenntnis der Textstelle in *Damals war es Friedrich*; andererseits müssen Sie Ihre tatsächlichen und auch Ihre unterlassenen Handlungen begründen und dazu aus Ihrer gegenwärtigen Situation Stellung nehmen. Hier sind insbesondere folgende Überlegungen wichtig:

- Wie bezeichnen Sie den Tod - als Tod, als Totschlag, als Mord, als Überfall mit Todesfolgen, als Unfall, oder umgehen Sie gar das Problem, indem Sie das Wort ganz vermeiden?
- Welche Sprache verwenden Sie, um einerseits etwas sehr Persönliches, nämlich den Tod einer Nachbarin (oder Freundin?) mitzuteilen, und um andererseits die historischen Ereignisse, die sehr eng mit diesem Tod verknüpft sind, darzustellen? Ihre Interpretation des Nationalsozialismus und seiner Einstellung zu den Juden ist dabei zentral.
- Was hat (damals) Ihre Handlungen und Gefühle bestimmt; was wissen Sie heute und wie sehen Sie daher die Dinge?
- Wie stellen Sie Ihre eigene Rolle dar? Fühlen Sie sich schuldig, dass Sie nicht mehr geholfen haben, oder konnten Sie nicht anders handeln?

Auf jeden Fall werden Sie inhaltlich persönliche Erfahrungen und Gefühle mit relevanten politischen Ereignissen verbinden müssen. Das schlägt sich in der von Ihnen verwendeten Sprache nieder.

Sprachlicher Schwerpunkt

Diskursebene

- Komplexe Darstellung Ihrer Position als Briefeschreiberin, gegenüber Frau Schneider, gegenüber Frau Goldhagen, und auch gegenüber sich selbst.
- Darstellung der Ereignisse um Frau Schneiders Tod, besonders deren Reihenfolge und Ihre Interpretation (Kausalitäten, Konsequenzen).
- Ausdruck der menschlichen Verbindung zu Frau Goldhagen (e.g., Beileid, Trauer, Schuld) und plausibler Abschluss des Briefes

Satzebene

- Differenzierte Verwendung von Modalverben, Konjunktiv und Passiv, um Wissen, Schuld, Handeln oder Nichthandeln auszudrücken – oder auch, um sie zu verstecken.
- Vokabular zu historischen Ereignissen
- Komplexe Hauptsatz-/Nebensatzstrukturen und deren Variation
- Beachten der "Lieblingsfehler", z.B. Wortstellung, SV-Inkongruenz, Verbformen, Präpositionen

Sprachkonventionen

- Form des Briefes (Anrede, Verabschiedung)

- Kommasetzung, Groß- und Kleinschreibung
- Getippte Umlaute

Schreibprozess

1. Brainstorming und Wortfeldarbeit (Trauer, Beileid, Vokabular zum Nationalsozialismus, Judenverfolgung, Holocaust, Briefeschreiben)
2. Entwurf und endgültige Fassung (jeweils mit Zeitangaben); Länge: 1 - 2 Seiten, doppelter Zeilenabstand

Benotungskriterien:

Die Kategorien Aufgabe, Inhalt und sprachlicher Schwerpunkt werden äquivalent gewichtet. Die Gesamtnote ergibt sich aus den Teilnoten. In der revidierten Version können Sie Ihre Note um maximal 2 "Stufen" verbessern (sehr gute Korrektur: Verbesserung um 2 Stufen; gute Korrektur: 1 Stufe, mittelmässige bis schwache Korrektur: keine Verbesserung der Note).

E Appendix E

(Die Szene wurde erstellt in Zusammenarbeit von Lauren Ditty, Katarvia Taylor und Mark Lauer)

(Frau Rosner sitzt am Tisch und schreibt. Nach wenigen Augenblicken legt sie den Brief zur Seite und verbirgt Ihr Gesicht in Ihren Händen. Dann betritt Herr Rosner die Bühne und setzt sich zu Ihr. Er nimmt Sie in den Arm.)

Herr Rosner: Hast Du den Brief an Frau Schneiders Schwester geschrieben?

Frau Rosner. (*Das Gesicht immer noch in den Händen*): Ja, das hab' ich.

Herr Rosner: Möchtest Du ihn mir vorlesen.

Frau Rosner: Bitte.

(Sie nimmt den Brief zur Hand und beginnt langsam zu lesen)

Sehr geehrte Frau Goldberg,

mein Name ist Hilde Rosner und ich war für einige Jahre die Nachbarin Ihrer Schwester, Sarah Schneider. Ihre Schwester sprach oft von Ihnen und hat mir vor einiger Zeit Ihre Adresse gegeben, damit ich im Notfall einen Angehörigen kontaktieren kann. Nach den Begebenheiten der letzten Tage ist dieser Notfall nun leider eingetreten.

Ich muss Ihnen bedauerlicherweise mitteilen, dass ich die schmerzliche Pflicht habe, Sie vom Tod Ihrer lieben Schwester in Kenntnis zu setzen. Ich möchte Ihnen und Ihrer Familie mein tief empfundenes Mitgefühl aussprechen.

Ich verstehe, dass mein Beileidsbrief Ihre Trauer nicht mildern kann. Ich glaube aber, dass es sehr wichtig ist, dass Sie die Wahrheit erfahren, die den Tod Ihrer Schwester und die Deportation Ihres Schwagers betrifft. Ja, es ist die schreckliche Wahrheit, dass nicht nur Ihre Schwester Hitlers Horden zum Opfer fiel, sondern auch Ihr lieber Schwager, über dessen Verbleib wir nichts wissen.

In der Nacht, in der Ihre Schwester ums Leben kam, zog ein wütender Mob durch unsere Straßen, der jüdische Geschäfte zerstörte und in private Wohnungen eindrang. Niemand verhinderte die Zerstörungen. Ich war mit meinem Sohn und meinem Mann in unserer Wohnung, als wir den starken Lärm im Treppenhaus und in der Wohnung über uns hörten. Herr Resch, unser nationalsozialistisch gesinnter Hausbesitzer, führte einen aufgebrachten Pöbel zur Wohnung Ihrer Schwester. Ängstlich und nicht wissend, was wir tun sollten, blieben wir in unserer Wohnung. Als mein Mann wenig später nach dem Rechten schaute, war es schon zu spät. Ihre liebe Schwester erlag noch in der selben Nacht den schweren Verletzungen, die Ihr zugefügt wurden.

Ich wünschte, wir alle wünschten, dass wir etwas zur Hilfe Ihrer Schwester getan hätten. Die Situation im ganzen Land ist völlig außer Kontrolle geraten. Warum haben wir nichts getan? Aus Angst.

Ich erwarte kein Verständnis für unsere unterlassene Hilfe oder gar Vergebung, möchte mich allerdings auch nicht vor meiner Schuld verstecken. Als Ihr lieber Schwager wenige Tage später abgeholt wurde, haben wir wieder tatenlos zugeesehen. Gott sei Dank konnte Friedrich rechtzeitig fliehen und sich vor den Schergen Hitlers verstecken. Ich wünschte, wir könnten etwas für Ihn tun, aber wie Sie vielleicht wissen, hat sich der Antisemitismus in letzter Zeit immer mehr verstärkt. Die Rechte der jüdischen Bevölkerung wurden immer weiter eingeschränkt. Bald werden Juden in unserer Gesellschaft keine Rechte mehr haben. Betrachten Sie diesen Brief als mein Schuldeingeständnis der unterlassenen Hilfe. Ich werde mir selbst niemals vergeben können.

Ungewissheit kann schlimmer sein als eine Gewissheit – mag diese auch noch so schrecklich sein. Aus diesem Grund hoffe ich, dass dieser Brief Sie erreichen wird. Mein Mann, unser Sohn und ich fühlen den Schmerz, der mit dem Verlust Ihrer lieben Verwandten über Sie gekommen ist. Ich werde Ihre Schwester immer vermissen. Ihre Schwester war mehr als eine Nachbarin. Sie war eine Freundin. Gerade deshalb ist unser Verhalten noch beschämender.

Ich wünschte, dass ich sagen könnte, dass sich die Situation in Deutschland verbessert. Ich möchte aber nicht lügen. Deutschland ist nicht mehr sicher für Juden. Aus diesem Grund machen wir uns große Sorgen um Friedrich. Möge Gott ihm und uns allen beistehen.

In stiller Trauer,

Ihre Hilde Rosner

(Sie legt den Brief auf den Tisch und verbirgt sich weinend in den Armen von Herrn Rosner. Der Vorhang fällt).

Fitness for the Muscles and the Mind

Incorporating Nia (Neuromuscular Integrative Action) into a Drama-Pedagogical Teaching Unit on Thomas Brussig's Novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*

Steffi Retzlaff

Abstract

This paper describes the incorporation of a mind-body (fitness) technique called Nia into a drama-pedagogical teaching unit of Thomas Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. The participants were third year university students of German at McMaster University in Hamilton, Canada. The focus is on the description of the preparation and execution of a seven-hour weekend workshop on Brussig's *Sonnenallee*. The 'prerequisites' for that workshop included research on life and resistance in the former German Democratic Republic (GDR) as well as a summary of the book and the production of character profiles for the main characters. The description of the workshop includes the portrayal of various activities such as the building of *Standbilder* (frozen frames), perception exercises und improvisations and, of course, the one-hour Nia session. According to the opinions of the students and my own experience and perception, drama-pedagogical elements and the inclusion of Nia have a great impact on the students' understanding of various texts and themes and make for a truly holistic experience.

1 The Teaching Context

The action-oriented project described here combines Neuromuscular Integrative Action (henceforth *Nia*) and drama to get to the heart of Thomas Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. This book was one of the texts I had chosen for a third-year university course in German (ten students ranging in their proficiency from Intermediate German II to Advanced German I) in the fall/winter term 2007 at McMaster University Hamilton, Canada. The course reader also included short stories such as Ilse Aichinger's *Das Fenster-Theater*, Reiner Kunze's *Schießbefehl* and Wolfgang Borchert's *Nachts schlafen die Ratten doch* as well as two short theatre plays (*Ruhe (un)sanft* by Wolfgang Binder and *Das Kartenhaus* by Gabriele Seba), several poems, newspaper headlines, photographs and paintings by Renoir and Edward Hopper (among others).

The idea was to introduce the students to a variety of texts and provide them with ‘stimuli’ that would spark their interest and trigger interaction. The whole course was based on an ‘experiment’, that is, it was explicitly advertised as ‘learning German with all senses’, as a course that would use the idea of *Dramapädagogik* as its underlying methodology. This meant, we would not use some drama activities ‘here and there’ but that the students would learn and apply new and ‘old’ methods each and every week (we met three hours each week and had one seven-hour workshop on a Saturday). Thus, the students were not only expected to ‘be’ creative and ‘dramatic’ but also to develop a thorough knowledge of various drama techniques. This knowledge would then be ‘tested’ in terms of the selection, application, justification and reflection of various methods in class as well as for the students’ final presentation and through their *Lerntagebücher* (learning diaries). The evaluation criteria for this course reflected these requirements (see Appendix A).

Most of the students had been taking classes with me since September 2006 and had thus been already introduced to role play, improvisations and drama-pedagogical methods. They were used to group work and communicated mostly in German during class, which was taught in German. Furthermore, this course was enhanced by WebCT, the e-learning system used at McMaster University, and financially supported by the Centre for Leadership in Learning (CLL) at McMaster. CLL granted me \$4000 for the teaching project ‘German with minds, hearts, hands and feet’, which comprises two third-year courses. The first was taught from September 2007 to December 2007, and the second is running from January 2008 to April 2008. While the 2007 fall/winter term introduced a variety of texts and served as an introduction to drama-pedagogical didactics, the 2008 winter term introduces theatre movements and prepares the students for the public performance of a play in German. The final performance will take place at McMaster University and, with a view to strengthening the liaison between the university and other institutions and creating an interest in German, a possible second performance is planned at the Goethe-Institute Toronto.

In addition to the general objectives of improving and broadening the four language skills, students in these courses will develop and improve:

- body language, e.g. awareness of the body and of gestures and facial expressions;
- relaxation techniques and holistic fitness (combining well-being and physical activity with cognitive activity, e.g. through the incorporation of Nia and various relaxation techniques);
- acting, directing and improvisation skills;
- creativity;
- self-awareness and self-confidence as well as social competence through self and group experiences;

- group cooperation and team spirit, e.g. through choosing which characters and which play they would like to develop, and through the process leading up to the final performance.

Furthermore, students will be introduced to major theatre methods, e.g. Theatre of the Oppressed, and Instant Improvisation. They will develop individual perspectives/insights as to what it means to work with these methods, which can lead to analysis and discussion of these methods and their possible application in foreign language teaching.

The remainder of this paper is divided into six parts. The first part summarizes Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. I then introduce the Nia technique and its possible integration into the language classroom. This is followed by a description of the 'prerequisites' for the seven-hour workshop, which included the Nia session. The last three sections deal with the workshop, students' opinions and evaluations of the workshop, of working with drama methods in general, and present concluding remarks.

2 *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* – A Brief Summary

Sonnenallee is set in the late 1970s in the German Democratic Republic (GDR) featuring a couple of teenagers in their early teens who go through pretty much the same things that every teenager has to go through: first love, music, awkward dance lessons, trouble with teachers and parents, thinking about future career choices, etc. The main characters are the following: Micha and his family, including his mother (Mrs. Kuppisch), his father (Mr. Kuppisch), his older sister and brother, and Uncle Heinz from West Berlin, who always 'smuggles' things he could have brought into the country legally. Then, there is Miriam (a very beautiful girl that everyone, and especially Micha, is attracted to), Wuschel, the music 'geek' and Rolling Stones expert, Mario, Micha's best friend and his existentialist girlfriend. Finally, there is also the *ABV* (*Abschnittsbevollmächtigter*), the police officer who Micha and his friends make fun of and who, in turn, makes life for Micha and his friends difficult sometimes.

The *Sonnenallee* is an actual street which was divided by the Wall between East and West Berlin.

The book can be difficult to get through at times due to unfamiliar and very specific GDR vocabulary and some slang as well as some GDR-specific socio-political contexts. However, the 'Easy Reader' version of Brussig's novel published by Klett is shorter than the original and provides the students with visual explanations (i.e. pictures). In addition, there is an *Interpretationshilfe* by Michael Lammers available (see bibliography). The assignments that accompanied the book (see 'prerequisites' below) assisted the students' understanding and comprehension of the main plot and themes. In general, the students enjoyed the book because it provides an interesting and relatable look at the GDR. Brussig's *Sonnenallee*, while at times serious, takes a light(er), more

humorous view of the past (Brussig was actually accused of being ‘*ostaligisch*’¹).

3 Nia – The Art of Movement²

Nia was created in 1983 by Debbie and Carlos Rosas who reside in Portland, Oregon, and continue to teach Nia classes and train others to become Nia instructors. Nia stands for Neuromuscular Integrative Action, and it is an artistic movement program set to complex, customized music that blends eastern and western instrumentation and sound. Students explore a wide repertoire of movement modalities, as Nia combines a diverse blend of concepts and philosophies from the worlds of the healing arts, martial arts, and dance, such as tae kwon do, tai chi, Alexander technique, aikido, yoga, jazz, and modern dance. Nia sessions explore various choreographies comprised of structured concerted routines and a portion devoted to free dance so that students can express their own movement styles in a more liberating way without any direct input from the instructor.

The movements used in Nia map directly onto the body’s physiology (for example, the shoulder joint moves in five distinct ways such as flexion, extension, adduction, abduction and circumduction, and all those movements are utilized in a regular Nia class). By tapping into the body’s natural movement resources, individuals taking a Nia class are guided to move in a more energy-efficient way. They begin to condition their cardiovascular system and tone supportive muscle groups so that they can move with ease, without feeling fatigued.

An important aspect of movement efficiency is also the conditioning of the nervous system. First of all, Nia regulates the autonomic nervous system to maintain a sense of equilibrium in the body. It also modulates the activity of the autonomic nervous system because many movements demand agility. Agility, in turn, improves reaction time. In this context, agility is defined as the ease with which one can slow down or speed up movement when cued to do so. As the energy of a Nia class builds up, the sympathetic nervous system responds, the blood flows to the skeletal muscles, and the heart rate intensifies. In this context, the body is cued to speed up. However, shortly afterwards, the movement repertoire changes, the music lessens in intensity, and the body is cued to slow down. In this situation, the parasympathetic nervous system needs to take over in order to relax and slow down breathing and heart rate.

Secondly, Nia taps into the function of the central nervous system. It stimulates the central nervous system when it challenges movement coordination. Many movements in Nia promote neural activity across both the right and the left hemispheres. For instance, one piece of choreography can involve the slow, circular motion of the right arm and, simultaneously, a fast kick with the left leg.

¹ ‘Ostalgie’ is a compound of the German words ‘Ost’ (East) and ‘Nostalgie’ (nostalgia). ‘Ostalgie’ denotes a feeling of longing for the life in the former GDR. On the other hand, however, it has been noted that ‘Ostalgie’ trivializes the oppressive reality of life in the GDR.

² I am indebted to Andreea Diaconescu for collaborating with me on this section of the paper. Her input and time is greatly appreciated.

Movement coordination is improved when isolated movements such as those described above demand bilateral activity of the motor region in the brain.

Furthermore, Nia improves the functioning of the central nervous system because it stimulates sensory and motor processes. Sensorimotor training akin to the non-repetitive movements of Nia also improves connectivity across the regions in the brain responsible for both gross and fine motor skills (see Chouinard et al. 2006). This, in turn, has a beneficial effect on motor coordination, balance, and fine motor movement.

Auditory processes are emphasized as Nia is set to complex instrumental music, and the movements relate directly to the beat and the melody of the music used. For instance, the feet and the legs move to a pattern that maps directly on to the drum beat of the particular song, while the arms and the upper body express the melody of the rest of the instruments, such as the guitar, violin, or the singer's voice. Visual imagination is stimulated in Nia as the movements pertaining to the choreography relate a particular image or symbol. In her instruction, the Nia teacher will offer the class an image which relates symbolically to the movement. In this manner, the students can take the image and create a story in their own unique way. Finally, Nia classes also expand one's knowledge of the body's range of motion as the students are guided to pay closer attention to the sensations each movement offers. Nia uses anything ranging from powerful kicks, blocks, spirals, balancing poses, grounded stances, turns, to shapes in space. Students are guided to attend to the sensation of each movement as the repertoire changes dynamically.

Research in neuroscience has shown that cardiovascular movement that is non-repetitive and that challenges coordination such as Nia can have a profound effect on the health of the central nervous system. Studies have shown that this cardiovascular exercise increases the underlying systems that support cortical plasticity including neurogenesis (proliferation of neurons), metabolism and vascular function (Cotman et al. 2007; Schweitzer et al. 2006). Neurogenesis in the hippocampus (the memory center of the brain), in turn, has profound improvements in memory function.

Nia classes have helped individuals with different motor impairments as a result of disorders such as Parkinson's disease, multiple sclerosis, fibromyalgia, osteoporosis, and arthritis. The benefits of creative movement are not circumscribed to motor coordination but also include cognitive health. Hollmann et al. (2007) have shown that non-repetitive, stimulating cardiovascular activity is capable of counteracting age-related neuronal cell loss, thus improving not only cardiovascular fitness, but also higher level cognitive functions such as memory and imaginative thinking.

In order to ensure the delivery of the physical and mental benefits of Nia, certified instructors go through an extensive training before teaching their first class. There are four levels of Nia Training: White Belt, Blue Belt, Brown Belt, and Black Belt. Everyone begins with White Belt and upon completion of the Nia White Belt Intensive Training, people are eligible to teach Nia in fitness and health centres. This system provides a developmental process that is fashioned

after the martial arts. Eligible teachers need to not only embody the movement forms and an in-depth understanding of the music that accompanies Nia, but they also go through their own personal growth.

Aside from the cardiovascular and neural benefits, Nia is an artistic practice that offers people the freedom to express themselves and emote through movement. The artistic aspect of Nia comes from the theory that movement is a form of universal language, and students taking Nia are encouraged, through the use of the music and choreographed routines, to express their personality and culture through their movements. In this manner, those taking Nia can personalize the choreography in their own way. Moreover, in a culturally diverse classroom a universal language can help foster cross-cultural understanding. The same applies to different cultures, languages, traditions, sets of beliefs and values as encountered and discussed in language and literature classes. The idea of movement as a universal language relates to the view of movement as archetypal. An archetype is a generic, idealized model or concept in which similar instances are derived, copied, or emulated. The concept of psychological archetypes was advanced by Swiss psychiatrist Carl Jung in 1919 (Jung 1989).

In Jung's psychological framework archetypes are innate, universal prototypes for ideas and may be used to interpret observations. In his view, archetypes reflect a kind of collective unconscious, a universal culture that people can relate to without necessarily having experienced it first hand.

The novelty of Nia does not only lie in its mental, physical and 'universal' benefits but also in the unlimited adaptability of the practice. Not only can people of various fitness levels participate, but a wide range of therapeutic, wellness, self-growth and educational models can effectively integrate Nia (for example, see Appendix B for an article about Nia in the July 26, 2003 *Globe and Mail* edition. In "Fit for Duty" on page F6, it is reported that Nia classes were the most popular ones on offer at a Canadian Armed Forces Base).

I personally take Nia classes and have been considering integrating Nia into language teaching for some time now. Together with Andreea Diaconescu, a Brown Belt Nia teacher from Toronto, I created a customized Nia routine for my students to accompany and deepen their understanding of the main themes and underlying values and beliefs in Thomas Brussig's novel *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. The three main themes I isolated were:

1. Enge und Restriktion (narrowness both physically but also in the sense of narrow-mindedness and restrictions in terms of the system and socialist ideology);
2. Erste Liebe (first love);
3. Widerstand (resistance).

Now, how could we integrate Nia into this thematic context? Before actually creating the choreography of the routine, Andreea and I explored the various aspects of movement, the physical, mental, and emotional ones. First of all, in

terms of the physicality of the movements, we wanted to create choreography that related to the “sensation” of the themes. For instance, *Enge und Restriktion* required movements that were very restrictive and much more linear. In contrast, the theme *Erste Liebe* required movements that were circular, that stretched out the shoulder girdle and the rib cage, giving a sensation of freedom and openness. The symbolic themes that we worked with were also translated into movement so that the students could, in a sense, visualize them. The images were symbolic, because we wanted to inspire the students and encourage them to interpret the images the way they wanted to, without excessive guidance from our part. This portion of the exercise functioned to stimulate creativity and imagination. Finally, the emotional aspect of the movement was added to crystallize the themes. If students did not pick up the subtle symbols of the movements, the emotional energy added on top magnified the impact of those images and encouraged students to pay closer attention.

An important aspect of the class, however, was that it was ‘silent’ in the sense that the Nia teacher did not use verbal instructions. A single clap from the instructor cued the students that there was a movement change approaching. Other than this cue, no verbal direction was provided. We decided for this kind of class set to instrumental music, without any singing or voice-over, so that the themes could be the main focus of the choreography. Moreover, this allowed the students to interpret the movements in their own unique way. We stimulated imagination as we allowed each participant to create his or her own concept of each theme. The instructor offered the movement, but it was the students who interpreted them. In this manner, the students taking the class were actively participating in the creation of the story, contributing with their own interpretations of the themes.

4 The ‘Prerequisites’

To get some initial insight into the book and the GDR context respectively, the students were asked to complete various assignments prior to the actual discussion, dramatization and Nia performance of key scenes and themes in the book.³ For example, while reading the novel the students were asked to take notes of a specific character and then to produce a character profile. In class, we agreed upon the following categories for the profile: age, interests, attitude(s), appearance, important events in the person’s life, and relation to other characters (*Beziehungskonstellation*). One student was responsible for collecting the individual profiles and for organizing them into a table, which I then corrected where necessary, and posted on WebCT. Each student also wrote a summary of two pre-assigned chapters of the book which, again, was corrected and put on WebCT. Thus, before our Saturday seminar, people could ‘refresh their memories’ by scanning through the summaries and the character

³ The following link provided me with various ideas for ‘prerequisites’: <http://www.lehrer-online.de/sonnenallee.php>.

profiles. This exercise also helped in the preparation of some scenes we acted out/improvised during the (workshop) day when the character profiles served as role cards (*Rollenkarten*).

Furthermore, students were split into two groups to make collages about life in the GDR and the Federal Republic of Germany (FRG) in the late 1970s and early 1980s. This served the purpose of making them aware that, although many of the daily problems teenagers were facing at the time were similar in East and West, the two German states were indeed very different. They differed not only in terms of ideology but also pop culture. The students were asked to research common images and symbols that reflected life in the two German states in the late 1970s and early 1980s and to explain and discuss their choices in class (see Appendix C). The research for the collages also helped them to get a basic understanding of plot events while reading.

One overarching theme in *Sonnenallee* is resistance. It is not so much resistance in the form of open opposition to the system but rather ‘small’ actions which are sometimes not even recognized as forms of opposition by the characters themselves. Some examples of actions of resistance include Mr. Kuppisch’s constant announcement that he would write a complaint (“*Ich mache eine Eingabe!*”) or Miriam’s ‘*Rumgeknutsche*’ (to make out) with ‘*Wessis*’. Some other forms of resistance in *Sonnenallee* are listening to forbidden music such as the Rolling Stones or adopting an existentialist lifestyle like Mario and his girlfriend do. They too listen to forbidden music such as the chansons of Edit Piaf and read forbidden literature such as works by Jean Paul Sartre. Furthermore, after Mario is suspended from school, they live a rather nonconformist life.

Since resistance was one of the themes we would translate into movement in the Nia part of the Saturday workshop, I wanted the students to do some research and to think about those and other forms of resistance. They were asked to look up the so-called *Flüsterwitze* of the GDR (i.e. ‘unofficial’ jokes that were told in the GDR). They also were asked to decide on one and explain it, that is, describe what flaw or deficiency of the GDR system is mockingly exposed in the joke.⁴ In the Saturday seminar, I asked them as part of an improvisation to discuss which character in *Sonnenallee* would tell what joke and why. Afterwards, they incorporated the joke into their scene.

5 The Workshop and Nia Experience

Our Saturday workshop started at 9:30 AM and was scheduled until 4:30 PM with an hour lunch break. Thanks to the grant from CLL, I was able to book space in The Pearl Company, an old warehouse/converted art gallery and beautiful theatre space located in downtown Hamilton. It provided an inspiring atmosphere and allowed for much interpretation and creativity with its huge

⁴ See this link for various jokes at various periods of the GDR: (<http://www.hdg.de/witze/7079.html>).

windows, old hardwood floors and great artwork.⁵

Most parts of the workshop were videotaped in a way that did not impinge on the students' performance.⁶ They had been videotaped various times before in class and the video material was used for observing and evaluating the learning and teaching process.

I started the workshop (which was conducted entirely in German apart from the occasional clarification in English) by familiarizing the students with the day's agenda. We then explored the room by walking around and taking in many of the subtle details of the space through a guided exercise. I asked the students to pay close attention to the space including the ceiling, floor, sides, and the furniture and other equipment in the room. I then called out 'stop' a couple of times and asked them each time to close their eyes and visualize the room. I solicited answers about the details of the room, such as how many doors, what is on top of the piano, what does the ceiling look like, etc. The students continued exploring the room, and while they were doing so, I asked them to find their favourite spot in the room and to go there. I then interviewed each student individually about their chosen spot and what was so special about it.

This exercise served two purposes: first, to leave the 'ordinary' world behind and to get the students into the mood for the day. It was also a preparation for the activities to follow which would use observation, visualization and description.

The students, still at their favourite place in the room, were now asked to visualize the setting of *Sonnenallee*. I invited them to describe the location by saying: "You are at the shorter end of the Sonnenallee now. What do you see? Who do you see? How are the colours? Are there any distinctive buildings?" The students then started to describe the *Spielplatz* (playground) where Micha and his friends would hang out; they mentioned the wall and also the grey buildings so typical of the former GDR. After some guided input, they also talked about the close proximity of the wall to the apartment buildings in the *Sonnenallee* and touched upon the small and overcrowded apartments as described by Micha in the book. This was taken up later in our discussion on the theme *Enge und Restriktion*. The students pictured Wuschel walking down the Sonnenallee with the *Exile on Mainstreet* record by the Stones clutched tightly to his chest. They also pictured the beautiful Miriam who turned everybody's head in the Sonnenallee.

The second part of the warm-up phase for the day comprised a physical activity to literally warm up the students for the Nia session. We played 'Simon says' and I guided the students through some stretches and easy movements. To play 'Simon says', we first built a circle. Then, I told the students only to obey me and perform the instructions when I first say the words 'Simon says.' I told

⁵ In general, changing spaces and learning environments gives students new forms of stimulation and inspiration.

⁶ Special thanks to Will Heikoop who videotaped the workshop and proofread this paper. Many thanks also to Jakub Kazecki who helped preparing the video clips.

them they were out of the game if they follow an order that does not begin with 'Simon says'. Then I began by saying (in German) something like: "Simon says, put your left hand on your right knee," or "Simon says, jump on one leg" etc. I continued giving orders mixing it up saying something like: "Put your right hand on the left ankle," without prefacing "Simon says." The game continued until only one student was left.

By 10:15 AM we all gathered around a table and started a discussion on the novel clarifying some unfamiliar language use and plot development (the Easy Reader version of *Sonnenallee* provides reading comprehension questions in the back of the book as well as some grammar exercises). We paid particular attention to the three themes that would be translated into movement in the Nia session to follow: *Enge und Restriktion*, *Erste Liebe*, and *Widerstand*. In addition to an exchange of the research findings on forms of resistance in the GDR, the students worked in three groups to find examples for the three themes in the text and were then asked to use various drama-pedagogical techniques to represent their interpretations. The groups that worked on *Enge und Restriktion* and *Widerstand* used a sequence of *Standbilder* (frozen frames) to illustrate their ideas and understanding of these themes. *Standbilder* are "fotografische Momentaufnahmen", in which "Szenen und Handlungsverläufe fixiert und Zustände, Haltungen und Beziehungen ausgestellt und gedeutet werden" (Scheller 1989: 62). Thus, Scheller defines *Standbilder* as photographic snap-shots, in which scenes and story-lines get fixed or frozen. States of being (emotional, physical etc.), attitudes and relations are exposed and interpreted in these snap-shots.

Standbilder are easy to build but it needs concentration and discipline since it is a silent activity. In other words, the *HauptspielerIn* (the builder) as well as the participating students are not supposed to talk. The *HauptspielerIn* selects students for the *Standbild* and puts them into the anticipated position and posture. He or she forms the posture and gestures of the students in the *Standbild* with her or his hands and shows the desired facial expression for the students to imitate. When the *Standbild* is finished the involved players are asked to 'freeze'. The *HauptspielerIn* then explains her interpretation and the rest of the class is invited to give feedback and discuss the *Standbild*. There are various other options of how to work with a *Standbild*, e.g. the '*Hilfs-Ich*' where the *HauptspielerIn* walks into the *Standbild* and puts her or his hand on one of the player's shoulder to articulate this particular character's feelings and thoughts (see, e.g. Scheller 1998: 54 and 59-68, and 2004).

The concept *Erste Liebe* was exemplified by the demonstration of a *Gedankenallee* ('Thoughts-Avenue', see Kempe and Winkelmann 1998: 40). A conflict needs to be solved or a decision needs to be made. The person who must complete this task stands in the middle. Positioned on the right and left side of him or her are the other players (like an avenue). The one side represents a 'pro', the other a 'contra'. The person in the middle thus hears various opinions, thoughts and arguments he or she might not have thought about. This can, thus, help the person or the situation. There was a division in the class about Miriam's

character. Some students said that although Miriam might be beautiful, she came across as shallow and dumb. In contrast, other students said that she just put on a charade but was actually very sensitive and insightful. Consequently, some in the class did not understand why Micha would fall for her. We, thus, used the *Gedankenallee* as an attempt to ‘illuminate’ Michas’s choice. One side of the *Allee* voiced their opinions on the ‘shallow’ Miriam, while the other side took the opposite stance. In the end, the student who played Micha was to ‘defend’ (or not) his attraction to Miriam.

Since the students were already familiar with these techniques, the activities did not present any difficulties and brought much fun and interaction. We took a 15-minute break to get ready for the Nia session. The students changed into comfortable (sports) clothes, walked into the space, took off their shoes, and waited for the commencement of the class.

Nia is a barefoot technique. The sense of feeling grounded and stable both physically and emotionally begins with the feet feeling connected to the earth. The Nia instructor, Andreea, first gave a short introduction of what Nia is (see [clip 1](#)). She talked about how she had prepared three different routines to accommodate the three concepts we were working on all through the morning and in prior assignments. She then guided us through a Nia choreography and invited us to trust our instincts and to personalize our movements along the way. In Nia, the emphasis is less on following the steps and more on the individual’s personal feelings and expressions. Normally, the moves are called out using vocabulary full of visual images (e.g. our bodies are waves or scarves, the arms are wings, and we would wave our tails from side to side). Andreea and I decided on a class without verbal cues so that English instructions would not interfere with the students ‘German’ mood and mindset. In a ‘silent’ class, the instructor indicates a change of movement or direction by clapping her hands twice one count before the new move or direction is executed. The idea of non-interference was also underlined by the music that Andreea had chosen, i.e. just music and sounds without lyrics. A very specific music arrangement was prepared by Andreea for each of the three themes to evoke specific physical and emotional reactions reflective of the three concepts. Nia, along with many other holistic approaches, is based on the assumption that our bodies are very much a part of all our learning; that is, learning is not an isolated brain function but can be effectively enhanced by the art and joy of movement. The three concepts *Enge und Restriktion*, *Erste Liebe*, and *Widerstand* were now translated into movement and music to create new or at least additional pathways in the brain to activate the storage of information regarding these concepts and new expressions or feelings (see [clip 2](#)) for an example of the routines on the concept *Enge und Restriktion* and *Erste Liebe*). One student said after the session that while dancing the *Enge und Restriktion* part she felt ‘incarcerated’ and ‘blocked’ wanting to be on the other side of the wall but all she could do was peeking at the wall “from the shorter end of the *Sonnenallee*”, i.e. from the Eastern part.

The students also experienced the fact that Nia uses contrasting movements. These are beneficial in terms of coordination and connecting the right and

left brain hemispheres allowing the information flow between the two. For example, upper body and lower body execute differently paced movements, or fluid, elongating stretches are juxtaposed with muscle-contracting martial poses and stances. Nia, thus, helps with body awareness and emotional awareness. It is a great way of keeping the students' creativity alive once they become less self-conscious and embrace the way their body moves and feels without judgement. Since the students did Nia for the very first time, conscious body awareness was a big stumbling stone. They noticed their lack of coordination and limited range of movements and generally felt a bit 'unfit'. They could not yet embrace the idea of 'letting go' and becoming less self-conscious. However, they really enjoyed the different take on German literature. They said that together with the other activities, Nia made for a unique physical activity and tool for interpreting German language and culture. The movement was also useful in terms of team building and developing cooperation and co-creativity (see below for more students' opinions).

After lunch and a discussion of their Nia experience, the students prepared for the final activity of the day: a semi-improvised scene. They scanned through the book with the help of the chapter summaries and character profiles they had prepared before the workshop (see 'prerequisites') and then took up the perspective of a certain character. I asked them to write down some sentences that epitomized that person's thoughts and feelings as well as direct quotes from that character in the novel. Each quote was written down on an individual small cue card so the students could easily access various sentences while acting out the final scene of our workshop. For that, we set up the *Spielraum* (playing area) reconstructing the living room of Micha's family, the Kuppischs, with Uncle Heinz' big armchair as central point of departure (we were fortunate to actually have a big comfy armchair as a prop). As part of that exercise, the students described the apartment, including the walls, furniture, borders, colours and other details. *Raumbeschreibungen* (descriptions of rooms) are a type of perception exercises which are an important prerequisite for the cultural and social empathy needed to act or improvise in specific contexts (see *Raumbeschreibungen* in Scheller 1998: 41-42). After defining the *Spielraum*, all students using props such as clothes, bottles, books, records etc., walked into the living room one after the other 'in character' and improvised a conversation based on the lines they had written on the cue cards. It was amazing to see how, after a while, the students really got into it adding their own interpretation and sentences to the text and the scene.

We ended a day full of activities in the living room of the Kuppisch family eating cookies, reflecting on the workshop, and wondering how it could already be 4.30 PM.

In the week following the workshop, we watched the movie *Sonnenallee* (by Leander Haußmann), compared book and movie version, and had a final discussion. As part of their writing assignments, students also chose one character from the book/movie and wrote a role biography (see Appendix D for an example).

6 Students' Feedback

In general, students seemed to have enjoyed the drama-pedagogical approach to learning and teaching German and their Nia experience. Here is some feedback from the students' learning diaries:

Next came the Nia workshop. I particularly liked this, as it brought to movement the main themes about which we had spoken. I enjoyed the completely different take on a theme; one that used no words, only body language and motion.

At the weekend seminar we did many activities related to the book. I found that the Nia session was the most memorable. It was a completely new way for me to approach a text. I know that stories are acted out and danced out; I just have never done it myself. . . . Overall, I really enjoyed our weekend seminar; it was so much fun to approach a text in so many different manners. I never thought that I would experience such an intimate approach to learning in university.

I also conducted an anonymous online survey at the end of the term which featured some questions on the Nia experience.⁷ Figure 1 represents the collected answers to the following four questions:

1. Was Nia a good additional element to understand the book and deepen the three concepts: *Enge*, *Widerstand*, *Erste Liebe*?
2. In general, should Nia be incorporated into second language learning?
3. Did you enjoy Nia as a physical/cardiovascular activity?
4. Would Nia provide a helpful preparation method in next year's theatre performance?

Here are some additional statements from the survey about Nia:

- I quite enjoyed doing Nia, it was interesting to build a connection between the movement and the themes of the literature.
- It was a little tricky to follow at first, but it was fun once I got the hang of it. Also, the interpretation was well done and I felt it helped me get into the text more.
- I learnt how to use movement as a literary technique into the understanding of a text.
- I thought Nia related well to the themes we discussed. It was a new and interesting perspective.

⁷ Special thanks to my student Sabrina Silk who helped preparing the survey and compiling the answers.

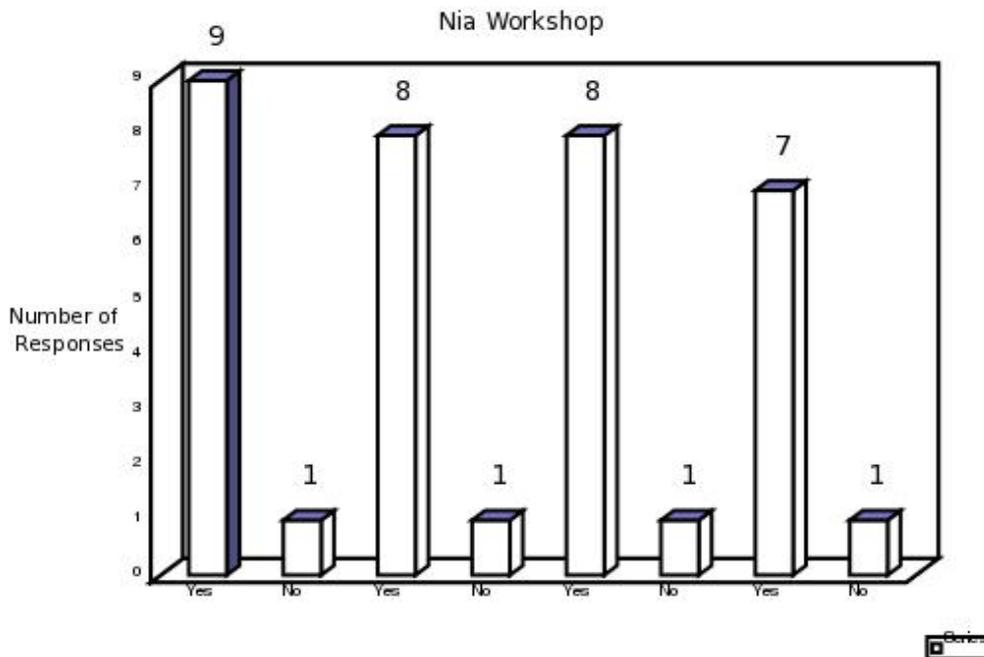


Figure 1: Student Answers

- It was a good physical movement related to the story.
- I liked Nia because it gave me a different level of the story.

Finally, some feedback from the online survey on the participants' opinions and evaluation of the course in general:

- Strengthened my language, learning and communication skills but overall taught me a valuable lesson that group work really helps learning and I am thankful for taking this class.
- This course helped me greatly increase my verbal skills in German. Also, the course helped me relax, as it was different from any of my other courses.
- Enjoyable, but very heavy workload. Felt pressure sometimes because we knew we would be put on the spot, e.g. *der heiÙe Stuhl*. Overall a good learning experience.
- At first, I found that this course would be quite intimidating and scary, but as it progressed and I became more familiar with the teaching techniques and the language, I have found it an enjoyable experience. I have been able to express myself more clearly and freely. Although, I feel my grammar is still lacking as far as language goes, I have overcome my biggest hurdle, which was to express myself and just speak.

- At the outset of the course, I was skeptical and did not anticipate dramapedagogy to impact my listening comprehension and oral speaking skills to a great degree. To my surprise, this method not only strongly impacted my wholesome understanding of the German language, but it also buttressed my confidence in my own self and ability to express my thoughts and ideas. The method provided the class and me with an unparalleled opportunity, i.e. to delve into the realms of drama as a unique method of learning language comprehension. Dramapedagogy in all of its concomitant forms is a ground-breaking teaching strategy that should be incorporated into language teaching at the advanced level. This method is not only a language learning tool. It is more than that. It stretches far ahead and all the way into the never ending cycle of the learner's process of self-understanding and self-perception. Through a system of acting and drama, its various techniques are geared at teaching the student on how to use creativity in order to become relaxed, have fun and speak a language with greater confidence. This is the biggest barrier for all learners, namely letting go of the inhibition and fear of speaking. Dramapedagogy has therefore with no doubt achieved its learning goals in my case.

All of the students, who took this class with me, will continue and take next term's Advanced German I to II which will result in the public performance of a German play. The students said that Nia would be even more beneficiary for them then in terms of 'actor' training, i.e. expressing the body and releasing and letting go of the mind. This can help with stage fright and generally with getting to know one's body and self. The Nia instructor has happily agreed to come back to Hamilton to teach another session or two with the students.

7 Conclusion

The learning objectives and outcomes for a foreign language class such as German generally emphasize the development of skills in writing, reading and speaking as well as understanding spoken German (listening skills) and developing (inter-)cultural knowledge. However, the teaching of German often falls short of fulfilling these goals. Even after years of instruction, students do not gain the confidence of using the language in and outside the class room. Also, the students' willingness to engage with language, culture and literature depends to a great extent on the use of imaginative methodology on the part of the teacher. My training and education in foreign language teaching, linguistics, theatre and drama as well as my observation and experience in class have convinced me that the idea of holistic teaching and learning can lead the students from being passive recipients to becoming active creators of knowledge and ideas. The teaching project 'German with minds, hearts, hands and feet' is one way of involving the students more holistically, namely by means of drama, theatre and Nia.

Nia nurtures the mind, body and spirit by improving strength, balance, posture, coordination, and stamina and provides a safe and joyful outlet for stress. In time, students will realize that it is all about them and their experience and expression and that nobody judges them. Nia is not about being a witness but rather about participation using one's own imagination and creativity, living in the moment and having fun. I believe Nia is a great method, not only to get the students fit but also to approach texts in a foreign language context.⁸

One of the basics that come across strongly in Nia is that Nia encourages people to love their bodies and to love what they are doing and thus to love and accept themselves. Nia can, therefore, help in 'healing' and letting go. "Through movement we find health" is the slogan associated with the Nia technique, and I truly believe that with time and more exposure to this practice it will resonate profoundly with my students in body and mind.

Bibliography

- Brussig, Thomas (2004): *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (Easy Readers). Berlin: Klett
- Chouinard, Philippe A./ Leonard, Gabriel / Paus, Tomáš (2006): Changes in effective connectivity of the primary motor cortex in stroke patients after rehabilitative therapy. In: *Experimental Neurology* 201 (2), 375-387
- Cotman, Carl W. / Berchtold, Nicole C. / Christie, Lori-Ann (2007): Exercise builds brain health: key roles of growth factor cascades and inflammation. In: *Trends in Neurosciences* 30 (9), 464-472
- Hollmann, Wildor / Struder, Heiko K. / Tagarakis, Christos V.M. / King, Gerald (2007): Physical activity and the elderly. In: *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*. 14 (6), 730-739
- Jung, Carl G. (1989): *Memories, Dreams, Reflections*. New York: Vintage Books Random House Inc
- Kempe, Andy / Winkelmann, Ulrike (1998): *Das Klassenzimmer als Bühne*. Donauwörth: Auer
- Lammers, Michael / Brussig, Thomas (2000): *Interpretationshilfe Deutsch: Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Interpretationshilfe Deutsch. (Lernmaterialien). Freising: Stark
- McMaren, Leah (2003): "Fit for Duty" in *Globe and Mail*. July 26, F6
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation*. Selze-Velber: Kallmeyer

⁸ I think its incorporation would be even more beneficiary when dealing with more 'difficult' and multi-layered texts such as Marie Luise Kaschnitz' short story *Das dicke Kind* which we also worked with in class. Here, we have a story in which traumatic unhandled childhood experiences influence the behaviour of adults. In the course of the story the librarian – one of the two protagonists – needs to recognize that she does not like the fat child because it reminds her of her own childhood as an unloved fat child. This story has an immense potential (but also carries immense dangers!) to connect the students to their own childhood experiences.

- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen
- Scheller, Ingo (1989): *Wir machen unsere Inszenierungen selber I*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Schweitzer, Natalie B. / Alessio, Helaine M. / Berry, Stephen D. / Roeske, Kirk / Hagerman, Ann E. (2006): Exercise-induced changes in cardiac gene expression and its relation to spatial maze performance. In: *Neurochemistry International* 48 (1), 9-16

A Appendix A

A.1 Evaluation Criteria for Course

A.2 (A) Bewertungskriterien für Anwesenheit und Partizipation

Vorbereitung außerhalb des Unterrichts

- Alle Texte zum angegebenen Termin lesen und Aufgaben vorbereiten!

Mitarbeit im Unterricht (Gruppenarbeit und Einzelarbeit)

- Anwesend, wach und gut vorbereitet sein
- Diskutieren und Vorschläge machen, Ideenreichtum und Reflektieren
- Experimentierbereitschaft, Innovationsbereitschaft
- Offenheit und Engagement für Aufgaben, Übungen und Neues
- Risikobereitschaft
- Teilnahme am Samstagsseminar 10. November 2007

Beherrschen und Anwenden des szenischen ‚Werkzeugkastens‘

- Darstellung und Reproduktion szenischer Mittel und Verfahrensweisen
- Anwendung szenischer Mittel bei neuen Texten und Aufgabenstellungen
- Beschreibung und Analyse szenischer Strukturen und Mittel
- Auswahl szenischer Mittel, um ein Ziel zu erreichen

Soziale Kompetenz

- als Gruppenmitglied und Einzelperson:
- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
- Toleranz, Teamgeist und Kooperation
- Offenheit und Kritikfähigkeit
- Engagement, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit

A.3 (B) Bewertungskriterien für die Abschlusspräsentation

Planung und Organisation

- Zeitmanagement: Sie haben 50 Minuten
- Aussageschwerpunkte auswählen/szenisches Konzept entwickeln
- Struktur und Abfolge der Arbeitsschritte
- Auswahl der Methoden und Angemessenheit der Methoden

Analyse und Präsentation

- Textverständnis und Reflektion des Textes
- Reflektion der szenischen Umsetzung
- Sprachlich richtige Darstellung inklusive der Fachbegriffe
- Klare Arbeitsanweisungen an die Klasse
- Schriftlich: Begründen Sie Ihr szenisches Konzept. (ca. 2 Seiten)

Sprache und Ausdruck

- Angemessener Wortschatz und Ausdruck
- Gute Aussprache und Intonation
- Grammatische Richtigkeit
- Verständlichkeit und ‚flüssiges‘ Sprechen
- Frei sprechen (Stichwortkarten sind erlaubt)

A.4 (C) Richtlinien für das Lerntagebuch

Das Lerntagebuch wird jede Woche geschrieben. Bitte schreiben Sie eine Seite oder mehr pro Woche. Mindestens 50% des Lerntagebuches sollten auf Deutsch geschrieben werden. Bitte geben Sie das Lerntagebuch getippt und ausgedruckt bis zum 5. Dezember 2007 ab. Ich bewerte hauptsächlich den Inhalt des Lerntagebuches. Die Grammatik, der Stil und Ausdruck sollten jedoch verständlich sein. Der Inhalt des Lerntagebuches setzt sich aus zwei Teilen zusammen:

Teil I: Textarbeit

- Eine kurze Zusammenfassung des Textes, den wir gelesen und besprochen haben (inklusive des Textes für die Abschlusspräsentation/Abschlussprüfung).

- Reflexion des Textes: Hat der Text mich angesprochen? Warum? Warum nicht? Gibt es einen Charakter im Text, der mich besonders interessiert? Warum? War der Text leicht, mittel oder schwierig? Welche neuen Wörter und Redewendungen habe ich gelernt (Nennen Sie einige Beispiele)?

Teil II: Reflektion der Unterrichtsmethode und des eigenen Lernens

- Eine kurze Rekonstruktion der Unterrichtsstunden: Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht? Und wie war die Stimmung in der Klasse?
- Reflektion der Methoden: Haben die ausgewählten Methoden (z.B. Standbilder oder Rollenbiographie) mir den Zugang zum Text erleichtert? Welche Methoden finde ich gut und warum, welche nicht?
- Reflektion des eigenen Lernens: Was für ein Lernertyp bin ich? Lerne ich besser, gleich gut oder schlechter mit allen Sinnen?

B Appendix B

B.1 *Globe and Mail* Article on Nia: “Fit for Duty”

To access the *Globe and Mail* article on Nia please click here: [„Fit for Duty“](#).

Source: McMaren, Leah: "Fit for Duty" in *Globe and Mail* July 26, 2003, page F6

C Appendix C

C.1 Collages



Figure 2: Life in the GDR

D Appendix D

D.1 Rollenbiographie der Existentialistin

(Silvia Dimitrova)

Ich heiße Danuta. Ich bin 31 Jahre alt und ich habe einen Mann und auch ein Baby. Ich habe eine liebevolle Familie und ich liebe mein Baby und meinen Mann. Ich passe auf meine Familie sehr auf.

Jedoch fühle ich mich unglücklich und deprimiert. Ich habe über mein Leben viel nachgedacht. Daher fühle ich mich so sentimental. Jetzt bin ich 31 Jahre. Allerdings habe ich in meinem Leben nichts erreicht. Ich habe ein kleines Baby und eine wundervolle Familie in der Mitte eines armen Landes, der DDR.

Als ich jünger war, wurde ich als "Die Existentialistin" titulierte. Ich war aktiv, motiviert und ich kämpfte für die Freiheit der Deutschen. Ich war emanzipiert, freimütig und ambitioniert. Ich strebte nach Freiheit für die Menschen und kämpfte auch dafür. Ich organisierte mindestens drei Proteste bei der Karl-Marx-Universität, zu der ich ging. Dort studierte ich Mathematik, Russisch und Physik. Allerdings war ich eine Rebellin, jedoch eine gute Rebellin für die Gerechtigkeit. Ich wollte sehen, dass die Leute in der DDR ihre Gerechtigkeit erhielten. Ich habe gedacht, dass sie nicht glücklich mit ihrem Leben sind, weil sie keine Gerechtigkeit hatten. Ich und mein Mann waren Rebellen denn wir konnten nicht zusehen, wie die Leute unterdrückt wurden. Wir wollten aus der DDR eine Demokratie machen. Und das ist was das Hauptziel meines Lebens war. Wir wollten Pink Floyd und The Beatles hören und die Welt sehen. Wir konnten nicht. Wir konnten nicht normale Leute sein, weil wir nicht sprechen konnten. Wir hatten keine Gerechtigkeit. Die Menschen sind keine Menschen ohne Gerechtigkeit. Das war, wofür ich und mein Mann, Mario kämpften. Ich erinnere mich, als Mario mit seiner Schuldirektorin und diesem Parteimensch konfrontiert wurde. Er war aber jung. Wir waren jung und noch nicht verheiratet. Mario war mit seinem Freund Micha. Sie wurden zu der Schuldirektorin kommandiert. Mario und Micha waren "die Menschen". Ja, sie waren tapfer und selbstsicher. Den beiden hat diese gemeine Frau die Aufrichtigkeit verweigert. Die Schuldirektorin zeigte auf ein Foto in der West Illustrierten. Auf dem Foto waren Mario und Micha mit weit aufgerissenen Augen und bettelnd vorgestreckten Händen dargestellt. Unter dem ausdrucksstarken Foto stand: "Die Not im Osten – wie lange hält das Volk noch still?" Ja, das stimmt!!! Ich erinnere mich an diese Episode sehr klar und ich werde die niemals vergessen. Mein Mann und sein Freund haben im Namen der Menschen in der DDR so gehandelt. Mario wurde nach diesem Zwischenfall von der Schule geschickt. Na, ja! Das ist wie ein wirklicher Mann handeln muss. Deswegen fühle ich mich als eine stolze Frau.

Es ist klar, dass ich eine aktive und ambitionierte Jugendliche war. Aber nicht länger. Jetzt bin ich nur eine Mutter und eine Frau in einem armen Land – der DDR. Ich bete, dass sich die DDR und Westdeutschland sehr bald wiedervereinigen. Dafür mussten wir so lange kämpfen.....Oh, das Baby wacht gerade auf und vielleicht hat es Hunger...

O.S.K.A.R.- Fremdsprachentheater spielt Zeitumwandlung

Frank Fischäss

Zusammenfassung

Aus der systematischen Verzahnung szenischer Interpretationen von Texten, Bildern und Themen resultiert Fremdsprachentheater. *Zeitumwandlung* repräsentiert den Titel eines Theaterstücks, das im Frühjahr 2006 am University College Cork von Studierenden entwickelt und aufgeführt wurde. Literarische Texte sowie Texte, die von den Studierenden selbst verfasst wurden, bilden das Grundmaterial für die Erarbeitung von Szenen, die sich in eine vorgegebene Handlungsstruktur einfügen. Die Konzeption von *Zeitumwandlung* verfolgt das Ziel, neben der Erweiterung theoretischer Kenntnisse in der Fremdsprache auch Lernfortschritte der Kursteilnehmer im Sprachhandeln und in der szenischen Interpretation literarischer Texte zu erzielen. Um eine Vorstellung von der Arbeitsweise im Rahmen der Kursarbeit zu vermitteln, werden exemplarisch Arbeitsanweisungen und -einheiten beschrieben. Abschließend werden erzielte Arbeitsergebnisse und auch Möglichkeiten zur weiteren Umsetzung dieses ganzheitlichen Unterrichtskonzepts dargestellt.

1 Einführung

Zeitumwandlung ist der Titel eines Theaterstücks, das im Frühjahr 2006 am University College Cork (UCC) erstmals von Germanistik-Studierenden geschrieben und aufgeführt wurde. Im Folgenden wird die Erarbeitung der im Montagestil zusammengeführten Szeneninhalte vorgestellt. Die Konzeption von *Zeitumwandlung* verfolgt das Ziel, neben der Erweiterung theoretischer Kenntnisse in der Fremdsprache auch Lernfortschritte der Kursteilnehmer im Sprachhandeln zu erzielen. Mit Hilfe eingestreuter Arbeitsanweisungen und ausgewählter Unterrichtsschritte soll eine Vorstellung von der Arbeitsweise im Rahmen der Kursarbeit vermittelt werden. In der Schlussreflexion werden die erzielten Arbeitsergebnisse bewertet und Möglichkeiten zur weiteren Umsetzung dieses ganzheitlichen Unterrichtskonzepts erwogen.

2 Das Projekt *Zeitumwandlung*: Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

2.1 O.S.K.A.R. – Fremdsprachentheater

Zur Umsetzung ganzheitlich und ästhetisch ausgerichteter Lehrverfahren im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wurde die Projektidee "Ö.S.K.A.R. - Fremdsprachentheater" geboren:

O riginalität einsetzen	O ffen meinen	O ptionen wahrnehmen
S ituationen schaffen	S zenarien diskutieren	S prachkenntnisse verbessern
K onzeption umsetzen	K reativität ausleben	K onversation erleben
A uthentisch als	A kteur in	A ktion spielen
R ollen schreiben	R esultate genießen	R eaktionen erproben

Es ging in diesem Projekt um die schrittweise Erarbeitung eines Theaterstücks durch die Studierenden. Durch die Montage einzelner szenischer Interpretationen von Themen, Texten und Bildern entsteht ein in sich geschlossenes Stück, dessen Szenen von den Kursteilnehmern (KT) sprachlich entwickelt, geschrieben und aufgeführt werden.

Der Kursleiter (KL) konnte schon in Kanada Erfahrungen mit Fremdsprachentheater sammeln. In der Arbeit mit zwei privaten Projektgruppen gelang es, die Theaterstücke „Ankunft“ und „Zeit“ zu erarbeiten und am Goethe Institut in Montreal mit Erfolg zur Aufführung zu bringen. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen entstand die Unterrichtskonzeption für das Projekt *Zeitumwandlung*.

2.2 Institutioneller Kontext

Der Kurs „Literatur verstehen und inszenieren“ wird am UCC für Studierende des 3. Studienjahres angeboten. In diesem Kontext wurde das Projekt *Zeitumwandlung* im Herbst 2006 erarbeitet; mit einer Kursgruppe aus insgesamt sieben Teilnehmern, deren Sprachkenntnisse dem fortgeschrittenen Mittelstufenniveau (B2) des europäischen Referenzrahmens entsprachen. Neben vier Studierenden irischer Nationalität und einer Gaststudentin aus den USA nahmen ebenfalls zwei Deutsche teil, die im Rahmen des Erasmusprogramms zwei Studiensemester am UCC absolvierten.

Zur Erarbeitung des Theaterstücks standen insgesamt zwölf 100minütige Kurstreffen zuzüglich zwei 5stündigen Workshops zur Verfügung. In diesem relativ kurzen Zeitraum mussten die Studierenden für eine vom Kursleiter festgelegte Handlungsstruktur dialogische Szeneninhalte entwickeln und außerdem ausgewählte literarische Texte in das Szenario einarbeiten. Für die Aufführung stand das Granary Theatre der Universität (www.ucc.ie/granary) zur Verfügung.

2.3 Zur thematischen Konzeption des Stückes *Zeitumwandlung*

Zeitumwandlung ist ein Theaterstück, das sich mit individueller und sozialer Wahrnehmung des Phänomens „Zeit“ im Spannungsfeld von rational und emotional geprägter Weltanschauung beschäftigt. Zu Beginn des Stückes präsentieren sich kühl berechnende Protagonisten, die ihr Verständnis von den Dingen der Welt einzig und allein dem Diktat mathematisch logischer Erwägungen unterwerfen. Für sie scheinen emotional erfahrbare Lebenswelten in der Auseinandersetzung mit Fragen zur „Zeit“ nicht zu existieren. Es gelingt den Akteuren zwar, bestimmte historische Begebenheiten eines Ortes (hier der Stadt Cork) mit einzelnen Jahreszahlen in Verbindung zu bringen, jedoch begreifen sie Geschichte nicht als sinnhafte Erfahrung. Der ausschließlich rational funktionierende Wissensmensch verliert die Beziehung zu eigenen Erinnerungen, eigenen Geschichten, zu seiner eigenen Identität.¹ Um diese eigenen Geschichten wieder zu beleben verfolgt *Zeitumwandlung* das Ziel, für die Figuren im Stück eine lebendige Erinnerungsbrücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schaffen.

3 Eine Fotomontage als thematischer Anstoß und als Bühnenbild

Ein Bild ist die Dialektik im Stillstand. (W. Benjamin)

Diese digital hergestellte Bildcollage ist eng verknüpft mit der Handlung des Stückes. Durch die Einblendung während der gesamten Spieldauer wird beabsichtigt, den emotionalen Bezug der Zuschauer zur Gedankenwelt des Stückes zu etablieren. Zu Beginn der Bühnenhandlung führen die Akteure, die sich unter das Publikum gemischt haben, eine Diskussion über den Bedeutungsgehalt dieser Abbildung.²

3.1 Darstellung der Arbeitsvorgänge im Projekt *Zeitumwandlung*

Die Entwicklung eigener ‚fiktiver‘ Figuren — Durch die Interpretation bzw. Dekonstruktion literarischer Texte und historischen Faktenmaterials eines Ortes sollen die Akteure ihrer rein rationalen Rolle entchlüpfen und eigene „emotionale“ Geschichten von selbst geschaffenen Figuren entwickeln, die anschließend erzählt und inszeniert werden. Die folgenden Punkte (1-6) erläutern diesen Prozess:

¹ „Je me souviens“ – „ich erinnere mich“ prangt auf den Autokennzeichen Quebecs, jener frankokanadischen Provinz, wo ich erstmals intensiv über dramapädagogische Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht nachdachte und mich dafür begeistern lernte. Gedächtnis transportiert historische Erinnerungen einer eigenen Geschichte, die nicht nur verstandesgemäß wahrgenommen, sondern auch gefühlsmäßig verarbeitet und gedeutet wird.

² Siehe Anhang A.



Abbildung 1: Fotomontage (© F. Fischäss / W. Deutscher)

1. Die KT erschaffen mit Hilfe folgender Einfühlungsfragen aus Scheller (1998: 175ff) zunächst eine eigene fiktive Figur:³
 - Wie heißt du?
 - Wie alt bist du und wann hast du Geburtstag?
 - Hast du Geschwister?
 - Wo lebst du?
 - Wo liegt deine Wohnung, welche Zimmer hat sie?
 - Mit wem lebst du zusammen?
 - Was macht ihr gemeinsam?
 - Wie sah dein Alltag als Kind / als Jugendliche(r) aus?
 - Was hast du an deinen Eltern gemocht, was nicht?
 - Welche Ereignisse sind dir besonders in Erinnerung geblieben?
 - Wovor hattest du Angst?

³ Diese Auswahl wurde durch eigene, themenorientierte Fragen (*) ergänzt.

- Wovon hast du geträumt?
- Wie sieht dein Alltag aus?
- Hast du einen Beruf oder eine Arbeit? Wo arbeitest du und wie lange?
- Was bedeutet dir die Arbeit?
- Interessierst du dich für Politik? Wofür besonders?
- Was machst du in deiner Freizeit?
- Was ist/wäre für dich das größte Glück / Unglück?
- Was ist deine größte Stärke / dein größter Fehler?
- Welche historischen Ereignisse empfindest du am wichtigsten?*
- Welche geschichtlichen Personen verachtest/bewunderst du am meisten?*

Im weiteren Verlauf der Kursarbeit wird der Zugang zur Gedanken- und Wahrnehmungswelt dieses erfundenen Charakters durch verschiedene Aktionsformen intensiviert. Beim „Hot Seating“ beispielsweise sitzen die KT in der Rolle ihrer Figur auf dem heißen Stuhl und stellen sich, Bezug nehmend auf die Einfühlungsfragen, der Kursgruppe vor. Anschließend werden sie von neugierig interessierten Mitspielern „in die Zange genommen“ und zu weiteren Lebensumständen vertiefend befragt. Eine interessante Sensibilisierungsreihe für sinnlich motivierte Erinnerungsarbeit findet sich ebenfalls in Boal (1989: 236f). Die Übung „*Gedächtnis: Sich an gestern erinnern*“ lässt vor dem inneren Auge Bilder der jüngsten Vergangenheit vorbeiziehen, die körperlich nachempfunden und erspürt werden. Beispielsweise assoziieren sich mit dem Aufstehen Geräusche des Weckers oder eine menschliche Stimme, beim Duschen rinnt Wasser über die Haut oder wir begegnen beim Verlassen der Wohnung Gerüchen, Klängen, Aussagen, Stimmungen und Verhaltensweisen von Personen. Auf der Basis einer Variante dieser Übung unter dem Titel „*Gedächtnis-Emotion: Ein Tag aus der Vergangenheit*“ notieren die KT dann stichwortartig ein entsprechendes Erinnerungsbild und ergänzen, welche positiven oder negativen Empfindungen sie mit diesem Ereignis verbinden. In Partner- und Gruppenarbeit werden die Erlebnisse geschildert und in Form eines „Hot Seating“ weiter verarbeitet.

1. Bei der Erarbeitung der verschiedenen Szenen entstehen Kommunikationssituationen, in denen die KT authentisch sprechen, indem sie für ihre Figuren Rollentexte erarbeiten, die Gefühle und Haltungen der Lernenden transportieren.

2. Zu Beginn des Kurses erhalten die KT einen Auswahlkatalog relevanter „Routineformeln“, die die wichtigsten Teilbereiche sprachlicher Intentionen berücksichtigen. Diese Redemittel finden sich im Materialienbuch des Lehrwerks „Unterwegs“ und in „Phrases for discussion“ unter „Topics, Questions, Keywords“. Die KT sind angehalten, diese „Werkzeuge“ beim Schreiben eigener Dialog- bzw. Monologformen zu berücksichtigen.
3. Bühnenbild und Aktionsrahmen beruhen auf schlichten Gestaltungsformen und bieten Raum für individuelle Inszenierungswünsche der KT.
4. Die Szenenfolge schreibt eine Sequenz fest, die die Zuschauer über wesentliche geschichtliche Ereignisse eines Ortes informiert; sie schafft ebenfalls Freiräume für die KT, um individuell historische Fakten auswählen, bearbeiten und szenisch interpretieren zu können.
5. Die dramaturgisch festgelegte Abfolge der einzelnen Bilder erzeugt Spannung und ist thematisch so gegliedert, dass ein in sich geschlossenes und Sinn gebendes Theaterstück entsteht.

Gruppenarbeit an der Fotomontage *Zeitumwandlung* —

Arbeitsanweisung: :

Die Zuschauer beginnen das Stück zunächst ganz alleine, denn sie werden nur das Bild *Zeitumwandlung* sehen, das auf die Bühne projiziert wird. Sicherlich werden diese sich jetzt Gedanken darüber machen, was das Bild ausdrücken möchte. Natürlich lässt ihr die Zuschauer nicht im Stich, denn ihr mischt euch unter das Publikum und beginnt über dieses Bild zu diskutieren. Entwickeln und schreiben Sie deshalb zu zweit oder zu dritt eine **kontroverse Diskussion** über das Bild *Zeitumwandlung*.

- Erörtern Sie dabei besonders folgende Fragen:

Welche Bedeutung könnten die dargestellten Figuren auf dem Bild haben?

Wen oder Was sollen sie repräsentieren?

Welche Rolle spielen die abgebildeten Objekte und die Jahreszahlen?

Welche Bedeutung könnte man den Farben beimessen?

- Benutzen Sie bitte für die Diskussion:

Redemittel – Übersicht

Topics, Questions, Keywords: Phrases for discussion

- Präsentieren Sie Ihre Diskussion am [Datum] vor der Gruppe

% startcol is 1

Exkurs: Grammatik — Redeabsichten können nur durch eine adäquate Anwendung der Grammatik erfolgreich realisiert werden. Die KT sind angehalten, eigene Fehler selbstständig zu verbessern, grammatische Gesetzmäßigkeiten zu wiederholen bzw. zu erarbeiten.⁴ Im Seminar wird folgendermaßen vorgegangen:

- Eine Referenzgrammatik wird verwendet, die für alle verbindlich ist.
- Die KT reichen ihre geschriebenen Texte ein. Der Kursleiter (KL) markiert Grammatikfehler und verweist auf das entsprechende Kapitel der Referenzgrammatik.
- Ausdrucksfehler bzw. Wörter, die den Sinn verdrehen, werden vom KL korrigiert und somit visualisiert.
- Die KT erarbeiten und wiederholen grammatische Phänomene selbstständig und korrigieren eigene Fehler entsprechend des Regelwerks.
- Resistente Grammatikprobleme werden im Kurs oder Einzelgesprächen diskutiert, Grammatikregeln wiederholt und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet.

Erarbeitung der Szenen von *Zeitumwandlung* —

Szene 1 – Von Kopf bis Fuß verkörpert:

Von Kopf bis Fuß verkörpert	
es haart es stirnt es nast	[es scheidet es lippt und klitorisiert]
es augt es braut und lidet	[es schwanzt und eichelt und hodet]
es mundet es lippt es zahlt und zungt	es wirbelt es rückt es hintert
es wangt es ohrt es kinnt	es schenkelt es kniet
es hirnt und kopft	es beint und fußt und ferst und zeht
es halst es schultert und Brustet	von kopf bis fuß es körpert
es herzt	von hirn bis herz es körpert
es armt es handet es fingert	von kopf bis fuß verkörpert
es baucht es nabelt es hüftet	

Dieser Prosatext fordert geradezu auf zur pantomimischen Interpretation und eignet sich in zweierlei Hinsicht als Einstieg ins Kursgeschehen. Die darin erwähnten Körperteile werden zum Bezugspunkt für Übungen, die eine positive Gruppendynamik fördern und die KT enthemmen, z.B. indem die KT aufgefordert werden, ungewöhnliche Begrüßungsformen vorzustellen.⁵

⁴ Eine Analyse der Arbeitsergebnisse hinsichtlich der Verbesserung der Sprachrichtigkeit ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgesehen. Aufgezeigt werden soll hier lediglich die Arbeitsweise, die zur Erarbeitung der verfassten Bühnentexte führt.

⁵ Die in Klammer gesetzten Textteile werden zwar semantisch erfasst, doch steht den KT deren szenische Interpretation frei.

Darüber hinaus wird eine Sensibilisierung für emotionale bzw. rationale Befindlichkeit angestrebt, was die Einfühlung in die Grundcharaktere des Bühnenstücks erleichtert.

Die Erarbeitung der szenischen Interpretation erfolgt in drei Einheiten:

Einheit 1.1 – Einfühlung — Der Kursraum ist in zwei „Welten“ unterteilt: die rationale und die emotionale. Die KT bewegen sich in beiden Räumen und nehmen dabei der Raumcharakteristik entsprechende Geh-, Sitz- und Standhaltungen ein.

Auf ein Zeichen des KL begrüßen sich die KT kühl bzw. überschwänglich. Sie erhalten Wortkarten mit den im Prosatext erwähnten Körperteilen. Sie nehmen dem jeweiligen Raum entsprechende Gehhaltungen ein, indem sie das entsprechende Körperteil im Bewegungsablauf überbetonen.

Die KT begrüßen sich mit diesen Körperteilen jeweils raumspezifisch mit frostig reservierten oder gefühlsbetont offenen Ausdrucksformen.

Einheit 1.2 – Vertiefung — Innenstirnkreis (mit der Körpervorderseite zugewandt stehen sich die KT im Kreis gegenüber): Der KL nimmt eine Karte, auf der ein Körperteil (Nomen) verzeichnet ist und versprachlicht es weiter, z.B. *der Kopf – es kopft*. Der KL führt anschließend mit diesem Körperteil eine übertriebene Bewegung aus und wiederholt diese mehrmals. Die Gruppe imitiert und wiederholt diesen Ablauf. Die KT erhalten weitere Wortkarten, gehen nacheinander in den Kreis und erfinden eigene Sprach- und Bewegungsformen.

Einheit 1.3 – Szenische Interpretation — Die KT lesen den Prosatext in Gruppenarbeit, diskutieren und setzen ihn szenisch um.



Abbildung 2: „es mundet – es lippt“

Die emotionsgeladen-sinnlichen Textzeilen sollen anschließend so verfremdet werden, dass ein gegenteiliger, rational kühler Text entsteht, der von den Akteuren ebenfalls im Bühnenstück präsentiert wird.



Abbildung 3: „es kopft – es herzt – es brustet – es handet, es fingert“

Szene 2 – Homo Faber: Der graue, telefonierende Herr im Bühnenbild steht in dieser Sequenz für das Charakterbild von Menschen, deren unterkühltes Denken und Handeln sich ausschließlich durch logische Berechnung erschließt. Als literarischer Repräsentant wurde der Ingenieur Walter Faber die Hauptfigur in Max Frischs Roman „Homo Faber“, gewählt. Einige seiner prägnanten Zitate⁶ aus dem Roman bilden den literarischen Gehalt dieser Szene und sollen mittels Passivkonstruktionen dialogisch inszeniert werden.

Einheit 2.1 – Einfühlung — Der KL gibt verschiedene Gefühlszustände vor (fröhlich, überschwänglich, betrunken, ernst, kühl, angespannt). Die KT setzen diese Emotionen in entsprechende Geh- und Sitzhaltungen um. Sie entwickeln dazu Standbilder, um diese Emotionen zu visualisieren.

Einheit 2.2 – Vertiefung — KT erhalten jeweils ein Zitat aus Homo Faber, gehen damit durch den Raum und lesen es in diesen verschiedenen Gefühlslagen. Die KT stellen fest, durch welche Gefühlszustände bzw. Körperhaltungen sich die Textinhalte adäquat ausdrücken lassen. Der KL informiert über den Roman und das Charakterbild Walter Fabers.

Einheit 2.3 – Szenische Umsetzung — KT stehen im Halbkreis und erhalten jeweils ein Zitat. Der KL hat zu den Zitaten verschiedene Passivformen vorbereitet.

Beispiel: es wird studiert, es wird gelesen, es wird gemalt

Einzelne KT reagieren darauf mit dem eigenen Zitat, das ihnen passend erscheint. Sie gehen daraufhin auf den KL zu und antworten mit diesem Zitattext kühl auf seine Ausgangsreplik. Die genannten Passivformen beziehen sich beispielsweise auf das folgende Zitat aus Frischs Roman:

⁶ Siehe Anhang B.

„Ich habe, offen gesprochen, nie daran geglaubt, dass Philologie und Kunstgeschichte sich bezahlt machen“.

Wiederholungen führen in der Folge zur Intensivierung der rational gesprochenen Replik und dienen als Grundlage für die anschließende Improvisation mit weiteren Zitaten. Die KT erhalten die übrigen Faber-Zitate und entwickeln in Gruppenarbeit eine Inszenierungsform mit eigenen Dialogen.

Szene 3 – Zeitmaschinen: die Jahreszahlen im Bühnenbild : Als monoton funktionierende Apparate erschließen sich die Rationalisten den Bedeutungsgehalt der Jahreszahlen. Eine menschliche Zeitmaschine setzt sich in Bewegung und spuckt die Jahreszahlen in kühler Distanz zu den Inhalten historischer Ereignisse eines Ortes (hier der irischen Stadt Cork) aus. Dabei bleibt der perfekt arbeitende Mensch von der Emotionalität der Begebenheiten unberührt und ergötzt sich ausschließlich an seinem Sachverstand. Somit wird die Symbolik der Jahreszahlen zur Metapher eines problematischen Geschichtsverständnisses. Schließlich gerät der Motor aus dem Rhythmus und das Funktionsgefüge Mensch zerbricht.

Die Erarbeitung dieser Szene weist zwei Unterrichtseinheiten aus:

Einheit 3.1 – Historische Ereignisse — Für die Präsentation historischer Fakten über die Stadt Cork erhalten die KT eine englischsprachige Zeitleiste.

In Gruppenarbeit diskutieren die KT eine Auswahl, die präsentiert werden soll.⁷ Die Übersetzungsarbeit leisten die KT vorab als Hausaufgabe.

Einige Beispiele:

- 622: Die Stadt wurde von dem Heiligen Sankt Finbarr als ein klösterliches Zentrum gegründet.
- 1728: Eine Hungersnot wütet in Cork.
- 1849: Die Queen's Universität öffnet ihre Tore für Studenten.
- 1920: Oberbürgermeister MacCurtain wird am 20. März von Truppen der Krone ermordet.
- 2005: Cork wird Kulturhauptstadt des Jahres.

Einheit 3.2 – Entwickeln einer Zeitmaschine — Ziel dieser Einheit ist es, Bewegungsfantasie für die szenische Gestaltung einer Zeitmaschine anzuregen.

Die KT stehen in einem großen Kreis. Es wird ein „Joker“ bestimmt, der eine Bewegung beginnt und mit einem Geräusch verbindet. Andere KT imitieren Bewegung und Geräusch und beginnen auf diese Weise, sich vom „Joker“ zu entfernen. Der wiederum versucht sich anzunähern und einen anderen KT zu erhaschen. Rennen ist nicht erlaubt!! Wird ein anderer Spieler abgeschlagen, beginnt dieser eine neue Bewegung-Geräusch-Kombination und das Spiel beginnt von vorne.

⁷ Interessant entwickelte sich die Diskussion über die Bedeutung historischer Ereignisse, was den nicht irischen KT überraschende neue Einblicke in das Geschichtsverständnis der „Einheimischen“ eröffnete.

Die Rhythmus-Maschine: Ein KT bewegt sich rhythmisch auf der Stelle und stößt ein Geräusch dazu aus. Ein anderer KT tritt mit einer anderen Bewegung und Geräusch hinzu. Alle schließen sich in der Folge an, bis sich die Maschine synchron bewegt.

Die KT improvisieren verschiedene Maschinentypen, z.B. Begrüßungsmaschine, Fließband, Waschanlage, usw. Dann erarbeiten die KT unter Einbeziehung ausgewählter historischer Ereignisse eine Zeitmaschine.



Abbildung 4: Improvisation – Die Rhythmus-Maschine



Abbildung 5: Die Zeitmaschine entsteht

Szene 4 – Umgelegt : Das Baby im Bühnenbild: Vorgetragen von einer KT erhebt sich mahrend die Stimme seines noch unschuldigen, nicht manipulierten Lebens und hält den regungslos am Boden liegenden menschlichen Maschinenteilen den Spiegel vor. Als „Anklageschrift“ gegen die im Bühnenstück dargestellte fehlende Emotionalität menschlicher Existenz soll ein Textauszug aus der Kurzgeschichte „Umgelegt“⁸ von Detlev Mahnert in diese Szene eingearbeitet

⁸ Siehe Anhang C.



Abbildung 6: Die Zeitmaschine funktioniert

werden.

Einheit 4.1 – Textverständnis und -interpretation — Die KT erarbeiten Wortschatz und Textinhalte als Hausaufgabe. Sie stellen außerdem Vermutungen über den Sinngehalt der Textstelle „will ich hinauf in jene Höhen steigen, wo eure Gründe vor der Wirklichkeit entfliehen“ an und reichen diese schriftlich ein (in der im Anhang dokumentierten szenischen Interpretation mit ** gekennzeichnet).⁹

Einheit 4.2 – Einfühlung in die Rolle des anklagenden Kindes — Im Raum werden Gefühlsbereiche eingerichtet (*traurig, müde, zornig, enttäuscht*). Die KT erhalten jeweils eine Strophe von „Umgelegt“ und lesen sie in diesen Gefühlslagen. Eine vergrößerte Kopie des Erwachsenen im Bühnenbild wird in die Mitte eines Stuhlkreises gelegt. Die KT steigen auf Stühle, rezitieren die Strophen des Gedichts und richten ihre Stimme gegen diese am Boden liegende Figur. Dann tauschen die KT Gedichtstrophen aus und wiederholen die Schritte.

Szene 5 – Der Urknall: Die rote Gaswolke im Bühnenbild, wohin das Baby mit den Rationalisten „entschwebt“, symbolisiert den Urknall als Ursprung des Universums und damit auch des Lebensraumes „Erde“ und unserer irdischen Menschheits-Geschichte. Durch die explosive Expansion von Materie, Raum und Zeit soll in dieser Szene *ein* mögliches Bild unserer menschlichen Emotionalität entworfen werden. Wie Galaxien, die zunächst in Einklang umeinander kreisen um sich schließlich anzuziehen, können sich ebenfalls soziale Beziehungen entwickeln. Anfangs noch harmonisch, doch dann zusehends fordernder und aggressiver, kommt es schließlich zur Explosion, zum Zerwürfnis. Bindungen zerbrechen; dabei lassen sich die in der Ursachenkette ursprünglich verwobenen

⁹ Dieser Textausschnitt wurde vom KL ausgewählt und verändert, um einerseits eine Verbindung zur nächsten Szene „Der Urknall“ herzustellen und um andererseits die formulierten Annahmen dialogisch in die Präsentation des literarischen Textes einflechten zu können.

Gedanken und Gefühlszustände oft nicht mehr detailliert nachvollziehen. Der Urknall als Allegorie menschlicher Gefühlswelten erzeugt in dieser Bühnensequenz Sprachlosigkeit, die Fragen über die eigene Identität aufwirft, und die Ausgangspunkt für emotional gesteuerte Erinnerungsarbeit ist, damit das Individuum wieder zu sich selbst finden kann.

Die Bewegungsdynamik und die Geschwindigkeit dieses Entstehungsprozesses geben den Impuls für eine tänzerische Interpretation, die sprachlich begleitet werden soll.

Imperativformen als Sprechakte sowohl sehnsüchtiger Anziehungskraft als auch aggressivem Weg- und Verstoßen begleiten die Bewegungsmuster der Akteure. Die Umsetzung dieser Szene sieht drei Einheiten vor: zwei vorbereitende als Hausaufgabe und für das Kurstreffen eine dritte zur Erarbeitung der Tanzperformance.

Einheit 5.1 – Imperativformen — Arbeitsanweisung:

Der Urknall (big bang) erwartet uns zu einem heißen Tanz. Während sich die TänzerInnen zuerst verführen und der Tanz harmonisch verläuft, werden sie sich am Ende auch sehr aggressiv begegnen, bis es dann zur Explosion kommen wird. Selbstverständlich werden die Aktionen sprachlich begleitet. Formulieren Sie deshalb mittels Imperativformen zuerst einige „liebvolle“ und „verführerische“ Aufforderungen, die dann zusehends mehr aggressive und abstoßende Formen annehmen.^a

Beispiel:	liebvoll - verführerisch	aggressiv - abstoßend
	Komm zu mir!	Lass mich in Ruhe!
	Massier mir den Rücken!	Sei endlich ruhig!

^a Textbeispiele siehe Anhang D, 1.

Einheit 5.2 – Lebensfragen —

Arbeitsanweisung: :

Durch die Reise hinein in den Ursprung der Zeit (Urknall) haben Sie nicht nur die Entstehung der Zeit erlebt, denn Sie wurden darüber hinaus mit <u>e i n e r</u> Wahrheit des Lebens konfrontiert, nämlich der von Harmonie und Disharmonie. Als Kopfmensch haben Sie zum ersten Mal erfahren, welche positive und negative Kraft Emotionen haben können. Diese extreme Erfahrung hat Sie völlig verwirrt und aus Ihrer rationalen Bahn geworfen. Der Schock sitzt tief und Sie stellen sich Fragen zu Ihrem Leben. Überlegen Sie sich bitte zwei Beispiele, was „Zeit“ für Ihre Figur im Stück bedeutet. Verwenden Sie dazu bitte nur einen Artikel, ein Adjektiv und ein Nomen .	
Beispiele:	das große Rennen
	ein grauer Schleier
Formulieren Sie jetzt einen ähnlichen Text wie im Beispiel unten. Lernen Sie diese Texte auswendig und überlegen Sie, wie Sie sie inszenieren können. ^a <u>ZEIT – mein großes Rennen</u> . Ich renne, also bin ich. Ich laufe als ein Kind der Zeit. Doch wo bin ich gelaufen und wohin werde ich laufen. Wollte ich hierher oder dorthin laufen? Woher bin ich gekommen und wollte ich von dort gekommen sein? Wohin hätte ich noch laufen können, und hätte ich das wirklich gewollt? . . .	
% startcol is	
1 _____	

^a Textbeispiele siehe Anhang D, 2.

Einheit 5.3 – Sprech- und Bewegungsfantasie entwickeln — KT stehen sich in zwei Reihen in größerem Abstand gegenüber. Sie werfen sich weiche Vokale *a,e,i,o,u* zunächst wie Softbälle zu, dann mit liebevollen Imperativformen. In einem zweiten Schritt werfen sich die KT die harten Laute *ka,ke,ki,ko,ku* wie Stahlkugeln zu, dann mit aggressiven Imperativformen. Im nächsten Schritt nimmt je ein KT zu einem anderen Gruppenmitglied gegenüber Sichtkontakt auf. Sobald diese „optische“ Paarbildung klar ist, gehen beide aufeinander zu und begrüßen sich mit liebevollen Imperativformen, dann mit aggressiven Imperativformen

1. **Bewegungsschlange** (Musik: Soundtrack Kill Bill: “Battle without honor or humanity”)¹⁰

Die Mitglieder der Kursgruppe stehen hintereinander in einer Reihe. Der KT an der Spitze beginnt sich zur Musik rhythmisch fortzubewegen, alle anderen folgen in exakt derselben Bewegungsart, bis der Schlangenletzte an der Gruppe vorbei an die Spitze läuft und seinerseits mit einer neuen Bewegung die Gruppe führt, usw. . .

1. **Handtanz** (Musik: Cirque du Soleil : “Ouverture“)

Zwei Tanzpartner berühren sich mit der rechten Handfläche, wobei A führt und B folgt und umgekehrt, bis irgendwann keiner mehr führt.

¹⁰ Sämtliche Musikstücke für diese Einheit wurden vom KL aufgrund ihrer melodischen und rhythmischen Eigenschaften ausgewählt und können beliebig ausgetauscht werden.

1. **Wassertanz** (Musik: G.E.N.E: “Life is a Melody”)

Partnertanz: Einer spielt den Wassertänzer, der sich unter Wasser bewegt. Der andere spielt das Wasser, das den Tänzer umgibt.

1. **Bewegungsmuster und Raumerfahrung** (Musik: *Chemical Brother: “My elastic eye”*)

KT bewegen sich in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu Bewegungsmustern, die vom KL auf folgenden Symbolkarten angezeigt werden. Dabei soll Bewegungsfantasie für Raumwege und Gruppenkonstellationen entwickelt werden, die sich für die Erarbeitung einer Tanzperformance umsetzen lassen.¹¹

i)	ii)	iii)	iv)	v)	vi)	vii)	viii)	ix)
----	-----	------	-----	----	-----	------	-------	-----



Abbildung 7: Urknall: Kreisende Galaxien im Kursraum



Abbildung 8: Proben der Urknall-Tanzperformance während des ersten Workshops

¹¹ Aus den Mustern viii) und ix) entwickelten die KT beispielsweise bewegende „Galaxien“, die um ein Zentrum kreisen (siehe Abb. 7).

Szene 6 – Barbara Köhler: „Die Bergung“: „Die Bergung“ als literarischer Stimulus regt in dieser Szene die Gedächtniskraft der bislang rational gesteuerten Figuren an, um emotionale Erinnerungsbilder zu provozieren, die auf der Bühne erzählt werden.¹² Ausgelöst durch die Interpretation dieses Textes werden Sinnes- und Körperempfindungen belebt, die Stimmungen, Erregungen, Affekte und Gemütslebnisse verloren gegangener Episoden aus dem Leben der fiktiven Figur einfangen. Vier Unterrichtsschritte sind zur Erarbeitung dieser Sequenz vorgesehen:

Schritt 6.1 – Erinnerungen sinnlich wachrufen (Musik: Solitudes: „Exploring nature with music“) — KT sitzen auf Stühlen oder liegen auf dem Boden. Sie entspannen bei meditativer Musik und versuchen jedes Körperteil isoliert und bewusst zu bewegen. Der KL fordert die KT auf, die Augen zu schließen und sich an den gestrigen Tag zu erinnern. Diese Erinnerungen sollen vor allem mit körperlich-sinnlichen Empfindungen verbunden sein (z.B. ‚Spaziergang‘: Wie verhalten sich meine Arme und Beine? Was sehen die Augen, riecht die Nase? usw.). Die KT schließen die Augen und begeben sich auf ihre eigene Zeitreise.

Schritt 6.2 – Erinnerungen erzählen und spielen — Als Hausaufgabe vorbereitet erzählen sich die KT einen wichtigen Tag aus dem Leben ihrer fiktiven Figur. Ein Partner hört zu und versucht aufgrund dieses Berichts möglichst viele Körpererfahrungen zu spielen. Es folgen Diskussion und Partnerwechsel.

Schritt 6.3 – Erfühlen des Texts „Die Bergung“ – Lesen mit den Sinnen — Nachdem der Text als Hausaufgabe vorbereitet wurde, werden zunächst offene Fragen der KT zum Textverständnis diskutiert. Die KT lesen den Text und stellen in Partnerarbeit fest, welche Textinhalte sie dabei schmecken, tasten, sehen, riechen und hören können.

Schritt 6.4 – Erinnerungen erzeugen — Der Text ist in Sinnabschnitte zerschnitten und ausgelegt. Der KL nimmt einen Textausschnitt und versprachlicht vor der Gruppe Erinnerungen aus seinem Leben, die dieser Text provoziert (Teacher in role).

Beispiel (Textausschnitt): Mein Ort heißt Kaßberg. Hier flammt kein Dornbusch, hier brennen nur winters die Müllcontainer. . . .

(Teacher in role): Mein Ort heißt Dudelingen, eine kleine Stadt im Süden der Bundesrepublik Deutschland. Nach einem großen Stadtrand im 17. Jahrhundert wurde sie lieblos und fantasielos wieder aufgebaut. Eine Art Hassliebe verbindet mich mit diesem Ort, denn.

KT wählen Textausschnitte aus und verfassen in Einzelarbeit Erinnerungsbilder ihrer Figuren. (Abb. 9 und 10). Dann stellen die KT einzelne Bilder in einem Kurzvortrag vor und verfassen weitere Erinnerungsbilder als

¹² Gesamttext mit Erinnerungsbildern der Figuren siehe Anhang E.

Hausaufgabe. Eine Diskussion sowie die Umsetzung von Inszenierungsideen für diese Bilder erfolgt beim nächsten Kurstreffen.



Abbildung 9: Die Bergung: Erinnerungsbilder entstehen



Abbildung 10: Die Bergung: je me souviens – ich erinnere mich

Szene 7 – Historische Zeitumwandlung : Die Transformation des Verstandesmenschen zu einem emotional geprägten Individuum findet ihren Fortgang in historischen Geschichten, die weitere Erinnerungen ins Bewusstsein der Figuren zurücktransportieren. Was die Akteure zuvor noch an der kühl distanzierten Betrachtungsweise geschichtlicher Ereignisse zerbrechen ließ (Szene 3 – Zeitmaschinen), soll nun durch eine emotional geprägte Interpretationsform historischen Faktenmaterials abgelöst werden.

Nachdem die KT über einen literarischen Text an das Verfassen von Erinnerungsbildern herangeführt wurden, kann ein analoges Interpretationsverfahren nun auf historische Begebenheiten, die das Leben der irischen Stadt Cork prägten, übertragen werden. Zunächst wählt jeder KT für seine Figur individuell einige dieser Geschichten aus, übersetzt den englischen Originaltext aus „CORK 365 – a day-by-day miscellany of Cork History“ und stellt diesen vor der Gruppe vor. Anschließend entwickeln die KT in Gruppenarbeit eine Szene, in die ausgewählte historische Inhalte eingearbeitet werden sollen.

Aus der folgenden Arbeitsanweisung für eine Hausaufgabe resultiert das

folgende Szenario „Cork Radio“¹³, das schließlich zur Schlusszene des Stücks überleitet.

„Die Bergung“ – ein literarischer Text – provozierte Gedanken an deine Vergangenheit und du erhältst noch eine Chance, in historischen Geschichten deine eigene Geschichte wieder zu entdecken bzw. Stellung zu den vergangenen Ereignissen zu nehmen. Kurze Episoden zur „Cork History“ helfen dir, verloren gegangene Erlebnisse, Gedanken, Einstellungen, Wünsche und Träume wieder auszugraben. Lesen Sie die Ereignisse des Geburtsmonats Ihrer fiktiven Figur in „**CORK 365 – a day-by-day miscellany of Cork History**“. Wählen Sie einige dieser Geschichten aus, die Sie interessant finden und helfen, dass sich Ihre Figur an weitere Episoden aus ihrem Leben erinnert. Äußern Sie ebenfalls eine eigene Meinung zu diesen Ereignissen. Stellen Sie Ihre Auswahl der Gruppe beim nächsten Treffen vor. Informieren Sie in der Rolle der Figur kurz über:

- den Inhalt (was, wer, wo, wann. . .)
- das Themengebiet (z.B. Technik, Kunst, Reisen, Politik, Religion. . .)
- die wachgerufene Erinnerung
- die eigene Meinung zu diesem Ereignis

% startcol is 1

Schlusszene – „Von Kopf bis Fuß verkörpert“ : Die szenischen Konfrontationen mit dem Phänomen „Zeit“ sowie historisch - literarischen Inhalten haben bei den anfangs kühl und nüchtern (be)urteilenden Akteuren erste Sinneswandlungen bewirkt und zu gefühlsbetonen Interpretationen individueller Wahrnehmungswelten geführt. Der Kreis im Theaterstück *Zeitumwandlung* schließt sich nun, denn aus den von ausschließlich kopfgesteuerten Rationalisten entwickeln sich Menschen, die ihre Lebenswelt zusehends emotional, nämlich von „Kopf bis Fuß verkörpert“ erleben. Am Ende des Stücks steht deshalb die Präsentation dieses literarischen Textes, zu dem eine Überleitung geschaffen werden sollte, wo sich die Akteure nochmals direkt an das Publikum wenden. Sie liest sich wie folgt:¹⁴

Laura: Bemerken Sie, wie sehr Sie sich selbst und ihre Umgebung verändert haben!

Estella: Landen Sie dort , wo Menschlichkeit und moralisches Handeln und Denken in einer kapitalistischen Gesellschaft nicht untergehen!

Harm: Umarmen Sie die gesamte Welt!

¹³ Siehe Anhang F.

¹⁴ Aufgrund von Zeitmangel wurden hier kurze imperativische Äußerungen geformt. Abgeleitet aus studentischen „Quellentexten“ stammen sie aus einer Hausaufgabe, in der Vermutungen über den Textauszug „Umgelegt“ von D. Mahnert angestellt wurden. Sie möchten den Zuschauern ebenfalls Mut machen, den Lebensalltag nicht ausschließlich „kopfgesteuert“ zu gestalten, sondern auch emotionale Befindlichkeiten zuzulassen und ihnen Ausdruck zu verleihen. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit den Inhalten dieser Äußerungen kann im Rahmen der Bühnenhandlung nicht stattfinden, denn es sollen lediglich Denkanstöße gegeben werden.

Irene: Wenn ich nicht irre, sind Schlafen und Träume [. . .] nicht rational, sondern ganz emotional. Also schlafen und träumen Sie einfach!

Sabine: Verwandeln Sie die Erde in eine emotionalere Welt!

Jack: Zeigen Sie, wer Sie wirklich sind!

Carl: Zeigen Sie ihre wahren Gefühle!!

von kopf bis fuß es körpert

von hirn bis herz es körpert

von kopf bis fuß verkörpert

ENDE der *Zeitumwandlung*

3.2 Workshops

Der Fokus der beiden 5stündigen Workshops (WS), die zum Ende des Kurses durchgeführt wurden, ist die konkrete Probenarbeit; also die Arbeit mit der Figur und das Verknüpfen der bis zu diesem Zeitpunkt erarbeiteten Szenen stehen im Mittelpunkt (WS 1: Szenen 1-4 / WS 2: Szenen 5-7 und Entwickeln der Schlussszene). Diese Erarbeitungsphasen mit den bereits verfassten Rollentexten soll den KT ein Gefühl für tatsächlich erworbene Textsicherheit vermitteln und gegebenenfalls zu gründlicherem Auswendiglernen dieser Texte motivieren.

Außerdem wird mit den Dimensionen und der Gestaltung des Aufführungsraums vertraut gemacht, um Positionen und Aktionswege der Akteure auf der Bühne zu etablieren. Darüber hinaus müssen sämtliche benötigten Requisiten zusammengestellt und vor allem im Verlauf von WS 2 Beleuchtungs- sowie akustische Einstellungen fixiert werden.

4 Reflexion und Ausblick

Das Projekt *Zeitumwandlung* fördert das Literaturverständnis der Studierenden und eröffnet neben dem persönlichen Zugang zu dem existenziellen Phänomen „Zeit“ auch Freiräume zur Realisierung authentischer Sprechabsichten. Die Auseinandersetzung mit Szeneninhalten schafft Bedingungen für selbstkritisches und konstruktives Experimentieren in der Fremdsprache und transformiert deren lexikalische Bestandteile in erlebbare und Sinn gebende Kommunikationseinheiten.

Die Montage von Einzelbildern in eine vorgegebene Handlungsstruktur erfüllte die Erwartungen des KL, so dass sich ein aussagekräftiges und Sinn vermittelndes Theaterstück komponieren ließ. Trotz der knapp bemessenen Unterrichtszeit können die erzielten Arbeitsergebnisse durchaus positiv bewertet werden: dazu zählen vor allem die umfangreiche Ausarbeitung der Szeneninhalte sowie die beinahe einstündige Präsentation des Theaterstücks. Besonders motivierend wirkte sich die geforderte Aufführung aus, denn alle Akteure wollten sich möglichst textsicher präsentieren, was in intensive Bemühungen um eine korrekte Aussprache mündete. Besonders hervorzuheben ist die Gruppendynamik, die sich in der gemeinsamen Entwicklungsarbeit von

Figuren, Inhalten und Inszenierungsformen äußerst produktiv entwickelte und die Selbstdisziplin der KT stärkte.

Allerdings sollte für zukünftige Realisierungen eine Erweiterung des Stundenumfangs unbedingt erwogen werden, damit die Entscheidungskompetenz der KT bei der Auswahl literarisch-musikalischer Inhalte gestärkt und deren Einsatz im Stück von den Studierenden selbst getroffen werden kann.

Diese erste erfolgreiche *Zeitumwandlung* mündet für den Autor in weiterreichende ‚Fantasien für dramapädagogische Freiheit‘:

Es könnte eine besondere Kursstruktur entwickelt werden, die Spracherwerb und Literaturunterricht vernetzt und sich durchaus auch über zwei oder sogar mehrere Semester erstrecken könnte.

Vorstellbar wäre ebenfalls eine Initiative für interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fachbereiche Sprach- und Theaterwissenschaften sowie Geschichte, denn durch kooperierende Fachkompetenz ließe sich Entwicklung und Darstellung der Stücke optimieren.

Zur Förderung von Öffentlichkeitsarbeit könnten der lokalen Bevölkerung durch *Zeitumwandlung* vertiefend Fakten ihrer eigenen historischen Wurzeln präsentiert werden. So entstünde für dramapädagogische Unterrichtsarbeit eine mögliche Plattform zur Außendarstellung und somit ein Forum für öffentliche Wahrnehmung ganzheitlicher Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht.

Bibliographie:

- Beecher, Seán (1992): *Cork 365: A Day-by-Day Miscellany of Cork History*. Cork: The Collins Press
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Boal, Augusto (1997) : *Jeux pour acteurs et non-acteurs: Pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris: La Découverte
- Dreyer, Hilke / Schmitt Richard (2002): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik: A Practice Grammar of German*. New edition, 1. Ausgabe. Ismaning: Verlag für Deutsch
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Fischäss, Frank (2000): *Sprechakte – Sprachspiel – Szenisches Spiel: Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*. Montreal: McGill University. <<http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/MQ64149.pdf>>
- Frisch, Max (1997): *Homo Faber: Ein Bericht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hachenburger, Petra / Jackson, Paul (2000): *Topics, Questions, Keywords: A Handbook for Students of German*. London and New York: Routledge
- Köhler, Barbara: Die Bergung. 10. Juni 2007 <http://www.tu-chemnitz.de/phil/germanistik/chemnitzer_autoren/autor/koehler.html>

Mahnert, Detlev: Umgelegt. 10. Juni 2007

<<http://www.e-stories.de/view-kurzgeschichten.phtml?4837>>

Mettenberger, Wolfgang (1993): *Tatort Theater: Ein praktischer Leitfaden für die Schul- und Amateurbühne*. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare

Materialienbuch (1998). In Lehrwerk „Unterwegs“. München, Berlin. Langenscheidt

Neelands, Jonothan (1990): *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. New York: Cambridge

Polsky, Milton E. (1998): *Let's Improvise: Becoming Creative, Expressive and Spontaneous through Drama*. New York, London: Applause Theatre Books

Pura, Talia (2002): *Stages: Creative Ideas for Teaching Drama*. Winnipeg: J. Gordon Shillingford

Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität

Sykora-Bitter, Claudia: Von Kopf bis Fuß verkörpert. 10. Juni 2007

<<http://www.podiumliteratur.at/texte/107syk.htm>>

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli

Vlcek, Radim (1997): *Workshop Improvisationstheater: Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. München: J. Pfeiffer

A Anhang A

A.1 Bühnenbild „Ein Bild ist die Dialektik im Stillstand“

Interpretation zweier fremdsprachlicher KT

Sabine: Natürlich machen wir uns Gedanken über das Bild. Wenn ich mir dieses Bild so ansehe, dann bin ich überrascht. Welche Bedeutung haben die dargestellten Figuren auf dem Bild?

Laura: Meiner Meinung nach gibt es hier zwei verschiedene Welten. In der farbigen Welt geht es um die Evolution der Zeit und die andere zeigt die heutige Zeit. Was denkst du darüber?

Sabine: Selbstverständlich könnte es so sein wie du denkst, aber ich glaube, dass das Baby ein Symbol für das Heute sein könnte. Es scheint mir, dass wir heutzutage farbige Bilder benutzen um über das Heute zu erzählen. Das gilt auch im Vergleich zur Situation vor z.B. 100 Jahren, wo alle Bilder nur schwarzweiß und farblos waren.

Laura: Aber nehmen wir an, dass das Baby ein religiöses Symbol ist. Ich denke, dass es hier einen Kometen gab. Er ist explodiert und ein Kind wurde geboren. Der Hintergrund zeigt eine wilde natürliche Umgebung. Es ist Nacht und man kann die Sterne sehen. Auf einmal kommt es zu einer Explosion.

Sabine: Es wäre naiv zu glauben, dass es ein religiöses Symbol ist.

Laura: Warum nicht? Das ist nur meine Meinung!

Sabine: Es ist doch fraglich, ob das Baby tatsächlich etwas Religiöses darstellt oder mehr mit dem Mann auf der rechten Seite zu tun hat. Vielleicht sind sie sogar Verwandte?

Laura: Vielleicht repräsentieren sie, wie die Zeit sich verändert hat. Ohne Zweifel gibt es einen großen Unterschied zwischen der heutigen Zeit und der vergangenen Zeit. Zeitumwandlung steht im Bild, deshalb denke ich, dass es darum geht. Was glaubst du?

Sabine: Ich stimme zu und denke auch, dass die Farben auch eine große Rolle spielen.

Laura: Ja, ich auch. Zum Beispiel repräsentieren die Farben die emotionale Welt, wo man sich ausdrücken kann.

Sabine: . . . und Schwarzweiß repräsentiert die rationale Welt, oder?

Laura: Ja, das könnte sein, aber was sollen die Jahreszahlen bedeuten?

Sabine: Sie sind die Jahreszahlen, die den Anfang der Zeit bis in die Gegenwart zeigen; deshalb trägt dieses Bild den Titel 'Zeitumwandlung'.

Laura: Genau, ich denke dasselbe, und dass sich die Welt langsam verändert hat. Früher war das Leben ganz einfach und angenehm im Vergleich zum Heute, wo es sehr stressig ist.

B Anhang B

B.1 Max Frisch, Homo Faber – sämtliche Zitate

- Ich glaube nicht an Fügung und Schicksal, [. . . ich bin] gewohnt mit den Formeln der Wahrscheinlichkeit zu rechnen.
- Warum soll ich erleben, was gar nicht ist?
- ... man isst im Gehen und verliert keine Zeit.
- ... wie jede Frau eigentlich nur wissen möchte, was ich fühle, beziehungsweise denke, wenn ich schon nichts fühle. . .
- Ich mache mir nichts aus Folklore.
- ... Man landet bei mir nicht mit Malerei und Theater.
- ... Radio [stelle ich natürlich] sofort ab, weil unpassend, weil Tanzmusik.
- ... ich war noch nie in der Opéra gewesen.
- Ich habe, offen gesprochen, nie daran geglaubt, dass Philologie und Kunstgeschichte sich bezahlt machen.
- ... ich rede nicht von persönlichen Dingen.
- Überhaupt der ganze Mensch! – als Konstruktion möglich, aber das Material ist verfehlt: Fleisch ist kein Material, sondern ein Fluch.
- Ich wurde sentimental, was sonst nicht meine Art ist, . . .
- Ich bin gewohnt, allein zu reisen. Ich lebe, wie jeder wirkliche [Mensch], in meiner Arbeit. Im Gegenteil, ich will es nicht anders und schätze mich glücklich, allein zu wohnen, meines Erachtens der einzig mögliche Zustand für [Menschen]. . . .
- Ich bin nicht zynisch. Ich bin nur, was Frauen nicht vertragen, durchaus sachlich.
- Meine erste Erfahrung mit einer Frau, die allererste, habe ich eigentlich vergessen, das heißt, ich erinnere mich überhaupt nicht daran, wenn ich nicht will.
- Ich kann nicht die ganze Zeit Gefühle haben. Alleinsein ist der einzig mögliche Zustand für mich [. . .]
- Ich kann es nicht ausstehen, wenn man mir sagt, was ich zu empfinden habe.

Habe ich von der Zukunft etwas zu erwarten, was ich nicht schon kenne?

- Es [geht] mir, versteht sich, um genaue Daten.

Sie erwarten ein Kind. Sind Sie sicher? Immerhin eine sachliche und vernünftige Frage. Sind Sie beim Arzt gewesen. Ebenfalls eine sachliche und erlaubte Frage.

- Ich habe mich schon oft gefragt, was die Leute eigentlich meinen, wenn sie von Erlebnis reden. Ich bin [...]gewohnt, die Dinge zu sehen, wie sie sind. Ich sehe alles, wovon sie reden, sehr genau; ich bin ja nicht blind.

Es gilt, allerlei kindische Vorstellungen vom Roboter zu widerlegen, das menschliche Ressentiment gegen die Maschine, das mich ärgert, weil es borniert ist, ihr abgedroschenes Argument: der Mensch sei keine Maschine.

Handlungen kann eine Maschine ebenso gut erledigen kann wie ein Mensch, wenn nicht sogar besser [...], weil sie, die Maschine, nichts vergessen kann, weil sie alle eintreffenden Informationen, mehr als ein menschliches Hirn erfassen kann. ...

- ... ganz abgesehen davon, dass es immer Freude macht, Maschinen in Betrieb zu sehen.

Max Frisch: „Homo Faber“ - Textbeispiele

- Es wird gemalt, es wird Theater gespielt.
- “[...] Man landet bei mir nicht mit Malerei und Theater.“
- Es werden Dinge getan, die nur ein Mensch machen kann.
- “[Handlungen kann] eine Maschine ebenso gut erledigen [...] wie ein Mensch, wenn nicht sogar besser [...], weil sie, die Maschine, nichts vergessen kann, weil sie alle eintreffenden Informationen, mehr als ein menschliches Hirn erfassen kann [...] ganz abgesehen davon, dass es immer Freude macht, Maschinen in Betrieb zu sehen.“

C Anhang C

C.1 Detlev Mahnert, Umgelegt - Szenische Realisierung

Untenstehend die szenische Interpretation, wie sie von den Studierenden entwickelt wurde. Die Inszenierungsanweisung zeigt die Namen der fiktiven Figuren.

(steht vor dem Baby) *Seht her, seht her – ein Brief meines jüngsten neugeborenen Enkels für euch!!* (sie steht auf einen Stuhl und liest anklagend den Brief bis „will ich hinauf in jene Höhen* steigen, wo eure Gründe vor der Wirklichkeit entfliehen“)

Ihr, die ihr meint, stets alles zu verstehen und euch zu Richtern wohl berufen glaubt, habt mich verurteilt, und so ist mir Recht geschehen, und ich bin nicht mehr da, der euch die Ruhe raubt. Ihr wisst mich sicher hinter Mauern, hinter Gittern, ihr tötet mich und fühlt euch ganz im Recht. Ihr wisst, nun müsst ihr nicht mehr vor mir zittern – ihr seid so gut – und findet mich so schlecht...Ich will die Türen schließen hinter meinem Schweigen. Mit meinen Schattenbildern, meinen Fantasien will ich [hinauf in jene Höhen]* steigen, wo eure Gründe vor der Wirklichkeit entfliehn.

Jack: Welche Gründe entfliehen vor der Wirklichkeit?*

Carl: In welche Höhen möchte es steigen?*

Sabine: Unser Baby will wohl aufsteigen in die Höhen der Unabhängigkeit, um sich abzunabeln von seiner Mutter.**

Laura: Das Baby will wahrscheinlich eine Menge Geld verdienen, um ein leichtes und angenehmes Leben zu haben.**

Estella: Ich könnte mir vorstellen, dass das Baby sich aufmacht, um in die Sphären des Karrierismus einzusteigen.**

Harm: Wenn ich nicht irre, will das Baby in die Genforschung einsteigen, um Menschen mit Technik zu vernetzen. Dadurch würden sie noch schneller und effektiver.**

Irene: *(liest den Text bis zum Schluss sehr emotional)*

Was wisst ihr denn von meinen Wünschen, meinen Träumen,
von meinen Ängsten, meinem neuen Mut,
von meiner Furcht, das Leben zu versäumen,
von meiner Zärtlichkeit, von meiner Wut?
Ihr habt es nie verstanden, mich zu lieben,
ihr habt auch nie verstanden, wer ich bin.
Ihr habt geurteilt, habt mich aus der Welt vertrieben,
und meine Todesangst verwirrt euch nicht den Sinn.
Ich wollte lieben, doch ihr habt mich übersehen,
und auch mein Schreien hat euch nicht gestört...
Ihr, die ihr meint, stets alles zu verstehen,
habt nichts verstanden, nichts gesehen, nichts gehört.

Irene: Ich könnte mir vorstellen, dass es ganz gern „über dem Regenbogen“ fliegen will. „Jene Höhen“ könnten die emotionalen Höhen des Herzens

sein. Wollt ihr die wahren Gefühle dieser Welt kennen lernen, dann steigt hinauf in den Ursprung der Zeit. Erlebt den Urknall, empfindet die Harmonie und erlebt die Disharmonie des Lebens.

* im Originaltext: ‚hinab in jene Tiefen‘¹⁵

¹⁵ Die Abwandlung in „Hinauf in jene Höhen“ soll das im Bühnenbild dargestellte Hinaufschweben des Babys in die Gaswolke sprachlich illustrieren und die Vorstellungskraft von KT bzw. Zuschauern anregen, um einfacher einen Bezug zur folgenden Szene 5 „Der Urknall“ herstellen zu können.

D Anhang D

D.1 Der Urknall

1. Textbeispiele: Einheit 1 – Imperativformen

Nimm meine Hand!	Fass´ mich nicht an!
Vergiss mich nie!	Halt die Klappe!
Spiel mir ein Lied!	Verpiss dich!
Erobere mich!	Verlass mich!
Hilf mir bitte! Hab mich lieb!	Mach, dass du wekommst!
Schau mir in die Augen, Kleines!	Lass mich allein!
Hab Geduld!	Such dir jemand anderen!

2. Textbeispiele: Einheit 2 – Lebensfragen (fremdsprachliche KT)

Zeit – die unaufhörliche Veränderung.

Jung oder alt, man kann Veränderungen bemerken. Die wechselnde Welt, wechselnde Leute und die wechselnde Zeit. Wann haben diese Veränderungen begonnen und wann werden sie enden? Wollte ich mich auch ändern? Vielleicht habe ich mich schon verändert – meine Gedanken, meine Erinnerungen, meine Träume. Wenn ich das nur wüsste, könnte ich etwas, könnte ich mich verändern! Oder vielleicht ist es schon zu spät?

Zeit – mein schnell fließender Fluss.

Der Fluss wurde geboren, das wissen wir. Irgendwo hoch in den Bergen oder vielleicht oben im Himmel in den Wolken. Wir alle sind Teile des großen Flusses, aber wir sind nur kleine Tröpfchen, deswegen können wir seine Richtung nicht ändern. Er nimmt uns mit auf seiner Reise, obwohl wir weder das Reiseziel noch die Richtung kennen. Wir fließen schnell zusammen und wissen nicht, was um die nächste Kurve liegt. Schließlich wird diese Reise enden und der Fluss wird ins Meer fließen, aber wird das das Ende sein oder wird es noch einen Anfang geben?

E Anhang E

E.1 Barbara Köhler, Die Bergung mit Erinnerungsbildern der Figuren

Mein Ort heißt Kaßberg. Hier flammt kein Dornbusch, hier brennen nur winters die Müllcontainer.

Jack: Mein Ort heißt Boston. Keine Natur existiert hier. Es gibt nur Abfallbehälter und Verunreinigung zu sehen und zu riechen. Den Sternen nicht näher, doch der Himmel drückt tiefer manchmal. [...] Manchmal sieht man die Sterne, aber meistens gibt es zu viel Smog, um sie zu sehen. Ich will immer die Sterne sehen. Die Sterne erinnern mich daran, als ich am Stadtrand wohnte.

Es gelten die Regeln deutscher Grammatik: Würde ist ein Konjunktiv.

Sabine: Ich habe die Regeln deutscher Grammatik in der Schule schon gelernt. Konjunktiv – ja, den kenne ich sicher. Es geht um Möglichkeiten und Irrealität. Aber Geografie ist noch immer die letzte Zuflucht der Mythen, und wo Gott sich ausschweigt, sprechen die Orte für sich. Auf Namen ist längst kein Verlass mehr; obwohl es berg heißt, ist kein Tal abzusehen, kein Blick übers Land, nichts zu Füßen ... Verstellte Aussichten: das Haus gegenüber, uneinsichtige Fenster, verborgene Leben, bröckelnder Putz.

Blaues Flackern: TV.

Harm: Ich erinnere mich noch genau. Als ich noch ein kleiner Junge war, kauften meine Eltern einen Fernseher. Ich konnte ewig dasitzen und darüber nachdenken, wie denn die kleinen Menschen in den Kasten kommen. Und eines Tages ging ich hin zum Fernsehschrank und steckte meinen Kopf hinein. Guckte an der Rückseite des Fernsehers. Wenn ich daran denke, kann ich immer noch den Geruch von aufsteigendem Staub in der Nase fühlen. Einmal im Monat schreit dort nachts eine Frau, als würde sie umgebracht. Aber alle Frauen, die da wohnen, sehen bei Tag aus, als wären sie schon tot.

Jack: Während der Nacht kann man die Schreie anderer Leute hören. Größtenteils sind das die Schreie der Frauen. Aber diese Frauen sehen aus, als wären sie schon tot. Keine Gefühle, keine Träume.

Karl: Als ich jung war, habe ich in einem armen Gebiet in London gewohnt. Ich besuche dort manchmal meine Freunde und ich sehe immer eine Menge von ledigen Müttern, die aussehen, als ob sie nicht mehr am Leben wären. Viele Kinder, keine Hilfe und keine Chancen. Jedes Mal, wenn ich diese armen Frauen sehe, erinnert mich das an meine eigene Mutter. Deshalb besuche ich sie nicht so oft wie vorher.

Aufgebläht wie Ophelia, Treibgut inmitten gestrandeter Träume.

Am Meer lebte ich gern, an den Grenzen des Landes, aller Sicherheit.

Harm: Nach dem Tod meiner Familie wusste ich nicht mehr, was ich tun sollte. Ich stand tagelang am Meer und starrte auf die See hinaus. Ich dachte nach. Versuchte zu entscheiden, was ich tun sollte. Dann kam die Entscheidung. Ich wollte weg, weg aus dem Land, aus meiner gewohnten Umgebung. Auf einmal war das Meer eine Möglichkeit, der Weg zu entfliehen, zu entkommen.

Estella: Ich habe den größten Teil meiner Kindheit am Meer verbracht. Mein Vater war Fischer, wir lebten also am und von dem Meer. Ich konnte stundenlang am Strand entlang laufen, auf der Suche nach Muscheln und anderen Schätzen des Meeres. Kaum zu Hause angekommen, habe ich meine neuen Schätze gründlich gesäubert und sie stolz meinen kleineren Geschwistern präsentiert.

Die Zeit ist vergangen, wohin nur.

Sabine: Ich kann mich gerade an meine Kindheit erinnern. Vielleicht, weil ich so jung war, habe ich nicht gedacht, dass es wichtig wäre, sich an alles zu erinnern. Ich weiß nicht. Alles, was ich weiß, ist, dass ich glücklich war und dass ich viele Freunde hatte, mit denen ich spielen konnte.

Warten und Gegenwarten nehmen anderswo Platz, reichen nicht bis hierher. Im Lichtkreis der Glaslaternen dämmt eine Stadt, die es nicht mehr gibt.

Gründerzeitfassaden, gealterter Jugendstil, Sachlichkeit, die einmal neu war.

Harm: Mein Vater war Lehrer. Wir lebten in einer geräumigen Altbauwohnung. Hohe Decken, Stuck in einigen Räumen. Alles sehr hell wegen großer Fenster und weißer Decken. Oftmals habe ich auf dem Boden im Wohnzimmer gelegen und einfach nur die Ornamente an der Decke studiert.

Auf Sankt Nikolai liegt die Hoffnung begraben, mit bunten Blumen bepflanzt, gehegt und gepflegt. Die Bäume sind so alt, dass ihre Wurzeln die Särge umarmen.

Harm: Meine Eltern liegen zusammen mit meiner Schwester in einem Familiengrab. Auf der Sonnenseite des Friedhofs. Die Morgensonne scheint auf ihr Grab. Ich besuche sie einmal im Jahr. Dann lass' ich die Erinnerungen hochleben. Sehe meine Schwester noch einmal, wie sie morgens beim Frühstück in der Küche sitzt und in die Morgensonne blinzelt.

Mit der Gewissheit der Jahreszeiten, die Vogelzüge, mit der Geduld.

Laura: Ich hatte so viel Geduld, aber es war ein Unfall. Mein innerstes Gefühl wusste, dass er sterben würde, aber ich hatte immer noch Hoffnung gehabt.

Ins Dickicht eines verwilderten Grabes gefallen der kupferne Engel ohne Kopf, sein linker Arm nur noch ein rostiges Eisen, in seiner Rechten fault Laub; im Herbst vor vier Jahren lächelte er noch.

Laura: Er war noch jung. Er war erst vier Jahre alt als er gestorben ist. Er hatte eine Zukunft, doch dann ist alles schlecht verlaufen. Es war ein Herbsttag, als er über die Strasse gelaufen ist. Er hat das Auto nicht gesehen.

Mütter gehen einkaufen, halten ihre sorgfältig aufgemalten Gesichter der Sonne entgegen und stopfen ein Brötchen ins Kindergeschrei.

Harm: Meine erste Freundin in Jugendtagen. Wir lagen gerne in der Sonne. Einen Sommer lang waren wir verliebt. Typische Jugendliebe. Ich kann mich so manches Mal noch genau an den Geruch erinnern - der Geruch ihres Gesichtes, sonnenbeschienene Haut gemischt mit dem Geruch von Sonnencreme und darüber die Frische der hereinwehenden Seeluft.

Estella: Bei mir zu Hause, halten die Mütter ihre schnell gereiften, von den Spuren des Lebens gekennzeichneten Gesichter, der Sonne entgegen und versuchen so, für einen Moment ihre Armut zu vergessen. Auch wenn sie der Gedanke nicht loslässt, wie sie in den nächsten Monaten den Hunger ihrer Kinder stillen könnten.

Ihr Nachwuchs klammert sich ängstlich an dieses Manna des Schweigens. Es ist so still hier. An der Steilküste des Traums, verschrien von Möwen und Kormoranen, von den Fischen verschwiegen, die an Land gehen im Netz. In den Fassaden haust Geschichte, unbereinigt, wuchernd gegen die Zeit.

Hinter den Tapeten Neuigkeiten von 1956, von 1942, 1930 und früher.

Irene: Alte Tapeten habe ich bestimmt, aber nie klebe ich ein Stück Tapete über eine andere. Ich tapeziere nur saubere Wände, weil meine Mutti und ihre Mutti und alle Frauen meiner Familie sehr stolz auf unsere sauberen Häuser sind.

Unter Zwischendecken versteckt Ölanstriche und Stuckornamente, tote Räume über den Lebenden, zwischen ihnen.

Laura: Nach der Beerdigung meines Sohnes fühlte ich mich deprimiert. Ich hatte vier Jahre immer wieder darüber nachgedacht. Wegen mir ist er geboren. Wegen mir ist er tot. Jedes Ornament haftet in meinem Gedächtnis. Alles ist eine Erinnerung. Unter der Erde gibt es nur tote Räume und darüber die Lebenden.

Die meisten Zimmer scheinen zu groß für den alltäglichen Gebrauch, [...]

Harm: Als ich in meine jetzige Wohnung zog, ich habe bewusst eine kleine ausgewählt, hatte ich quasi keine Einrichtung. Ein Tisch in der Küche, ein Schreibtisch, ein Bett. Eine handvoll Bücher, Besteck und Geschirr

für eine Person, ein Laptop auf dem Schreibtisch. Kein Telefon. Wollte, musste allein sein. Die Wohnung schien riesig, ohne Leben. Es dauerte, sie zu füllen.

[...] ihre Bewohner fühlen sich benachteiligt und achten auf das pünktliche Erledigen der Hausordnung.

Karl: Mein Dienstmädchen kommt jeden Tag um 9 um die Wohnung zu putzen. Sie macht mein Bett, bringt meine Kleidung zur chemischen Reinigung, und hat jeden Tag um ein Uhr mein Mittagessen auf dem Tisch.

Manchmal glaube ich, das Meer ist nur eine Legende. Hinter den Häusern sind große Höfe verborgen mit Kirschbäumen, Flieder, Himbeerhecken und mit Birken, die über die Dächer ragen. Farbige Balkone lehnen sich in ihr Grün, zeigen Flagge: Handtücher und Laken.

Harm: Zumindest fühlte ich mich so, als die Aufregung des Eingewöhnens vorüber war. Da war wieder alles, wovor ich fliehen wollte. Das Meer, das mir die große Freiheit versprochen hatte, war wie verschwunden, als hätte sich die Welt geöffnet und das Meer verschluckt. Als wäre ich niemals weggegangen und immer noch dort. Vor meiner Abreise.

Estella: Bei uns gibt es keine Kirschbäume, Flieder oder Birken, auch keine farbigen Balkone. Aber Handtücher und Laken hängen an einer alten Kordel. Gehalten von zwei alten Holzstämmen, flattern sie im Wind und um sie herum laufen spielende Kinder, die nichts besitzen und dennoch glücklich sind.

Harm: Meine Großeltern hatten ein Haus mit Hof. Sie hatten Obstbäume und auch Kartoffeln in ihrem Hof angebaut. Einmal im Jahr waren alle zur Kartoffelernte dort. Doch das Größte war im Sommer, in die Bäume zu steigen und Äpfel zu pflücken. Nichts schmeckt so gut, wie ein eben gerade selbst gepflückter Apfel.

An Sommerabenden fallen mit spitzen Schreien die Mauersegler ins Geviert. Und die Nacht macht alles deutlicher: das Kreischen der Frau gegenüber, das ferne Johlen eines Betrunkenen,[...]

Karl: Dieser Satz erinnert mich an die großen Feiern mit meiner Mannschaft als wir vor sechs Jahren zum ersten Mal Jahren die Premier League gewonnen haben. Die ganze Mannschaft ist nach dem Spiel in Manchester ausgegangen und es war eine unglaubliche Nacht. Ich war erst achtzehn Jahre alt und hatte nur ein paar Spiele mit der ersten Mannschaft gespielt, aber in dieser Nacht waren wir alle Meister und Helden und ich habe mich zum ersten Mal wie ein Erwachsener gefühlt. Ich erinnere mich noch genau an das Gefühl allgemeiner Freude, als wir die Trophäe durch die Straßen getragen und präsentiert haben.

[...] die schweren Träume, das langsame, kaum merkliche Atmen der Häuser und weit weg ein Summen und leises Klirren, das zum Rest der

Stadt gehören muss. Früher war da noch dieser hohe, singende Ton, wenn die letzte gelbe Acht gegen dreiviertel zwei durch die Kurven der Kaßbergauffahrt quietschte. Die Gaslaternen hellen nichts auf, aber man kann sich an ihnen orientieren, wie an den wenigen spät noch erleuchteten Fenstern.

Ein alter Mann in einer Dachwohnung, der Nacht für Nacht Bücher übersetzt.

Sabine: Jede Nacht, bevor ich einschlafe, muss ich ein Buch lesen. Manchmal auf Englisch und manchmal auf Deutsch. Englisch ist meine Muttersprache, deshalb schlage ich manchmal ein paar Wörter im Wörterbuch nach.

Jack: Mein Vater spricht nicht mehr so viel. Er sieht immer traurig aus und macht nichts außer Lesen und Schlafen. Jeden Tag liest er eine Zeitung, isst sein Abendessen und geht mit einem Buch ins Bett. Ich finde das langweilig und kann nicht gut sein!

Eine Malerin, die sich eine Kindheit, einen Rausch erfindet.

Irene: Ich kann mich jeden Tag an meine Kindheit erinnern – ich muss die nicht erfinden – aber ich genieße die Kindheit meiner Großkel mehr als meine eigene Kindheit, denn die können heutzutage viel mehr machen. Am Sportunterricht können die Mädchen jetzt teilnehmen, und die Kinder können andere Städte mit einem Chor, einer Band, usw. besuchen.

Ein trauriges Gesicht hinter der Scheibe im ersten Stock.

Laura: Das Gesicht war meins. Das Gesicht einer bestürzten Mutter im ersten Stock des großen Wohnhauses. Ich versuchte mir zu verzeihen und sah aus dem Fenster.

Ausschau haltend nach den Gespensterschiffen der Freibeuter, nach dem Auftauchen des Vergessenen, nach Wörtern, die Wasser aus den Mündern spült von Matrosen, Soldaten, ertrunkenen Mädchen, nach dem Verschwinden des Horizonts. Manchmal scheint es, als ob der Berg sein eigenes Gegenwort birgt: eine Höhle wäre, außer der Zeit. Und nur hier komme ich auf den Gedanken, dass das, was unter den Gullydeckeln rauscht, ja das Meer sein könnte.

Irene: Ich erinnere mich ganz klar daran – es war das erste Mal, dass ich das Meer sah. Als ich ein Kind war, wohnte meine Familie in Maine, aber nicht direkt am Strand, sondern zwei Stunden mit dem Auto entfernt. Ich dürfte erst acht Jahre alt gewesen sein, und meine ganze Familie, vier Kinder und meine Eltern, stiegen ins Auto ein. Als wir den Strand erreichten, standen meine Eltern da und umarmten sich. Das war 1942.

F Anhang F

F.1 Cork Radio

(Laura (Moderatorin) sitzt an ihrem Moderatorentisch)

Laura: Radio Cork, Live Sendung! Guten Abend. Wir senden heute, am Abend des 29sten März, in Erinnerung an die erste Radio Cork Sendung 1927, hier vom renovierten Corker Frauengefängnis. Heute darf ich vier Gäste herzlich willkommen heißen. Ganz nach dem Wunsch unseres damaligen Post- und Telegrafeministers, Herrn J.J Walsh, halten wir die heutige Sendung sehr traditionell. Wir geben Ihnen einen Überblick, was in unserem schönen Cork so passiert ist. Wussten Sie zum Beispiel schon, dass die Königin Elizabeth, die Erste von England, am 24. März 1603 gestorben ist. James der Erste wurde König und er machte den Weg für die Religionsfreiheit der Katholiken frei. Sie konnten sich jetzt öffentlich zu ihrer Religion bekennen und es war erlaubt, in die Kirche zu gehen. Was halten Sie von Religion, Sabine?

Sabine: Ich bin katholisch. Jeden Sonntag feiern wir Messe, wo meine ganze Familie zusammen hingehet. Als ich jünger war, habe ich immer den Begriff „Beerdigung“ verwirrend gefunden. Er war kompliziert für mich zu verstehen. Warum gab es einen Sarg? Warum beten wir zu jemandem, den wir nie getroffen haben? Warum müssen wir in einem Grab begraben werden.

Laura: Religion hatte auch einen großen Stellenwert für Arbeiter, die in die Stadt Cork kamen. Sie gründeten die Young Men Society in Cork' und konnten so ihre Religion öffentlich ausüben. Estella, was ist Ihre Meinung dazu?

Estella: Auch in Brasilien hat Religion einen hohen Stellenwert. Neben den zwei großen Konfessionen haben sich unzählige Sekten gebildet, die angeben, im Namen Gottes zu handeln. Das Traurige jedoch ist, dass viele von diesen Sekten ihre Mitglieder abhängig machen und ihnen den letzten Pfennig aus der Tasche ziehen. Ich werde natürlich wütend, wenn ich in meinem Freundeskreis mitbekomme, wie blind die Menschen ihr Leben diesen Sekten opfern.

Irene: Ach! Radio ist so unaufdringlich und phantasievoll – man kann einfach zuhören und sich alles vorstellen. Ich finde das ganz gut, weil wir in einer visuellen und materialistischen Welt leben. Ich sehe meine Enkel – die sitzen mit glänzenden Augen vorm Fernseher – und ich hoffe, dass sie die Welt draußen nicht vergessen haben. Hören sie mal! Die Welt ist so schön.

Harm: Ein wirklicher Fortschritt für die Technik!

Laura: Auch elektrische Oberleitungen für Züge wurden hier bei uns in Cork eingeführt, meine Damen und Herren. Dieses revolutionäre System wurde am 22. Oktober 1889 vorgestellt. Es wurde von Bruder Dominic Burke von der North Monastery und Gerald Percival, einem Elektriker, entworfen. Ganz anders als das „Mittelschienensystem“, das in Großbritannien und Frankreich damals benutzt wurde...

Harm: Wissen Sie, der Zug ist schon die angenehmste Art zu reisen. Man kann sitzen und lesen oder arbeiten. Ich bin schon immer gerne Zug gefahren. Es ist so schön einfach und simpel. Früher gab es Tickets, mit denen man einfach ein ganzes Wochenende durch die Gegend fahren konnte.

Irene: Und man muss nicht die ganze Zeit sitzen.

Laura: Aber auch medizinisch gibt es einiges aus Cork zu berichten ...

Jack: In seinem Buch, "The County and City of Cork Remembrancer", sagte Francis H. Tuckey, dass Pocken am 8. Februar 1818 weit verbreitet waren. Ich finde dieses Ereignis wichtig, weil es eine medizinische Leistung ist! Als ich jung war, war mein Vater in einen Verkehrsunfall verwickelt. Ich dachte, dass er tot wäre aber er hat überlebt. Die technologischen Entwicklungen in der Medizin sind sehr wichtig, weil mein Vater durch diese Entwicklungen gerettet wurde. In sechs Wochen im Jahr 1855 wurden ungefähr 1.000 Kinder durch Impfungen behandelt. Ohne diese medizinischen Maßnahmen wären diese Kinder vielleicht gestorben. Es ist klar zu sehen, dass in der Vergangenheit medizinische Entwicklungen sehr wichtig waren und auch heute noch sind.

Laura: Also, Grüß Gott Carl Fletcher, bekannter Fußballspieler bei Manchester United - es ist schön, Sie im Studio zu haben. Wir sprechen heute über die Geschichte der Stadt Cork und es interessiert uns Ihre Meinung dazu.

Carl: Danke, es ist mir immer ein Vergnügen, mit einem Fan zu sprechen.

Laura: Am zweiten August 1762 wurde das erste öffentliche und kostenlose Krankenhaus für Privatpersonen in Cork eröffnet. Vor dieser Eröffnung hatte die Regierung kein Krankenhaus für die Armen der Stadt eingerichtet. Ein schrecklicher Gedanke.

Carl: Diese Situation erinnert mich nur allzu gut an mein eigenes Hilfswerk. An meinem vorherigen Wohnort London gibt es große Armut, und die medizinischen Einrichtungen waren unterentwickelt und das nächste Krankenhaus war eine halbe Stunde weg und immer überfüllt. Ich habe vor drei Jahren 500,000 € gespendet, um ein Kinderkrankenhaus dort zu bauen.

Laura: Was war Ihre Motivation für solche Wohltätigkeit?

Carl: Ich hatte persönliche Gründe dieses Krankenhaus bauen zu wollen. Mein bester Freund hatte sein Bein gebrochen, als wir jung waren. Wegen einer verspäteten Behandlung im nächsten Krankenhaus blieb sein Bein permanent geschädigt und er konnte nie wieder Fußball spielen. Er war ein besserer Spieler als ich und wir haben gedacht, dass er für große Dinge bestimmt wäre, aber das Schicksal hat sich eingemischt. Ich kann mich noch an die Tage erinnern, die wir mit Fußball spielen im Garten zugebracht haben. Er ist noch immer eine Inspiration für mich. (Carl weint)

Laura: Ein emotionale Geschichte Carl. Danke Carl. So, das wäre es für heute. Morgen geht es weiter mit neuen Gästen, neuen Geschichten und hoffentlich wieder mit Ihnen. Ich möchte mich bei meinen heutigen Gästen herzlich bedanken... Schönen Abend noch und lassen Sie sich

noch ein paar wohlgemeinte Ratschläge für Ihren morgigen Tag geben.

Niklas der Fisch

Bericht über ein Erzähltheaterprojekt mit italienischen
Sekundarschülern

Marina Bertino

Zusammenfassung

Im folgenden Artikel wird über die wichtigsten Momente eines Theaterprojekts im Rahmen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an einer italienischen Sekundarschule berichtet. Als Textgrundlage diente eine sizilianische Legende. Die Inszenierung der Legende basierte auf den Techniken des Erzähltheaters (Teatro di narrazione) im Sinne des Sozialtheaters, einem wichtigen Genre im Neuen Theater (Teatro nuovo) Italiens. Dieser Beitrag beleuchtet, wie bereits im Anfängerunterricht das Erzählen und Inszenieren eigener Geschichten, Märchen und Mythen in der Fremdsprache eine motivierende und lernfördernde Rolle spielen kann.

1 Einleitung

Auf der Internationalen Deutschlehrertagung 2005 in Graz zeigte ein indischer Kollege in der Sektion „Dramapädagogik und experimentelle Lehrformen“ ein mit seinen Schülern gedrehtes Video. Im Stile eines Bollywood-Musicals stellten die Schüler ein indisches Versepos sehr eindrucksvoll auf Deutsch dar. Dabei wurde die Fremdsprache als Instrument der Bewusstmachung und Vermittlung der eigenen kulturellen Wurzeln und als Begegnungsplatz der verschiedenen Kulturen verwendet, das heißt: es fand eine direkte Übertragung der indischen Denkweise und der damit verbundenen Gestik in eine andere Sprache statt.

Diese Didaktisierung des indischen Video-Dramas lieferte die erste Anregung, aus der sizilianischen Legende über den Fischmenschen *Colapesce* ein Theaterstück mit meinen Schülern (DaF-Anfänger, europäisches Referenzrahmenniveau A1-A2) zu erarbeiten, um im darstellerischen Prozess soziale, kognitive und emotionale Aspekte zu betonen.

Die Gestalt des Fischmenschen lässt sich in den Märchen oder Legenden von vielen Kulturen finden. Ebenso ist das Thema der Verwandlung in mythologischen Geschichten sehr verbreitet.

Die Idee, Geschichten aus dem eigenen Kulturkreis in einer Fremdsprache zu inszenieren, habe ich dann in einem Gespräch mit potentiellen Betreuern einer

Promotion zu diesem Thema im Sommer 2006 am University College Cork Ireland (UCC) diskutiert, woraus die Idee für ein konkretes dramapädagogisches Schulprojekt erwuchs, in dem sich mit folgenden Fragen auseinander gesetzt werden sollte:

- Wie ist das Verhältnis zwischen dem szenischen Erzählen von eigenen, auf Märchen, Mythen und Legenden, aber auch Tagesereignissen basierenden Geschichten und der Aneignung sprachlicher und darstellerischer Kompetenz in der Fremdsprache?
- Wie lässt sich mittels der Techniken des Erzähltheaters (Teatro di narrazione) eine sizilianische Erzählung in einen deutschsprachigen dramatischen Text umwandeln?

Diese Fragen waren der Ausgangspunkt, um mit den Schülern ein Skript zu erarbeiten und dann am vom Goethe-Institut Turin veranstalteten Wettbewerb *Mit Deutsch auf die Bühne!* teilzunehmen. Im Folgenden werde ich über das Projekt mit meinen Schülern berichten und einen Exkurs über die Tradition des sozial engagierten Erzähltheaters in Italien und Sizilien, das für das Projekt grundlegend ist, voran stellen.

2 Das Erzähltheater in Italien und in Sizilien

Erzähltheater gehört ursprünglich zu den Vorformen des Theaters und zur Kunst der Dithyramben und Rhapsoden der Antike, die von den Bänkell- und Moritatensängern des Mittelalters bis in die Neuzeit gepflegt wurde und auch mit dem weltweit berühmten *Mistero Buffo* (1969) von Dario Fo assoziiert wird.

Die Form des „Teatro di narrazione“ (Erzähltheaters) hat sich in Italien seit den 80er Jahren rasch entwickelt. Hauptvertreter dieses neuen Genres sind Marco Baliani, Marco Paolini, Mario Perrotta und die Sizilianer Davide Enia und Vincenzo Pirrotta. Sie sind oft die Verfasser und zugleich die Darsteller ihrer Stücke. Es handelt sich um einen Theaterstil, bei dem der Hauptteil des Skripts von einem Narratore (Erzähler) bzw. *Narra-attore* (Erzähl-Darsteller) erzählt und dargestellt wird. Manchmal haben zusätzliche Schauspieler die Aufgabe, das Erzählte weiterzuspielen. Meistens ist aber ein einziger Darsteller auf der Bühne, der die Geschichte „erzählt“. Dieses Theatergenre entstand mit dem schon erwähnten *Mistero Buffo* von Dario Fo. Der Erzähler führt in der jeweiligen Szene die Handlungen aus und spielt dabei verschiedene Figuren. In Sizilien kommt dieses Genre ursprünglich aus den traditionellen Formen des *Cuntu* (‘Erzählen’ in sizilianischer Mundart) und der *Opera dei Pupi* (Sizilianisches Marionettentheater), die bis zum letzten Jahrhundert erhalten geblieben sind. In dieser Traditionslinie wird heute das Erzähltheater von Vincenzo Pirrotta weitergeführt, der als *Poeta del Cunto* (Dichter des Erzählens) bekannt ist. Seine Hauptlehrer sind die Brüder Cuticchio aus Palermo, die berühmtesten Figurentheaterdarsteller in Sizilien. Mit seiner Tragödie *Euminidi* (2004) klagt

Pirrotta, in Anlehnung an einen griechischen Mythos, die Korruption des heutigen italienischen Justizsystems an. Teilweise erzählt dieses Stück die tragische Handlung, teilweise vermittelt es sie in Form von Liedern. Es ist deswegen ein gutes Beispiel für einen besonderen Stil des Erzähltheaters.

Zu betonen ist, dass sich das Erzähltheater in Italien oft als Sozialtheater (Teatro civile) versteht, egal ob seine Geschichten aus der Antike (*Euminidi* von Pirrotta), aus dem Mittelalter (*Mistero Buffo* von Fo) oder aus der neuen Literatur (*Kohlhaas*, Balianis freie Adaption von Kleists *Michael Kohlhaas*, 1990) kommen, vor allem um die negativen Seiten Italiens zu erforschen und sie durch die Performance zu offenbaren. So handelt Balianis *Corpo di stato* (1998) von Aldo Moros Mördern aus den Reihen der Roten Brigaden im Jahr 1978; in *Olivetti* (Regie Gabriele Vacis, 1996) erzählt Laura Curino von Camillo und Adriano Olivetti, den Begründern des Olivetti Business Empires; in *Il racconto del Vajont* (1995) erläutert Marco Paolini die Tragödie des Vajont-Dammbruchs im Jahr 1963 mit mehr als tausend Opfern. In *Maggio '43* (2004) von Davide Enia wird von der alliierten Invasion und dem Bombenangriff auf Palermo während des Zweiten Weltkriegs berichtet. In *Radio Clandestina* (2000) und in *Scemo di guerra* (2004) erzählt Ascanio Celestini von der Besetzung Roms durch die Nazis und von der folgenden Befreiung durch die Amerikaner.

In der Theatergruppe haben wir, wie im Weiteren berichtet wird, mit den Darstellungstechniken des sozialen Erzähltheaters experimentiert.

3 DaF in Italien und der Wettbewerb: *Mit Deutsch auf die Bühne!*

Deutsch wird in Italien meist ab dem 15. Lebensjahr als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt. In Süd-Italien wird es vor allem als dritte Fremdsprache gewählt. Das Spanische ist allerdings seit ein paar Jahren die von den Schülern bevorzugte Sprache, auch dank der starken Ähnlichkeiten mit dem Italienischen. Das bedeutet in den Klassen mit Deutschunterricht immer weniger Schüler, kleinere Gruppen, die manchmal nur aus 8-12 Schülern bestehen und aus einer gesamten Klasse herausgenommen werden. Die Arbeitsbedingungen für viele Deutschlehrkräfte sind schwierig; sie werden Jahr für Jahr aus rein bürokratischen Gründen von einer Schule zu anderen versetzt. Der damit einher gehende Mangel an Kontinuität wirkt sich negativ auf die Qualität des Unterrichts aus.

In dieser schwierigen Situation versuchen die Goethe-Institute, Goethe-Zentren und ACIT (Associazione Culturale Italo-Tedesca), die Arbeit an der deutschen Sprache mit verschiedenen Initiativen und Veranstaltungen zu unterstützen.

Eine dieser Initiativen ist der Wettbewerb *Mit Deutsch auf die Bühne!*, der in Italien jedes Jahr vom Goethe Institut Turin innerhalb des europäischen Jugendtheaterfestivals *Lingue in Scena! Langues en Scène! Sprachen in Szene!* organisiert wird.

Schulklassen aus ganz Italien mit Deutschlernern im Alter von 15-19 Jahren können am Wettbewerb in Gruppen von zirka 10 Personen mit einem Theaterstück von 30 Minuten teilnehmen. Erzieherische und didaktische Ziele der Initiative sind u. a. die Entwicklung sprachlicher und darstellerischer Kompetenzen sowie die kritische Auseinandersetzung mit der Komplexität der Theaterwelt aus der Darsteller- bzw. Publikumperspektive. Die aus Vertretern des Goethe-Instituts, der Universität Turin, des professionellen Theaters und des Stadtrats Turin zusammengesetzte Wettbewerbskommission wählt das beste Stück nach folgenden Kriterien: Kreativität, Originalität, Sprachkompetenz, darstellerische Kompetenz, Regie, Bühnenbild und Inszenierung.

Voraussetzung zur Teilnahme am VII. nationalen Wettbewerb *Mit Deutsch auf die Bühne* war der dreitägige Workshop für Deutschlehrkräfte *Theatermethoden im DaF-Unterricht*, der im Oktober 2006 vom Goethe-Institut Turin veranstaltet wurde. Diese Intensiv-Veranstaltung unter Leitung der Theaterpädagoginnen Alice Herberger und Sigrid Unterstab war äußerst ergiebig. Ich persönlich hatte so auch die Gelegenheit, auf Deutsch meine langjährige Theaterausbildung (in Workshops nach den Ansätzen von Grotowski, Boal, Shintaido, Living Theatre) aufzufrischen, aber vor allem bekam ich den Ansporn, ein Theaterprojekt über die Legende von Colapesce mit meinen Schülern zu realisieren.

Die Theatergruppe aus der Sekundarschule für Tourismus „IISS De Nicola“ in Catania bestand aus 13 Teilnehmern (DaF-Anfänger, Niveau A1-A2), und zwar 7 Schülerinnen und 3 Schülern als Schauspielern und 3 Schülerinnen als Bühnenbildnerinnen. Die Teilnehmer lernten vormittags vier Stunden Deutsch und nahmen nachmittags, vom November 2006 bis Mai 2007, ein- oder zweimal pro Woche, freiwillig insgesamt 80 Stunden lang an der Theaterwerkstatt teil. Regieassistentin war Magda Brudziak aus Berlin, die mit der Gruppe nur auf Deutsch sprach und das Projekt, trotz teilweise schlechter schulischer Rahmenbedingungen (Räume, Zeit, finanzielle Mittel u.a.), mit mir zusammen realisierte.

Für die Teilnahme am Wettbewerb *Mit Deutsch auf die Bühne 2007* wurden dann sieben Schultheaterprojekte aus ganz Italien ausgewählt. Als am 26. März 2007 die ausgewählten Schuldelegationen ihr Stück in Turin aufführten, ging unsere Gruppe aus Catania mit dem Theaterstück *Niklas der Fisch, breve opera subacquea* aus dem Wettbewerb als Gewinner hervor.

Als Preis durfte unsere Theatergruppe vom 14. bis 18. Mai 2007 beim Festival *Sprachen in Szene!* Italien mit der Aufführung unseres Stückes vertreten und auch an einem besonderen Workshop zur *Commedia dell'Arte* teilnehmen.

Das war für uns eine große Anerkennung des Experiments, eine Legende aus unserer Kultur in einer Fremdsprache zu inszenieren. Die wichtigsten Momente dieses langen gemeinsamen künstlerisch-kreativen Arbeitsprozesses, der zu diesem Ergebnis führte, möchte ich im weiteren Verlauf darstellen.

4 Das Experiment mit dem Stück *Niklas der Fisch*

Im Sinne einer produktiven Arbeit unserer Theatergruppe war es von Anfang an wichtig, von den Teilnehmern ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu verlangen und ihnen Mitbestimmungsrecht einzuräumen. Eine Aufführung ist ein Gemeinschaftsprodukt und kann nur gelingen, wenn alle selbständig und verantwortungsbewusst mitarbeiten.

Zur Förderung der Zusammenarbeit haben wir uns von Marco Baliani inspirieren lassen. Er erzählt in seinem Buch *Pinocchio Nero*, wie seine Theatergruppe kooperativ und mit dem gleichen Engagement wie eine Fußballmannschaft arbeitet und spielt:

Come nel gioco del calcio si è squadra solo quando si riesce a sentire che ognuno è al servizio degli altri, che senza l'altro non ce la puoi fare, l'opposto del teatro che insegnano nelle nostre accademie e scuole dove si punta tutto sull'interpretazione individuale, sull'accanimento a emergere, a sgomitare contro l'altro pur di eccellere e farsi vedere. (Baliani 2005: 60)¹

Unsere Projektarbeit bzw. Theaterwerkstatt, die in die Teilnahme am nationalen Wettbewerb *Mit Deutsch auf die Bühne* mündete, vollzog sich in sieben Phasen:

- Reflexion über den Text *Colapesce* (Textverstehen);
- Generierung von Inszenierungsideen und dramaturgische Textbearbeitung;
- Erarbeitung des Erzähltheaterstücks auf Deutsch;
- Entwicklung des freien Körper- und Stimm ausdrucks (Auflockerungsphase);
- Arbeit an der Darstellungs- und Erzählfähigkeit auf Deutsch (Sprech- und Gesangsübungen);
- Aufführung des Theaterstücks;
- Erstellung einer Video-Adaption des Erzähltheaterstücks. (Ein [Video-clip](#) kann hier herunter geladen werden)

¹ Wie im Fußball, ist man erst eine Mannschaft, wenn man spüren kann, dass der eine für den anderen spielt, dass man es ohne den anderen nicht schaffen kann. Das ist das Gegenteil des Theaters, das uns (in Italien) in den Schauspielschulen beigebracht wird, wo alles auf individuelle Interpretation gesetzt wird, auf die Gier herauszukommen, und wo mit Ellenbogen gegen andere gekämpft wird, nur um Erfolg zu haben, um aufzufallen. (Übersetzung MB)

4.1 Von der Legende *Colapesce* zum Erzähltheaterstück

Es gibt mehr als zehn Versionen der Legende von *Colapesce*. Erst haben wir mit der Version aus Messina, die in den *Italienischen Märchen (Fiabe Italiane)* von Italo Calvino zu finden ist, gearbeitet. Hier einige Auszüge, die für unser Projekt wichtig geworden sind:

Es war einmal in Messina eine Mutter, die hatte einen Sohn, der hieß Cola. Vom frühen Morgen bis zum Abend blieb er immer im Meer und badete. Die Mutter rief ihm oft vom Ufer aus zu: Cola, Cola, komme an Land! Was machst du? Du bist doch nicht etwa ein Fisch! Eines Tages [...] als sie sah, dass sie ihn mit Rufen nicht mehr erreichen könne, schickte ihm einen wilden Fluch nach: Cola, dass du doch ein Fisch würdest!" [...] der Fluch der Mutter erfüllte sich sofort: Cola wurde halb Mann, halb Fisch. [...] Das Gerücht, dass im Meer von Messina ein Wesen, halb Mensch, halb Fisch, sei, gelangte bis zum König. Der König befahl allen Schiffen, wenn einer von ihnen Cola Pesce sähe, so möge er ihm sagen, der König wolle ihn sehen. [...] Der König empfing ihn huldvoll. Cola Pesce", sprach er, "da du ein so guter Schwimmer bist, sollst du mir um ganz Sizilien herumschwimmen und mir kundtun, wo das Meer am tiefsten ist und was man dort sieht!" [...] Cola Pesce erzählte, er habe auf dem Meeresgrund Berge, Täler, Höhlen und Fische aller Art gesehen, aber er habe nur Furcht gehabt, als er das Cap Faro umschwommen habe, denn dort sei es ihm nicht gelungen, den Meeresgrund zu finden. [...] Der König konnte seine Neugier nicht mehr bezähmen und sprach: "Stürze dich vom Turm des Felsens auf Cap Faro ins Meer!" [...] Cola Pesce stürzte sich von dort oben kopfüber hinunter. [...] Endlich tauchte er auf, aber er war totenbleich. [...] Ich habe einen riesigen Fisch gesehen mit einem so großen Maul, dass ein ganzes Schiff darin Platz hätte. [...] Der König hörte mit offenem Munde zu; aber seine verfluchte Neugier, wie tief das Meer dort sei, ließ ihn nicht ruhen. [...] Da nahm der König seine Krone vom Haupt [...]. Mit einem großen Schwung warf er sie ins Meer. "Geh und bring sie mir zurück, Cola!" befahl er. [...] "Wenn es Euer Wille ist, Majestät, dann werde ich eben hinabsteigen, aber [...] lasst mir eine Handvoll Linsen geben. Wenn ich dem Ungeheuer entrinne, dann werde ich wiederkehren, wenn Ihr dagegen die Linsen aufsteigen seht, dann nehmt das als Zeichen, dass ich nie wieder auftauchen werde." [...] Cola stieg in die Tiefe. Der König aber wartete und wartete, und endlich, nach langem vergeblichem Warten, erschienen die Linsen auf der Oberfläche des Wassers. Auf die Rückkehr von Cola Pesce aber wird heute noch gewartet. (Calvino 1993: 151)

Diese Version von Calvino haben wir mit derjenigen aus Catania vermischt, in der die ganze Geschichte am sizilianischen Hof des Stauferkaisers Friederich II. angesiedelt ist, so wie sie noch in anderen Versionen erzählt wird.

Bei Darstellungen von Geschichten kann beispielsweise ein Zwischenerzähler eingefügt werden und man kann aus der aristotelischen Einheit von Raum und Zeit austreten, um Vergangenes im Jetzt erfahrbar zu machen (vgl. Baliani 2005). Gleich zu Beginn des Projekts habe ich den Schülern erklärt, warum ich szenisches Spiel in der Fremdsprache in der Form des Erzähltheaters

vorgeschlagen habe. Erst wird im Stück erzählt, dann wird dargestellt, um in der Fremdsprache durch verschiedene Wahrnehmungssinne nicht nur die Zuschauer bzw. Zuhörer einzubeziehen, sondern auch vor allem die Schüler als Schauspieler aktiv zu beteiligen. Wenn man in einer Fremdsprache ein Märchen bzw. eine Legende interpretiert oder in Szene setzt, kann man sich freier fühlen und einfachere Sprachstrukturen benutzen, als wenn man in der eigenen Sprache interpretieren soll. Die Fremdsprache dient in diesem Falle als Maske, ganz im Sinne der Worte Gilberts in *The Critic as Artist* von Oscar Wilde:

„Man is least himself when he talks in his own person. Give him a mask, and he will tell you the truth“ (Wilde 1913: 185).

Für unsere Gruppe war es eine kreativer Prozess und eine nachhaltig wichtige Erfahrung, den Prosa-Text der sizilianischen Legende in ein Theaterstück umzuformen und dabei eigene Ideen einzubringen. Dabei wurde den Schülern nach und nach die Essenz dieser Legende, einschließlich ihrer archetypischen Merkmale, deutlich.

Unser erstes Treffen begann mit einem gemeinsamen Brainstorming. Im Zentrum der Wandtafel stand der Titel der Legende *Cola Pesce*. Wir hatten uns nach einer kurzen Diskussion als beste Übertragung des Titels ins Deutsche zunächst für *Cola der Taucher*, erst einige Monate später für *Niklas der Fisch* entschieden. Aus freien Assoziationen ergaben sich – zum Teil auch erfundene – Elemente und Personen, die später für den Aufführungstext wichtig wurden: *Meer, Schiff, Krone, Strand, Mutter, Kind, König, Königstochter, Hofschiffer*.

Schriftlich hat jeder Schüler in Form eines Schemas die Analyse der einzelnen Personen vorgenommen und nach der Erarbeitung dieser verschiedenen schematischen Analysen wurden die Rollen (auch doppelt) verteilt: *Niklas, Niklas Gedanken (Pflicht und Recht), seine afrikanische Mutter, die drei Hofnarren Tulpino, Tulpina und Tulpe, der König Friedrich II., die Königstochter Margherita von Sizilien, ein arabischer und ein normannischer Hofschiffer, Hofdamen* sowie die Erzählerin, die gleichzeitig *eine Taucherin ist*. Denn im Theaterstück wird die gesamte Geschichte von dieser Taucherin aus unserer Zeit erzählt:

Eine Taucherin schwimmt im Meer (= das Publikum im Dunkeln). Sie steigt aus dem Wasser ans Land (= die Bühne). In der Hand hat sie eine Amphore. Aus der Amphore nimmt sie eine Pergamentrolle heraus und liest vor. (Auszug aus dem Text unseres Theaterstücks)

Außerdem haben wir Zitate aus Gedichten und Liedern aus der deutschen Literatur gesucht und gefunden, die mit den Geheimnissen der Tiefe des Meeres zu tun haben und uns beispielsweise von der Sprachästhetik folgender Texte inspirieren lassen: *Der Taucher* von Friedrich Schiller, *Der König im Thule* von Johann Wolfgang Goethe. Und zur Verwandlung des Fischmenschen haben wir den sehr bekannten Incipit der *Verwandlung* von Franz Kafka als Teil unseres Prologs adaptiert:

Als (Gregor Samsa =) Niklas eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren (Ungeziefer

=) Fischmensen verwandelt. . . Ah nein, Moment, das war doch Kafka. . . ! (aus unserem Theaterstück)

Wenn die Haifische Menschen wären von Bertolt Brecht half uns, die Geschichte in unsere Tage zu übertragen. Das Projekt hatte nämlich als Sozialhintergrund die Überlegung, die heutige illegale Immigration über das Mittelmeer aufzugreifen. Alle Entscheidungen im Skript zielten auf dieses soziale Problem ab: so ist die Mutter von Niklas Afrikanerin und stellt alle Mütter dar, deren Kinder auf der Flucht nach Europa auf überfüllten Schiffen das Leben riskieren: „Niklaaaaas komm an Land!“. Die zwei Hofschiffer, die immer zusammen in den Szenen auftreten und im Chor sprechen, sind im Kontrast ein Araber und ein Normanne, um die Toleranz am sizilianischen Hof des Stauferkaisers Friederich II. anzudeuten. Der Konflikt von Niklas zwischen Pflicht gegenüber der Autorität und Recht auf Leben ist ein ethischer Konflikt wie in der Problematik der illegalen Immigration. Der Epilog unseres Theaterstücks lautet:

Erzählerin: Und heutzutage? Was kann man im Meer Siziliens finden? Farbige Kleider anderer Kulturen, Papiere, und auch wirkliche Kadaver. und jeden Tag gibt es viel zu sehen. . . vor allem sehr schwere Schiffe voll mit Afrikanern auf der Flucht nach der „Festung“ Europa. „Wenn die Haifische Menschen wären. . .“ Diejenigen, die nie wieder das Land erreichen, sind die neuen Niklas Fische!

Thematische Bilder als Endvorhang, afrikanische Trommeln (*Faraualla*)
(Eine Stimme aus dem Off) Afrikanische Mutter: *Niklaaaaas, Komm an Land!*

4.2 Freier Körper- und Stimmausdruck

Die Aufwärmung der Stimme und des Körpers geschah im Kreis mit dem Ausdruck der fünf Vokale mit *Shintaido*-Körperbewegungen oder mit einer Auflockerungs- und Aufwärmrunde, in der die Teilnehmer nacheinander Wörter skandierten, so dass eine Reihe entstand, zum Beispiel: *ja, nein, doch*. Das wurde mit einem Klatsch- oder Schnipps-Rhythmus begleitet. Eine Zustimmung (*ja*): gleiche Richtung und Wiederholung der gleichen Zustimmung (*ja*); mit einer Verneinung (*nein*) ändert sich die Kreisrichtung, mit dem Stopp des Klatschens und mit der Gegenverneinung (*doch*) wird die vorherige Kreisrichtung wieder aufgenommen. Andere Beispiele: *klar, nö, eventuell*. Wir haben diese erste Phase der Aufwärmung auch mit Wörternvorschlägen der Gruppe weitergeführt: *immer, niemals, manchmal*, oder mit den folgenden Farbensamen: *rot, schwarz, weiß* und dann mit den entsprechenden Gefühlen: *Liebe, Hass, Frieden*. Es entstand eine hervorragende Gruppendynamik, die Teilnehmer fühlten sich miteinander immer freier, lockerer und auch sprachlich sicherer, dank der Wortspiele und Bewegungen dieser Aufwärmungsphase.

Danach führten wir viel Bewegung im Raum ein: schneller, langsamer, zusätzlich belebt mit Improvisationselementen, die wir für unser späteres Theaterspiel gut gebrauchen konnten: am Strand barfuß wandern, mit einem

Boot im Meer jemanden suchen, wie Menschen schwimmen, wie Fische schwimmen, wie ein König bzw. eine Prinzessin schreiten und dann auch das *Freeze* lernen.

In einer ersten Phase des Projekts haben wir uns dabei sehr viel mit den Ideen auseinandergesetzt, die jeder von uns zur Figur *Colapesce* hatte und die wir mit Gestik, Körperausdruck, Bewegung interpretierten. Es wurden nicht nur die Haltungen der einzelnen Personen interpretiert, sondern auch die einzelnen Elemente der Geschichte, zum Beispiel *das Meer, der Sturm, die Fische*. Diese grundlegenden Begriffe wurden besser mit dem Spiel der visuellen Interpretationen wahrgenommen, so wie es nachfolgend erläutert wird:

Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass die Lernenden aufgrund ihrer Vorerfahrungen (und *immaginario ancestrale*) die Welt und die fremde Sprache wahrnehmen und sich drin ausdrücken. Im Anfängerunterricht kann ein Grundvokabular erworben werden, indem Wörter und Ausdrücke visuell und sinnlich erfahren werden (Tselikas 1999: 70)

In Bezug auf die Darstellungsmethoden haben wir uns von Jerzy Grotowskis (1970) „Theater der Armut“ inspirieren lassen. Er plädiert für ein von allen überflüssigen Requisiten befreites und nur auf den Körper des Schauspielers und seine Kunst beschränktes Theater.

4.3 Arbeit an der Darstellungs- und Erzählfähigkeit

Im Projekt wurden die sprachlichen Mittel, die man für das spannende Erzählen in der fremden Sprache benötigt, vorgestellt und auf spielerische Art eingeübt.

- Wir spielten mit Wörtern und ihrem Klang. Die deutsche Sprache eignet sich gut zur Dramatisierung, weil sie so reich an Assonanzen ist, wie die Beispiele aus unserem Text zeigen: *Mensch – Fisch – Schiff, Mund – Maul, Fuß – Flosse – Floß*.
- Einzelne wurden aufgefordert, spontan auf Fragen der folgenden Art zu reagieren: „Erzähle, warum du ein Fisch geworden bist!“ – „Was reizt dich am königlichen Hof?“ – „Wie fühlst du dich in den Tiefen des Meeres?“
- Verse aus Gedichten von Schiller und Goethe wurden rezitiert, um motivierende Zugänge zum Text über das Experimentieren mit Prosodie entstehen zu lassen. Prosodische Aspekte werden in der Regel an italienischen Schulen und auch andernorts vernachlässigt.²

² Die falsche Aussprache von Einzellauten bei Lernenden nach der Pubertät galt lange Zeit als naturgegeben und unkorrigierbar, die Satzmelodie ist den wenigsten Lehrpersonen selbst vertraut und alle ästhetischen Gesichtspunkte, die beispielsweise bei der Rezitation von Gedichten eine Rolle spielen, waren und sind ohnehin von vornherein aus dem Sprach-Curriculum ausgeklammert und werden ausschließlich dem Literaturunterricht zugewiesen. (siehe Drumb 2004: 131)

Die einzelnen Treffen mit Singen zu beenden erwies sich als für die Lerner wichtig, um die Musikalität der Sprache zu erfahren. Drei Lieder wurden von der Gruppe während des Projekts erfunden bzw. adaptiert und dann in das Theaterstück eingefügt: „*Kleiner Niklas Fisch*“, „*Froh zu sein bedarf es wenig*“ und „*Tief, tief*“.

Mit den Teilnehmern unserer Theatergruppe haben wir dann die Ausdrucksmethoden und Erzähltechniken von Profis (z.B. Ascanio Celestini und Mario Perotta) per Video betrachtet, und im Anschluss daran entsprechende Übungen durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei im flüssigen Erzählen, denn nur so kann ein Erzähler die Aufmerksamkeit der Zuhörer über längere Zeit fesseln. Die Aufmerksamkeit der Schüler wurde dabei auf Wiederholungseffekte gerichtet, auf Pausen, auf das Erzählen wie in einem intimen Brief usw. Inspirierend für uns wurde auch die Arbeit von Marco Baliani. Er hat mit seiner Inszenierung *Pinocchio nero* (Der schwarze Pinocchio), an der 20 Jugendliche aus den Slums von Nairobi beteiligt waren, die Geschichte von Carlo Collodis *Pinocchio* in jenem Kontext neu interpretiert, wobei ein einziger Schauspieler die einzelnen Szenen erzählt.

Zum Üben des Erzählens haben wir der deutschen Übersetzung der Legende *Colapesce* kleine Auszüge entnommen und diese als Impuls für eigene Erfindungen eingesetzt. Jedes Mal wurde dabei eine Episode aus einem neuen, anderen Blickwinkel (Mutter, Niklas, König, Hofschiffer) erzählt.

Im letzten Monat der Projektphase konnten die Schüler selbstständig die Theaterarbeit durchführen, sie übernahmen die Verantwortung für das Funktionieren der ganzen Inszenierung. Jeder Schauspieler war in allen Szenen aktiv, um zum Beispiel das Meer (eine Plastikfolie) auszubreiten, bei einem Echo-Effekt zu helfen oder im Chor zu singen, Bühnenbildteile ab- und aufzubauen usw. In dieser Schlussphase war es wie im biomechanischen Spiel nach Meyerhold (1907), in dem alle Schauspieler gleichzeitig und zuverlässig, wie die Zahnräder einer Maschine, zusammen funktionieren.

5 Schlussfolgerungen

In Turin wurde unsere Leistung mit dem Gewinn des Wettbewerbs gekrönt. Die Schüler waren so begeistert über den Erfolg, dass sie mit großem Einsatz auch an einer Video-Adaption des Theaterstücks mitgewirkt haben. Durch den Kurzfilm können die Schüler ihre Familienangehörige, Freunde oder andere Schulklassen auf ein Projekt aufmerksam machen, mit dem sie sich stark identifizieren und auf diese Weise auch auf die deutsche Sprache neugierig machen.

Als die Theatergruppe im Mai 2007 beim Festival *Sprachen in Szene* in Turin vor einem europäischen Publikum aufgetreten ist, waren die Schüler zum einen Schauspieler und zum anderen Zuschauer, und durch die eigene Theatererfahrung ein bewusste Zuschauer! Der ganze Prozess der dramatischen Gestaltung, vor allem in diesem europäischen Rahmen, war eine nachhaltig motivierende Erfahrung. In Turin haben die Schüler aus Spanien, Bulgarien,

Frankreich und, zu unserer besonderen Freude, die deutschen Schüler aus dem Albertus-Magnus-Gymnasium aus Köln am Ende der Aufführung ihre Begeisterung offen gezeigt – ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, in unseren Schulen an die Tradition des theatralen Erzählens, Rezitierens und Singens anzuknüpfen und diese aufrecht zu erhalten.

In einigen Bundesländern Deutschlands ist seit den 70er Jahren *Darstellendes Spiel* als Schulfach eingeführt worden. Für den Bildungsbereich in Italien wäre eine ähnliche Entwicklung ein großer Gewinn, speziell auch die Förderung von Theaterprojekten mit einem Schwerpunkt auf Fremdsprachenerwerb bzw. Mehrsprachigkeit, ganz im Sinne der Vorstellungen von Maria-Antonia De Libero, Bildungskooptatorin des Goethe-Instituts Turin und Referentin für *Mit Deutsch auf die Bühne*:

Das Theaterspiel sollte als Unterrichtsform per se fester Bestandteil im schulischen Alltag sein. Dort, wo neben Lernstoffvermittlung Spaß nicht zu kurz kommt, werden auch Lerninhalte besser vermittelt. Kreativität, Lernverhalten und Mut zur Selbstdarstellung sind beim Theaterspiel gefragt. [...] Fremdsprachen können den Ausgangspunkt für „Theater in der Schule“ bilden. (De Libero 2006: 4)

Bibliographie

- Baliani, Marco (2005): *Pinocchio nero. Diario di un viaggio teatrale*. Milano: Rizzoli
- Brauneck, Manfred / Schnellin, Gérard (Hrsg.) (2001): *Theaterlexikon*. Hamburg: Reinbek
- Calvino, Italo (1956): *Fiabe Italiane* (collana I Meridiani 1993). Milano: Mondadori
- Calvino, Italo (1956): *Italienische Märchen*. [Aus dem Ital. von Lisa Rüdiger]. Zürich: Manesse (1993)
- De Libero, Maria-Antonia (2006): Theater in der Schule. In: *PerVoi Didaktisch-Kulturelle Zeitschrift für DeutschlehrerInnen*. Goethe-Institut Italien 1/2006, 4-12
- Drumbl, Johann (2004): Die Stimme im Text. In: Foschi, Albert Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva (Hrsg.) *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. München: Iudicium, 130-141
- Grotowski, Jerzy (1970): *Per un teatro povero* [Aus dem Engl. (1968) *Towards a Poor Theatre* von Maria Ornella Marotti, mit dem Vorwort von Peter Brook]. Roma: Bulzoni
- von Hentig, Harmut (1996): *Bildung*. München: Beltz
- Karlinger, Felix (1993): *Italienische Volksmärchen*. München: Diederichs
- Lippert, Elinor (1998): *Theater spielen. Themen, Texte, Interpretationen*. Bamberg

- Meyerhold, Wsewolod Emiljewitsch (1907): *Theatre. History and Techniques* (Neuausgabe 1998). *Theatre*, London: Methuen
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zu Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
- Smorti, Andrea (1994): *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Psicologia. Firenze: Giunti
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli
- Wilde, Oscar (1913): *The Critic as Artist in Intentions*. London: Methuen & Co, 93-217
- Wilson, Michael (2006): *Storytelling and Theatre: Contemporary Storytellers and Their Art*. Houndsmill: Macmillian

Theaterpädagogik und Sprachförderung - im Nachklang zweier Tagungen

Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb -
Fachtagung an der Bundesakademie für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel, 14.-15.5.2007; Spielen Sprechen Lernen –
Theaterpädagogik und Sprachförderung, Theaterpädagogisches
Fachforum Sichten IX, 16.-17.11.2007, Freizeit- und
Erholungszentrum/FEZ-Berlin.

Birgit Oelschläger

Zusammenfassung

Dieser Artikel skizziert persönliche Erfahrungen und Gedanken im Nachklang zweier Tagungen zum Thema Sprachförderung; in der Absicht, eine Antwort auf die Frage zu finden: „Wie kann es eine produktive Wechselwirkung zwischen der Theaterpädagogik und dem Bereich Sprachvermittlung bzw. -förderung geben?“

1 Theaterpädagogische Fachtagungen in Deutschland

Insgesamt drei theaterpädagogische Fachtagungen in Deutschland widmeten sich letztes Jahr dem Thema Theaterpädagogik und Spracherwerb bzw. Sprachförderung. Neben den beiden im Titel genannten Tagungen¹, von denen hier die Rede sein wird und bei denen die Verfasserin mit Workshops vertreten war, fand eine dritte Tagung im Frühjahr vom Bundesverband der Theaterpädagogik mit dem Titel *Theaterspiel und Sprachlust* statt.² Während die beiden erst genannten Tagungen auch theaterpädagogische Ansätze für

¹ Die Tagungsprogramme befinden sich unter <http://www.bundesakademie.de/pdf/th1007.pdf> und http://www.kindermusiktheater-berlin.de/kinder_musik/scripte/home.php. Zur Tagung an der Bundesakademie für kulturelle Bildung siehe auch www.bag-online.de/start.html. Eine Tagungsdokumentation ist darüber hinaus in Planung. Vom 4. bis 6. Juni 2008 findet eine zweite Tagung mit dem Titel „Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb II“ an der Bundesakademie in Wolfenbüttel statt. Das Tagungsprogramm findet man unter: www.bundesakademie.de/pdf/th1508.pdf.

² *Theaterspiel und Sprachlust*, Frühjahrstagung des Bundesverbands für Theaterpädagogik in Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum Köln, Remscheid 27.-29.4.2007.

Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprache in ihr Programm integrierten, ging es bei der Tagung in Remscheid ausschließlich um Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bei der der kreative Umgang mit Sprache als Schwerpunkt der Tagung genannt wurde.

Dass das Thema einen derartigen Boom erlebt, ist auf die ernüchternden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien im Bildungsbereich zurückzuführen, die nach effektiven Maßnahmen verlangen, um Bildungs- und Sprachdefizite der zunehmenden Zahl an Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft an deutschen Schulen auszugleichen. In den Vergleichsstudien wurde jedoch nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch für solche mit Deutsch als Muttersprache konstatiert, dass das Beherrschen der deutschen Sprache der Schlüssel zum schulischen Erfolg ist. Theaterpädagogische Ansätze haben sich im Laufe der letzten Jahre als überzeugendes Mittel behauptet, um den Fremd- und Zweitsprachenerwerb ganzheitlich und motivierend zu fördern.

Seit 2004 besteht beispielsweise das bundesweite Förderprogramm Förmig e.V., das ein Netzwerk zur „Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule, Eltern und außerschulischen Partnern“ eingerichtet hat und als Dachorganisation vielfältige und umfassende Fördermaßnahmen mit verschiedenen Zielgruppen in den genannten Bereichen umsetzt.³

2 Ansätze und Ziele

Auf den beiden Tagungen zeigte sich an Hand der Auswahl an Vorträgen und Workshops diese Vielfalt bestätigt. Die Bandbreite von Projekten und Ansätzen innerhalb des Bereichs der Sprachförderung lässt sich an der folgenden Auflistung verdeutlichen:

- Theaterprojekte mit Schülern nichtdeutscher Herkunft;
- Deutschsprachige Schülertheaterprojekte im Ausland;
- Theaterpädagogische Methoden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache;
- Theaterpädagogische Methoden im Unterricht Deutsch als Zweitsprache;
- Erzähltheaterprojekte in Grundschulen und Kindergärten;
- Sprachcamps in den Schulferien.

Grundlegend können bei den genannten Bereichen zunächst zwei Ansätze unterschieden werden: Ein expliziter Ansatz, bei dem die Sprachförderung im Vordergrund steht und Theater als Mittel zum Zweck dient und ein impliziter

³ Detailliertere Informationen zum Förderprogramm finden sich unter: www.blk-foermig.uni-hamburg.de.

Ansatz, bei dem ein Theaterprojekt im Vordergrund steht und Sprachförderung als immanenter Bestandteil angesehen wird.

Als ein Beispiel für den Ansatz impliziter Sprachförderung ist das auf Friedrich Schillers Drama *Die Räuber* basierende Theaterprojekt mit Berufsschülern zu nennen, das vom theaterpädagogischen Zentrum Hildesheim durchgeführt und auf der Tagung in Wolfenbüttel vorgestellt wurde.⁴ Da das Ziel dieses Projektes in erster Linie Gewaltprävention war, spielte Sprachförderung hier nur eine untergeordnete Rolle. Durch Theaterspielen wurde laut Aussage des Produktionsteams erreicht, dass sich das Unterrichtsverhalten der lernschwachen Schüler positiv veränderte, insbesondere ihre Konzentrationsfähigkeit. Die Schillertexte wurden im Jargon der Schüler bearbeitet und boten so einen Schutzraum für die eigene Erfahrungswelt. Darüber hinaus wurde ihr Sprachbewusstsein geschärft und die Artikulation verbessert.

Ebenfalls einen impliziten Ansatz verfolgte das Erzähltheaterprojekt „Sprachlos?“, das die Universität der Künste Berlin an der Anna-Lindh-Grundschule in Berlin-Wedding (90% der Schüler dort sind nicht deutscher Herkunft) durchführte und das bei der Sichten-Tagung in Berlin vorgestellt wurde. Dieses sehr erfolgreiche und innovative Projekt versteht sich in erster Linie als künstlerisch. Die Erzählkünstlerinnen - Schauspielerinnen mit einer professionellen Erzähl Ausbildung - dienen dabei als Vorbilder für die Schüler, die im Laufe des Projektes mehr und mehr selbst zu erzählen beginnen und die Erzählerinnen in den Hintergrund treten lassen. Über das Nacherzählen der gehörten Märchen fangen die Schüler in einem zweiten Schritt an, auch eigene Geschichten zu erfinden. Sie lernen dabei implizit, wie Märchen inhaltlich und sprachlich konstruiert sind und wenden die erlernten Strukturen dann auf ihre eigenen Märchen an.

Im Projektbericht⁵ wird deutlich, dass der Abbau von Konzentrationsschwierigkeiten und das Zuhören-Lernen⁶ zunächst im Vordergrund standen und der Lernzuwachs in erster Linie im Bereich der Phantasieförderung und Imaginationsfähigkeit liegt und erst in zweiter Linie im Bereich der Lexik und Flexion, der Sprachflüssigkeit und des sprachlichen Ausdrucksvermögens.

Als bahnbrechendes Projekt, das Sprachförderung mit Theaterpädagogik erstmals kombinierte und auswertete, ist das 2004 vom Bremer Senat durchgeführte und vom Max-Planck-Institut wissenschaftlich begleitete „Jacobs Sommer Camp“⁷ zu nennen. Beim „Jacobs Sommer Camp“ wurde expliziter Sprachförderung durch DaZ-Unterricht eine implizite Sprachförderung durch ein Theaterprojekt gegenüber gestellt. Der Leistungsstand der Schüler wurde dafür an drei verschiedenen Standorten vor und nach dem dreiwöchigen Camp

⁴ Spiegel-TV hat die Probenarbeit begleitet und daraus einen Dokumentarfilm entwickelt. Siehe dazu www.spiegel.de/sptv/tvthema/0,1518,457895,00.html.

⁵ www.udkberlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e8/e338/infoboxContent342/KinderzumOlymp_ger.pdf.

⁶ Die Fähigkeit, überhaupt zuhören zu können, ist als Grundvoraussetzung menschlicher Kommunikation auch als Kompetenzbereich in die neuen Bildungsstandards eingegangen und ist zum festen Bestandteil der Rahmenpläne im Fach Deutsch geworden: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf.

⁷ www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/JacobsBilder/Jacobs_Poster.pdf.

gemessen. An zwei Standorten mit insgesamt 90 Schülern fand vormittags DaZ-Unterricht und nachmittags ein Theaterprojekt statt, an einem dritten Standort mit 60 Schülern wurde nur das Theaterprojekt als Mittel zur Sprachförderung angeboten.

Dabei wurde der Lernzuwachs durch das Theaterprojekt jedoch nicht gesondert ausgewertet, sondern durch schriftliche Tests, die Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz sowie Grammatik- und Wortschatzkenntnisse überprüften. So blieben theaterspezifische Aspekte wie zum Beispiel sprachlich-kommunikative sowie affektive Lernziele bei der Auswertung unbeachtet. Das Ergebnis zeigte dennoch, dass die Lesekompetenz und das grammatikalische Verständnis sich vor allem bei den Kindern gebessert hatte, die beides erfahren hatten: DaZ-Unterricht und Theaterspielen. Dabei ist zum einen die Wirksamkeit von Theater als Mittel der Sprachförderung deutlich geworden, zum anderen aber auch, dass auf explizite, systematische Sprachförderung, wie sie im Rahmen des DaZ-Unterrichts stattfand, nicht verzichtet werden kann. Aus dem nachfolgend zitierten Zielekatalog der Theaterkonzeption des „Jacobs Sommer Camps“ geht hervor, dass es bei einer impliziten Förderung vorrangig um affektive und motivationale Aspekte der Sprachförderung geht sowie um eine Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten im mündlichen Ausdruck:⁸

- Steigerung von Motivation zum Sprechen und Freude an der deutschen Sprache;
- Motivationssteigerung, korrekt zu sprechen;
- Abbau von Sprechangst, insbesondere innerhalb und vor Gruppen;
- Lust an Sprachgestaltung und Ausdrucksvielfalt;
- Förderung eines positiven Bewusstseins für die eigene Zweisprachigkeit.
- Verbesserung der kommunikativen Kompetenz in Bezug auf das Thema „Reisen“;⁹
- Verbesserung des situationsangepassten Ausdrucks;
- Verbesserung der situationsangepassten Bezugnahme auf den Gesprächspartner;
- Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register je nach sozialer Situation;

⁸ Die Autorin war 2004 an der Konzeption und Durchführung eines der ersten sogenannten „Sprachcamps“ beteiligt und setzt sich seitdem nicht nur mit Deutsch als Fremdsprache und Theaterpädagogik, sondern auch mit einer engeren Verzahnung von Sprachförderung und Theaterpädagogik auseinander.

⁹ Das Thema Reisen war für das Sommercamp als übergreifendes Thema in allen Bereichen gewählt worden.

- Förderung eines natürlichen Redeflusses;
- Bildung kompletter Sätze;
- Verbesserung der Aussprache, Prosodie und Artikulation;
- Spontaneität in der mündlichen Sprachanwendung;
- Wortschatzerweiterung und -sicherung, speziell in Bezug auf das Thema „Reisen“;
- Paraphrasierung unbekannter Wörter;
- Einbeziehung von Körpersprache als Ausdrucksmittel;
- Verbesserung der Grammatik in der mündlichen Sprachanwendung;
- Verbesserung des Leseverständnisses.

3 Kommentar

Dass der Sprachunterricht im Rahmen des Jacobs Sommer Camps strikt vom Theaterprojekt getrennt wurde, geschah aus Gründen des Forschungsansatzes und entspricht nicht den neueren Tendenzen der DaZ-Didaktik, bei der sogenannte Lernszenarien im Zentrum stehen, die Handlungssituationen in den Sprachunterricht integrieren: „sprachliche Sachverhalte werden nicht isoliert, sondern im situativen Kontext, handlungs- und inhaltsorientiert bearbeitet.“¹⁰ Ebenso verhält es sich mit dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache, bei dem die einzelnen Fertigkeiten ebenfalls nicht mehr isoliert eingeübt werden, sondern im Rahmen eines Themas miteinander vernetzt werden. Die Verbindung von Theaterpädagogik und Sprachunterricht eignet sich nicht nur, weil Theaterspielen immer einen konkreten situativen Kontext bietet, sondern auch weil hier die Möglichkeit einer Vernetzung von Fertigkeiten innerhalb eines Projektes gegeben ist.

Dass es bei Sprachförderung um die Aneignung konkreter sprachlicher Strukturen gehen sollte, muss aus meiner Sicht nicht außer acht gelassen werden. Improvisationsaufgaben können mit sprachlichen Inhalten kombiniert werden und damit noch effektivere Ergebnisse einer messbaren Sprachförderung erzielen. Bei einem Erzähltheaterprojekt mit Märchentexten bietet es sich beispielsweise an, Präteritumsformen zu trainieren, weil sie hier in einem konkreten Zusammenhang auftauchen.

Bei einigen Veranstaltungen innerhalb der beiden Tagungen entstand der Eindruck, als sei vor lauter theaterpädagogischem Enthusiasmus die Sprachförderung vergessen worden. Bei Theaterprojekten mit externen Künstlern an

¹⁰ Heidi Rösch (Hg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover: Schroedel.

Schulen liegt es nahe, diese Stunden von Seiten der Lehrerinnen sprachlich vor- und nachzubereiten und so die Theaterpädagogik in ein integratives Konzept zur Sprachförderung einzubetten und damit auch mehr Nachhaltigkeit zu erreichen. Wenn Theaterpädagogik nachhaltige Wirkung erzielen soll und als Mittel der Sprachförderung langfristig im Lehrplan verankert werden soll, muss sie sich methodisch-didaktischen Strukturen annähern, denn für die Schule zählt am Ende eines Projektes in erster Linie der Lernzuwachs, das heißt, ob die Schüler jetzt wirklich **besser** Deutsch sprechen und nicht nur, ob sie es **lieber** sprechen.¹¹

Bibliographie

Antonio Lenakakis (2004): *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenzen von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri-Verlag

Heidi Rösch (Hg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Hannover: Schroedel

<http://www.bundesakademie.de/pdf/th1007.pdf>

http://www.kindermusiktheater-berlin.de/kinder_musik/scripte/home.php

<http://www.bag-online.de/start.html>

www.blk-foermig.uni-hamburg.de

www.spiegel.de/sptv/tvthema/0,1518,457895,00.html

www.udkberlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e8/e338/infoboxContent342/KinderzumOlymp_12-03.pdf

www.mpibberlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/JacobsBilder/Jacobs_Poster.pdf

Die folgenden Online-Zugriffe auf Artikel erfolgten am 18.4.2008:

¹¹ Dass die Theaterpädagogik generell an methodisch-didaktischer Armut krankt, konstatiert unter anderen auch Antonio Lenakakis: „Einerseits liegen in Fülle Beschreibungen umfassender Praxisprojekte wie einzelner Spiele bzw. Spiel- und Übungskataloge vor, die als Anregungen und Erweiterungen der eigenen Praxis offenbar problemlos rezipiert werden. Andererseits gibt es immer noch immense Schwierigkeiten bei der Theoretisierung der theaterpädagogischen Praxis.“ Antonio Lenakakis (2004): *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenzen von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri-Verlag, 53.

About the Authors - Über die Autorinnen und Autoren

Marina Bertino ist Lehrerin für deutsche Sprache und Literatur und Leiterin von DaF-Theaterprojekten, unter besonderer Berücksichtigung der Grotowski Methode, im Rahmen einer Sekundarschulen-AG in Catania (Italien). Sie war Co-Regisseurin der Theaterprojekte *Blackout* (2003-05) und *Mann ist Mann* von Bertolt Brecht (2004-2005). Außerdem war sie Koordinatorin des Projekts *Niklas der Fisch* (2006-2007) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Turin.

Email: mariabertino@tiscali.it

Susanne Even is co-editor of SCENARIO. View biographic details at: <http://www.indiana.edu/~germanic/faculty/even.html>

Email: evens@indiana.edu

Frank Fischäss absolvierte nach Ausbildung an der PH Weingarten und sechsjähriger Unterrichtserfahrung als Grund- und Hauptschullehrer ein Magisterstudium in ‚German Studies‘ an der McGill University in Montreal, Kanada. Neben dem Unterrichten von DaF verfasste er eine Magisterarbeit mit dem Thema *SSprechakte – Sprachspiel – Szenisches Spiel: zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*.“ Sein spezielles Interesse gilt seither der Entwicklung ganzheitlicher und handlungsorientierter Unterrichtskonzeptionen für den DaF-Unterricht. Als selbständiger Dozent erteilte er DaF auf allen Niveaustufen und führte Vorbereitungskurse auf diverse Sprachprüfungen wie ZD, ZMP, DSH, KDS oder TestDaF durch. Derzeit leitet er den DaF-Bereich an der VHS Ravensburg und ist für die Unterrichtsorganisation, Lehrerfortbildung und Programmplanung verantwortlich.

Email: ffischoscar@t-online.de

Mark Lauer began teaching within the Mount Holyoke College German Studies Department following the completion of his dissertation entitled "DDR-Kulturpolitik und autobiographisches Schreiben vor und nach der Wende: Christa Wolf und Günter de Bruyn" at Georgetown University, Washington, D.C., in May 2007. His scholarly approach is largely motivated by his studies in the field of contemporary German literature and culture, with a focus on autobiographical literature and literary theory. Lauer has also done wide-ranging research in the field of applied linguistics within the Georgetown University German department's *Developing Multiple Literacies* curriculum. He has taught German courses at the beginning, intermediate and advanced levels at Georgetown University and its summer program at the University of Trier,

Germany. Currently, he is teaching courses at the beginner and advanced levels at Mount Holyoke College. By integrating drama and theater into language education, he aims to further develop his expertise as an instructor, in order to improve students' foreign language capabilities.

Email: mlauer@mtholyoke.edu

Birgit Oelschläger ließ sich nach ihrem theaterwissenschaftlichen Studium und Tätigkeiten sowohl als Regieassistentin (u.a. am Berliner Ensemble) als auch als DaF-Lehrerin an der Universität der Künste Berlin zur Theaterpädagogin ausbilden. Seit 1996 arbeitet sie überwiegend als Fortbilderin und Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut Berlin, wo sie neben Lehrerseminaren zum Thema „Theater im Unterricht“ auch in aktuelle Inszenierungen der Berliner Theater einführt. Sie leitet Lehrerworkshops für Goethe Institute im Ausland und bietet Fortbildungen für Grundschullehrerinnen sowie Theaterkurse für Deutschlerner an. Sie hat ein Forschungsprojekt zum Thema „Mittel des Theaters im Rahmen der Sprachförderung von Migrantenkindern“ konzipiert und durchgeführt (Max Planck-Institut/Jacobs Sommercamp 2004).

Email: bodiwa@t-online.de

Steffi Retzlaff is an Assistant Professor of German at McMaster University Hamilton, Canada. She holds an MA (equivalent) in German and English (Staatsexamen I) from the University of Oldenburg, Germany and a PhD in Linguistics from the University of Potsdam, Germany. Her major areas of research include German and English Linguistics, Critical Discourse Analysis, the dialectics of language, culture and society, and identity (re-) presentations in various cultures and contexts. She is also interested in various action-oriented approaches to the teaching of languages and literature such as drama pedagogy.

Email: retzlas@mcmaster.ca

Manfred Schewe is co-editor of SCENARIO. View biographic details at: www.ucc.ie/german/schewe

Email: m.schewe@ucc.ie

Michael J. Sosulski is Associate Professor of German at Kalamazoo College, USA. Among his research interests are national movements and their expression in German culture; *Körperkultur* and disciplinary practices; the history of German theater; G.E. Lessing, Friedrich Schiller, and the uses of drama in second language pedagogy. His recent book, entitled *Theatre and Nationhood in Eighteenth-Century Germany*, appeared with Ashgate Press in 2007.

Email: Michael.Sosulski@kzoo.edu