

Foreword

Dear SCENARIO Readers,

First of all, we are delighted to announce that SCENARIO was awarded the *European Language Label* in 2010 for its role in establishing innovative connections between the performing arts and foreign language education as well as striking new paths towards performative teaching and learning.

We would like to take the opportunity to thank the members of our advisory board, our contributors and readers for their part in making this happen.

The new edition starts off again with our rubric *Texts around Theatre* (TaT). This time, a special perspective on theatre is provided by an excerpt from Theodor Storm's novella *Paul the Puppeteer* (1874). The narrative revolves around a little boy's fascination for puppet theatre. The excerpt also highlights the ability and power of improvisation.

The first two articles show how challenging topics profit from a drama pedagogy approach.

Lynn Kutch (Kutztown University of Pennsylvania, USA) examines the topic of the *Holocaust*, based on Ruth Klüger's text *weiter leben*. During the course of one semester with US-American students of German, Kutch uses various techniques from drama and theatre pedagogy in order to make the students familiar with both historical context and the main characters of the text. Her goal is to sensitize students for the connections between individual and collective experience(s).

Eucharia Donnery (Sophia University, Tokyo, Japan) tackles the topic of *bullying*, a problem educators are faced with not only in the Western world but also increasingly in Asia. Her article familiarizes readers with aspects of the Japanese educational system as well as with the role of drama pedagogy in foreign language teaching and learning. The article describes an innovative drama pedagogy project that enables students of the Faculty of Human Welfare Studies at Kwansei Gakuin University to further develop their communicative competence within a topic related to their major. After a successful pilot phase, combining language acquisition and examination of a socially relevant issue has become an integral component of the curriculum at KGU.

The third contribution pivots around the *Common European Framework of Reference* (CEF). In her article, Ursula Büniger (Herder Institut Leipzig, Germany, ITC Archimede (Modica) und ITT Giorgio La Pira (Pozzallo), Italy) expounds on the problem of affective, intentional, and intercultural aspects of language learning being neglected in the CEF. She disagrees with the holistic stance

of drama pedagogy being incompatible with the pragmatic goals of the CEF though. A drama pedagogy project she devised at a high school in Southern Italy for absolute beginners demonstrates possibilities to combine affective and cognitive dimensions in foreign language education. Of specific interest for many readers might be how cell phones were employed to document lesson proceedings and to help pupils become aware of their own learning processes.

Two reviews are included in this edition.

Gert Hofmann (University College Cork, Ireland) discusses Florian Vaßen's *Korrespondenzen: Theater. Ästhetik. Pädagogik* (Berlin: Schibri Verlag 2010). This anthology highlights contemporary correspondencies between artistic and educational practices within theater and thus points to developments also relevant for the field of foreign languages.

Stephen Boyd's (University College Cork) review of Steven Ritz-Barr's puppet film of Cervantes' *Quixote* connects back to Theodor Storm's *Paul the Puppeteer* and therefore rounds off this edition nicely.

Finally we would like to encourage our readers to join the SCENARIO email list (see link on homepage).

The Editors

Susanne Even / Manfred Schewe

December 28th, 2010

Vorwort

Liebe Leser und Leserinnen,

Zunächst möchten wir Ihnen freudig mitteilen, dass unserer Zeitschrift im Jahr 2010 das *Europäische Sprachensiegel* verliehen wurde.

Diese besondere Auszeichnung würdigt SCENARIOS innovative Rolle beim Brückenbau zwischen den Künsten und dem Bereich Sprachvermittlung und damit als Wegbereiterin einer performativen Lehr- und Lernkultur.

Die Zeitschrift ist also auf gutem Wege und wir möchten die Gelegenheit nutzen, allen in der Redaktion sowie unseren Beiträgern und Beiträgerinnen, Lesern und Leserinnen für ihren Teil am Gelingen dieses Projekts zu danken.

Die vorliegende achte Ausgabe beginnt mit der Rubrik *Texte ums Theater*, in der jeweils ein besonderer Blick auf das Theater gerichtet wird. Diesmal handelt es sich um einen Auszug auf Theodor Storms Novelle *Pole Poppenspüler*, die 1874 erstmalig erschien. In der Novelle geht es vor allem um die Faszination, die das Marionettenspiel auf den kleinen Paul (Pole) ausübt, im gewählten Auszug insbesondere auch um den Aspekt der Fähigkeit zur Improvisation.

In den ersten beiden Beiträgen wird dargestellt, wie dramapädagogisch an besonders herausfordernden Themen gearbeitet werden kann.

Im Falle von **Lynn Kutch** (Kutztown University of Pennsylvania, USA) ist es das Thema *Holocaust*. Der semesterlangen Unterrichtsarbeit mit amerikanischen Germanistik-Studierenden liegt Ruth Klügers autobiographischer Text *weiter leben* zugrunde. Lynn Kutch nutzt verschiedene theater- und dramapädagogische Techniken, um die Studierenden behutsam in den historischen Kontext einzuführen und vor allem eine Einfühlung in die Hauptfiguren des Textes zu erreichen mit dem Ziel, den Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver nationaler Erfahrung besser begreifen zu können.

Eucharía Donnery (Sophia Universität, Tokyo, Japan) wagt sich an das Thema *Bullying*, auf das Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur in Westeuropa, sondern auch in Asien immer öfter zu reagieren haben. Durch Eucharía Donnerys Artikel werden die Leser und Leserinnen mit Aspekten des japanischen Erziehungssystems vertraut gemacht und speziell auch mit der Rolle der Dramapädagogik im Bereich Fremdsprachen. Im Zentrum ihres Artikels steht der ausführliche Bericht über ein innovatives dramapädagogisches Projekt, durch das Studierende an der Faculty of Human Welfare Studies anhand eines für ihr Fachstudium relevanten Themas ihre kommunikativen Fähigkeiten weiter entwickeln sollten. Nach einer erfolgreichen Pilotphase ist dieser Ansatz der Förderung von Spracherwerb durch die dramapädagogische Arbeit an einem

sozial relevanten Thema inzwischen integraler Bestandteil des Curriculums an der Kwansei Gakuin University.

Im dritten Beitrag dieser Ausgabe wird für **Ursula Büniger** (Herder Institut Leipzig, ITC Archimede (Modica) und ITT Giorgio La Pira (Pozzallo), Italien) der *Europäische Referenzrahmen* (GER) zum Bezugspunkt. In ihrer Auseinandersetzung damit problematisiert sie die Unterbelichtung von affektiven, intentionalen und interkulturellen Faktoren des Spracherwerbs im GER. Aber sie teilt nicht die Auffassung, dass die ganzheitliche Orientierung der Dramapädagogik mit der pragmatischen Ausrichtung des GER unvereinbar ist. Anhand eines dramapädagogischen Unterrichtsprojekts, das sie mit Nullanfängern an einem Gymnasium in Süditalien durchführte, berichtet sie ausführlich über Möglichkeiten, im Fremdsprachenunterricht die affektive mit der kognitiven Dimension zu verbinden. Besonders interessant dürfte für viele Leser und Leserinnen sein, wie das Medium 'Handy' eingesetzt wurde, um die Unterrichtsarbeit zu dokumentieren und den Schülern und Schülerinnen dabei zu helfen, sich ihrer eigenen Lernprozesse bewusst zu werden.

Diese Ausgabe endet mit zwei Rezensionen.

Gert Hofmann (University College Cork, Irland) bespricht Florian Vaßens *Korrespondenzen: Theater. Ästhetik. Pädagogik* (Berlin: Schibri Verlag 2010). Dieser Sammelband beleuchtet die gegenwärtigen Korrespondenzen zwischen künstlerischer und pädagogischer Praxis auf dem Felde des Theaters und thematisiert damit Entwicklungen, die auch in den Bereich Fremdsprachen hinein wirken.

Mit **Stephen Boyds** (University College Cork) Rezension, in der es um die Besprechung von Steven Ritz-Barrs Marionettenfilm zu Cervantes' *Quixote* geht, wird ein Bogen zu Theodor Storms *Pole Poppenspüler* geschlagen und diese Ausgabe abgerundet.

Zum Schluss möchten wir Leser und Leserinnen darauf hinweisen, dass es nunmehr die Möglichkeit gibt, in eine Scenario-Email-Liste aufgenommen zu werden (s. entsprechenden Link auf der Homepage).

Das Herausgabeteam

Susanne Even / Manfred Schewe

28. Dezember 2010

Pole Poppenspüler

Theodor Storm

Theodor Storms 1874 veröffentlichte Novelle Pole Poppenspüler ist eine rührende Kindergeschichte. Der kleine Paul erlebt in seinem Dorf die Aufführung eines Puppentheaters. Er ist von den Marionetten fasziniert und bleibt von ihnen magnetisch angezogen. Durch seine Freundschaft mit Lisei, der etwa gleichaltrigen Tochter der wandernden Puppenspieler, wird ihm heimlich der Zugang zu den Marionetten ermöglicht. Obwohl Lisei ihn anfleht die Marionetten nicht zu berühren, kann er nicht widerstehen und zieht an den Drähten der Kasperle-Figur. Beim intensiven Spiel kracht es plötzlich im Innern der Figur. Paul plagt nun sein schlechtes Gewissen und mit ängstlicher Erwartung geht er am nächsten Tag in die Aufführung von FAUST, in der Kasperle eine zentrale Rolle spielen wird.

Aber nicht nur der kleine Paul als Zuschauer steht unter großer Spannung, sondern auch Liseis Eltern, denn von ihrem Improvisationsgeschick als Puppenspieler wird es abhängen, ob sich der Schaden in Grenzen halten lässt und der Theaterabend trotz allem gelingen kann.

Es hatte sieben Uhr geschlagen; im Schützenhofe war heute, am Sonntagabend, alles besetzt; ich stand diesmal hinten, fünf Schuh hoch über dem Fußboden, auf dem Doppeltschillingsplatze. Die Talglichter brannten in den Blechlampetten, der Stadtmusicus und seine Gesellen fiedelten; der Vorhang rollte in die Höhe. Ein hochgewölbtes gotisches Zimmer zeigte sich. Vor einem aufgeschlagenen Folianten sass im langen schwarzen Talare der Doktor Faust und klagte bitter, dass ihm all seine Gelehrsamkeit so wenig einbringe; keinen heilen Rock habe er mehr am Leibe, und vor Schulden wisse er sich nicht zu lassen; so wolle er den jetzo mit der Hölle sich verbinden. – „Wer ruft nach mir?“ ertönte zu seiner Linken eine furchtbare Stimme von der Wölbung des Gemaches herab. – „Faust, Faust, folge nicht!“ kam eine andere feine Stimme von der Rechten. – Aber Faust verschwor sich den höllischen Gewalten. – „Weh, weh deiner armen Seele!“ Wie ein seufzender Windeshauch klang es von der Stimme des Engels; von der Linken schallte eine gellende Lache durchs Gemach. – Da klopfte es an die Tür. „Verzeihung, Eure Magnifizienz!“ Fausts Famulus Wagner war eingetreten. Er bat, ihm für die grobe Hausarbeit die Annahme eines Gehülften zu gestatten, damit er sich besser aufs Studieren legen könne. „Es hat sich“, sagte er, „ein junger Mann bei mir gemeldet, welcher Kasperl heisst und gar fürtreffliche

Qualitäten zu besitzen scheint.“ – Faust nickte gnädig mit dem Kopfe und sagte: „Sehr wohl, lieber Wagner, diese Bitte sei Euch gewährt.“ Dann gingen beide miteinander fort. -

„Pardauz!“ rief es; und da war er. Mit einem Satz kam er auf die Bühne gesprungen, dass ihm das Felleisen auf dem Buckel hüpfte.

- „Gott sei gelobt!“ dachte ich; „er ist noch ganz gesund; er springt noch ebenso wie vorigen Sonntag in der Burg der schönen Genoveva!“ Und seltsam, so sehr ich ihn am Vormittage in meinen Gedanken nur für eine schmäbliche Holzpuppe erklärt hatte, mit seinem ersten Worte war der ganze Zauber wieder da.

Emsig spazierte er im Zimmer auf und ab. „Wenn mich jetzt mein Vater Papa sehen tät“, rief er, „der würd’ sich was Rechts freuen. Immer pflegt er zu sagen: Kasperl, mach, dass du dein Sach in Schwung bringst! – O, jetzund hab ich’s in Schwung; denn ich kann mein Sach haushoch werfen!“ – Damit machte er Miene, sein Felleisen in die Höhe zu schleudern; und es flog auch wirklich, da es am Draht gezogen wurde, bis an die Deckenwölbung hinauf; aber – Kasperles Arme warn an seinem Leibe kleben geblieben; es ruckte und ruckte, aber sie kamen um keine Handbreit in die Höhe.

Kasperl sprach und tat nichts weiter. – Hinter der Bühne entstand eine Unruhe, man hörte leise aber heftig sprechen, der Fortgang des Stückes war augenscheinlich unterbrochen.

Mir stand das Herz still; da hatten wir die Bescherung! Ich wäre gern fortgelaufen, aber ich schämte mich. Und wenn gar dem Lisei meinewegen etwas geschähe!

Da begann Kasperl auf der Bühne plötzlich ein klägliches Geheule, wobei ihm Kopf und Arme schlaff herunterhingen, und der Famulus Wagner erschien wieder und fragte ihn, warum er denn so lamentiere.

„Ach, mei Zahnerl, mei Zahnerl!“ schrie Kasperl.

„Guter Freund“, sagte Wagner, „so lass Er sich einmal in das Maul sehen!“ – Als er ihn hierauf bei der grossen Nase packte und ihm zwischen die Kinnläden hineinschaute, trat auch Doktor Faust wieder in das Zimmer. – „Verzeihen Eure Magnifizenz“, sagte Wagner, „ich werde diesen jungen Mann in meinem Dienst nicht gebrauchen können; er muss sofort in das Lazarett geschafft werden!“

„Is das a Wirtshaus?“ fragte Kasperle.

„Nein, guter Freund“, erwiderte Wagner, „das ist ein Schlachthaus. Man wird Ihm dort einen Weisheitszahn aus der Haut schneiden, und dann wird Er seiner Schmerzen ledig sein.“

„Ach, du liebs Herrgott!“ jammerte Kasperl, „muss mi arms Viecherl so ein Unglück treffen! Ein Weisheitszahnerl, sagt Ihr, Herr Famulus? Das hat noch keiner in der Familie gehabt! Da geht’s wohl auch mit meiner Kasperlschaft zu End?“

„Allerdings, mein Freund“, sagte Wagner; „eines Dieners mit Weisheitszähnen bin ich bass entraten; die Dinger sind nur für uns gelehrte Leute. Aber Er hat ja noch einen Bruderssohn, der sich auch bei mir zum Dienst gemeldet hat. Vielleicht“, und er wandte sich gegen den Doktor Faust, „erlauben Eure Magnifizenz!“

Der Doktor Faust machte eine würdige Drehung mit dem Kopfe.

„Tut, was Euch beliebt, mein lieber Wagner“, sagte er; „aber stört mich nicht weiter mit Euren Lappalien in meinem Studium der Magie!“

„Heere, mei Gutester“, sagte ein Schneidergesell, der vor mir auf der Brüstung lehnte, zu seinem Nachbar, „das geheert ja nicht zum Stück, ich kenn’s, ich hab es vor ä Weilchen erst in Seifersdorf gesehn.“ – Der andere aber sagte nur: „Halt’s Maul, Leipziger!“ und gab ihm einen Rippenstoss.

Auf der Bühne war indes Kasperle, der zweite, aufgetreten. Er hatte eine unverkennbare Ähnlichkeit mit seinem kranken Onkel, auch sprach er ganz genau wie dieser; nur fehlte ihm der bewegliche Daumen, und in seiner grossen Nase schien er kein Gelenk zu haben.

Mir war ein Stein vom Herzen gefallen, als das Stück nun ruhig weiterspielte, und bald hatte ich alles um mich her vergessen. Der teuflische Mephistopheles erschien in seinem feuerfarbenen Mantel, das Hörnchen vor der Stirn, und Faust unterzeichnete mit seinem Blute den höllischen Vertrag:

„Vierundzwanzig Jahre sollst du mir dienen; dann will ich dein mit Leib und Seele.“

Hierauf fuhren beide in des Teufels Zaubermantel durch die Luft davon.

Aus: Theodor Storm: *Pole Poppenspärer*. Zürich: Verein Gute Schriften (1964),
24-27

Paul the Puppeteer

Theodor Storm

Theodor Storm's novella, *Paul the Puppeteer* (1874), is a touching children's story. Little Paul experiences a puppet show in his village. He is enthralled by the puppets. He makes friends with Lisei, the daughter of the travelling puppeteers, who is about his age. Through Lisei he can clandestinely visit the puppets. Although Lisei beseeches him not to touch them, Paul cannot help himself and pulls on the strings of the Kasperle-puppet. While he is engrossed in his play, something breaks inside Kasperl. Paul is now haunted by a guilty conscience, and is very anxious when he goes to the staging of "Faust" the next day, since Kasperle plays an important part in the story. Paul is not the only one who is anxious and tense, but also Lisei's parents, because the success of the evening depends on their ability to limit the damage by artful improvisation.

Seven o'clock had struck; all the seats in the Schützenhof were full today, Sunday; I was standing at the back this time, some five feet above the floor, in the two-schilling area. The tallow candles were burning in the metal lanterns, the towns' music director and his three apprentices were playing their violins; the curtain rose.

A high-vaulted gothic chamber appeared. Doctor Faust sat in a dark ankle-length gown in front of an opened folio volume, complaining bitterly that his learning earned him so little, not even a decent coat to his back; at a loss what to do because of debts, he was now going to join with the forces of Hell. – „Who calls for me?“ sounded a terrifying voice from the vault of the room to his left. – „Faust, Faust, don't go!“ came another, gentler voice from the right. But Faust has conspired with the forces of Hell. – „Woe, woe, unto your poor soul!“ The angel's voice sounded like a dying breath of wind; from this left a shriek of laughter resounded across the chamber. – There was a knock at the door. „Excuse me, Your Magnificence.“ Faust's famulus, Wagner, entered. He asked to be allowed to engage the services of a helper for the burdensome housework so that he could better concentrate on his studies. „A young man came to see me,“ he said, „by the name of Kasperl, who seemed to possess excellent qualities.“ Faust graciously nodded his head and said: „Very well, my dear Wagner, your request is granted. Then they left the chamber together.

„Whoops!“ came the cry; and there he was. With a leap he jumped onto the stage, and his knapsack bounced on his back.

„God be praised!“ I thought. „He’s still all right; he jumps just as he did last Sunday in the fair Genovieve’s castle!“ And it was strange, however much he had appeared in my thoughts that morning as just a pathetic wooden puppet, with the first word he uttered, the whole magic was there again.

He bustled up and down the room. „If my father could see me now,“ he cried, „he’d surely be pleased. He always used to say: ‚Kasperl, see you put a swing into it! And now it’s got a swing; I can swing it as high as the roof top!‘“ With that he pulled a face and slung his knapsack into the air; and it really flew, for it was pulled by wires, right up into the roof vaulting; but – Kasperl’s arms were glued to his sides; there was pulling and tugging, but they didn’t lift an inch. Kasperl just spoke and did nothing more. There was a commotion backstage, low but angry voices were heard, the flow of the play was obviously interrupted. My heart stood still; it just had to happen! I would willingly have run away, but I was ashamed. And if something should happen to Lisei because of me!

Then Kasperl, with his head and arms hanging limply down, suddenly let out a pitiful howl on the stage, at which Wagner reappeared and asked him what he was wailing about.

„Oh, my tooth, my tooth!“ howled Kasperl.

„Good friend,“ said Wagner, „let me take a look in your mouth!“ And as he seized him by his huge nose and peered between his jaws, Doctor Faust too came back into the chamber.

„Your humble pardon, Your Magnificence,“ said Wagner, „but I’m not able to take this young man into my service; he must be taken to an infirmary immediately!“

„Is that an inn?“ asked Kasperl.

„No, good friend,“ replied Wagner, „it’s a slaughterhouse. They’ll cut a wisdom tooth out of your head there, then your pain will be gone.“

„Oh, dear God!“ moaned Kasperl. „Must such a terrible thing happen to a poor creature like me! A wisdom tooth, you said, Herr Wagner? No one’s had that in the family before! Then it could even bring my Kasperlship to an end?“

„Certainly, my friend,“ said Wagner. „A servant with wisdom teeth I can well do without; these things are only for us learned folk. But you’ve got a nephew who’s also applied for service with me. Perhaps,“ and he turned towards Doctor Faust, „you will permit it, Your Magnificence!“

Doctor Faust gave a dignified turn of the head.

„Do as you wish, my dear Wagner,“ he said, „but do not disturb me in my studies of magic any further with your trifles!“

„Just listen to that, my friend,“ said a tailor’s journeyman, who was leaning on the balustrade in front of me, to his neighbour. „Doesn’t belong in the piece at all. I know it, saw it not so long ago in Seifersdorf.“

„Shut up, Leipziger!“ the other replied, poking him in the ribs.

On the stage, meanwhile, a second Kasperl had entered. He bore an unmistakable likeness to his sick uncle, and even spoke exactly like him; he was simply missing the moving thumb and appeared to have no joint in his large nose.

When the play continued smoothly I felt as if a stone had been lifted from my heart, and I soon forgot everything around me. The diabolical Mephistopheles appeared in a fiery-red cloak, a small horn on his forehead, and Faust signed the hellish pact with his blood:

„You shall serve me for twenty-four years; then I will be yours, body and soul.“

Thereupon they both sped away through the air in the devil's magic cloak.

From: Theodor Storm: *Paul the Puppeteer and other short fiction*. London: Angel Books (2004), 90-92

Teaching Psychologically Challenging Texts with Drama Pedagogy

A Prototype Using Ruth Klüger's *weiter leben*

Lynn Marie Kutch

Abstract

Many instructors who treat the subject of the Holocaust have effectively used the vivid imagery of literature and emphasized the personal connection that memoir offers to promote a multifaceted understanding of the intellectually and psychologically challenging material. Applying the kinesthetic techniques of drama in education, as I propose in this article, can greatly enhance the teaching and learning process, and contribute to a more profound awareness of connections between individual experience and national collective histories. When students use drama techniques to become part of a story through, for example, subtext and substitution, they may view themselves not only as more active participants in memory and history, but also as more capable social critics. In this essay, I outline a drama pedagogical model for unlocking Holocaust literature in the foreign language classroom using examples from Ruth Klüger's *weiter leben*. Although I focus on this one text, instructors can use the series of techniques I discuss here as a prototype for analyzing other psychologically challenging texts in their language classrooms.

In his article "The Theater of the Holocaust," psychodramatist and expressive arts therapist Yaacov Naor summarizes the desired outcomes of his drama workshops in which both German and German-Jewish survivors of trauma take part side by side:

Through dramatization and role-playing, the participants can reach a more empathic attitude towards each other and develop appreciation of the differences among them. As a result, they learn to face their own history in a truer, more genuine manner." (Naor 1999: 223f)

Naor's goals for his workshop participants to cultivate a personally authenticated understanding of history and a mutual "empathic attitude" can parallel language educators' aims for students to develop a critical awareness of historic figures, whether victims or perpetrators. Clearly, Naor's work with actual survivors differs from that of language students who engage with literary texts, such as the Holocaust memoir. Analogous to Naor's "use of the body as the major

medium of expression” (ibid. xx), however, literature instructors can apply similar kinesthetic techniques in order to help language students comprehend target language texts and develop a more profound appreciation of memoir’s significance in building national collective histories. Using the example of Ruth Klüger’s *weiter leben* (1992), I would like to detail a series of specific drama pedagogical techniques that support the “easier” task of relating to characters or plot elements on a personal level as well as the higher-level challenge of abstracting that connection to interrogate the “interrelationship of the persecutor-victim roles within each of us and in our society” (Naor 1999: 223). The following techniques can support comprehension by helping students¹ examine personal connections to characters; yet they also challenge students to question and analyze individual motives within the context of unfathomable historic events.

1 Outline of Course Goals and Drama Pedagogical Adaptations

Because of the in-depth analysis that the techniques demand, and the time it takes to perform the multi-layered drama exercises, the methods introduced here work best if students have an entire semester to read *weiter leben*, which can be supplemented with secondary texts such as *Different Voices: Women and the Holocaust* (Rittner 1993). The two envisioned overarching course goals correlate to the novel’s structure: “eine doppelte Rahmengeschichte,” in which “die Sechzigjährige versucht, die Perspektive der Acht- bis Sechzehnjährigen zu rekonstruieren” (Heidelberger-Leonard 1996: 44f). Throughout the reading and the course, students consistently work toward this first level goal of understanding the language and comprehending the smaller episodes located within the larger story. On a higher level of thinking, students recognize how each of the novel’s sections contributes to the memoir as a whole; and they develop original research questions that consider the story in historical and literary historical contexts. In order to achieve the former, the instructor can implement methods of character analysis and prop study so that students internalize the plot by infusing it with personal relevance. Exercises in character development also support the two major course goals because students can often identify similarities between the novel’s characters and themselves or someone close to them, as well as acknowledge factors that clearly distinguish them by contextualizing the characters’ experiences using the supplemental historical readings as a guideline. The techniques work to bridge character development, often based in or linked to personal emotion, to individual motives linked to historical circumstance. In order to promote the second goal of developing and

¹ The course designation and level of student can vary. Students must be able to read advanced texts (I used *weiter leben* and additional texts in a 300 level literature and culture course), but as I mention elsewhere in the article, I used the entire semester to read the novel. The techniques described here could also be used in a literature in translation course.

investigating original research questions, students take on the roles of “experts in the field,” such as literary critics or therapists, to analyze *weiter leben* in the context of its critical reception. This sort of role playing, in which students might imagine contributing to an edited volume or collaborating on scripts, emphasizes thinking and writing as an interactive and collaborative process.

2 The “Unlikely” Pairing of Drama Techniques and Holocaust Study

Arguably, implementing aspects of character analysis that require students to investigate personal similarities to historical victims and perpetrators may lead to claims of presenting “Holocaust lite,” or reducing the event’s peculiarity. In terms that point to recent debates about normalizing victims and perpetrators, however, Lomas writes about the benefits of supplementing history instruction with drama: “[Students] have the really challenging task of trying to forget hindsight and to see historical situations—not as neat and inevitable—but as confused, mysterious, inconsistent and with the participants having mixed emotions and feelings” (2008: 8). When students closely examine the characters of *weiter leben* and recognize that German and German-Jewish attributes, including “das Gefühl der Nicht-Identität auf deutscher wie auf jüdischer Seite” (Heidelberger-Leonard 1999: 16), do not fit neatly into categories of good victim or bad perpetrator, they become partners in a confused and divisive scholarly discourse. Part of *weiter leben*’s duality stems from Klüger’s memoir style, in which the author combines petty everyday conflicts and significant political events. Wolters, writing specifically about Klüger’s memoir style, recognizes the advantage that this literary perspective offers students and endorses a thorough examination of one’s own personal relationships as a method for grasping the abstract and alien:

Blending the testimony of extraordinary and traumatic events and every-day childhood events, these works position students to learn from their familiar and unfamiliar relationships to the events described. (Wolters 2005: 118)²

Similar to Wolters, Zatzman, who has extensive experience using theatre to teach the Holocaust, supports implementing techniques of character development and the arts to create opportunities for our students to take ownership of the knowledge they had constructed, to question, and to deepen their engagement with issues about the Holocaust, both historical and contemporary. (Zatzman 2005: 96)

² Zatzman writes about this method in her article “Staging History: Aesthetics and the Performance of Memory.” In preparing for the “Wrapped in Grief” project, Zatzman encouraged students to recognize the “intersection between the domestic and familiar vis-à-vis the extraordinary and incomprehensible” (2005: 97).

As tools to craft answers to questions of identity, dramatic character analysis and academic study of the Holocaust memoir seem oddly similar in stated purpose.

3 Character Analysis: Identity, Ambiguity, the “Magic If,” and *Schneewittchen*

In *weiter leben*, Klüger tells the story of her “Holocaust girlhood,” to use the perhaps questionable phrasing from the subtitle of the novel’s English translation (Kluger 2003).³ She describes her forced expulsion from Vienna as a child, her subsequent internment in Theresienstadt, Auschwitz, and Gross Rosen, and finally her relocation as an adult to New York and California. Throughout the novel, Klüger centralizes the tempestuous relationship that she had with her mother, while at the same time integrating episodes that describe the changing interaction between Jews and members of the dominant community, whether in Austria or Germany. Merging details of a nearly incomprehensible history with the seeming pettiness of mother-daughter quarrels or with “tender moments” involving Austrians or Germans during World War II compounds the novel’s emotional complexity for students. According to Heidelberger-Leonard, *weiter leben*’s language has the power “den Leser zu verunsichern, aufzurütteln, zu provozieren” (1996: 45). For example, students often feel secure in the belief that because Jews were treated so poorly, they would treat each other that much more kindly. Involved character analysis of Ruth, her mother, and others in the story challenges that seemingly logical prior belief. Breaking the story into manageable vignettes or scenes with drama pedagogy, however, provides a practical method for mitigating the text’s weightiness. When students view the mother within conventional mother-daughter paradigms, or base her expected behavior on their own generally positive maternal images, most of them initially conclude that Ruth’s mother was simply cruel. In order to analyze Ruth’s mother and her motivations from the inside out, as opposed to students’ imposing past personal assumptions of how mothers should be, students employ a character development technique that Robert Barton has termed the “Magic If.” Barton articulates the method’s importance for refocusing presumptions that often lead to one predetermined conclusion: “You do this, as much as is necessary to stop feeling superior or judgmental, and to play the character from a full heart, in his own vision of reality. You end up feeling that in his place (his total place) you would be bound to act as he did” (Barton 2006: 122). In order to get into a character’s “total place,” the additional acting technique of “substitution” provides students with a detailed framework of questions and considerations by which they can gain access to characters with both similarities and vastly different political, historical and personal backgrounds.

In her book, *The Power of the Actor*, Chubbuck details the process of

³ For her English language text, the author uses this spelling. For the original German text, she used the German spelling: Klüger.

substitution, or “endowing the other actors in the scene with characteristics of a person from your real life who best represents the need expressed in your scene objective” (2004: 53). For “scene objective,” students identify the character’s goal, whether an immediate ambition in the scene or an ultimate aspiration in the entire story. Students often offer the plausible speculation that Ruth, like any other adolescent, desires simultaneous independence and validation from her mother. As for Ruth’s counterpart in the relationship, her mother, she may desire a safe world for Ruth, but her powerlessness within this environment materializes in the form of cruelty. Students then have to isolate a counterpart in their own lives who has similar goals or can elicit in the student similar feelings that Ruth’s mother can evoke in her daughter. According to Chubbuck, students should not, however, think of the immediately logical replacement, their own mother, as a symbolic alternate for Ruth’s mother: “Your SUBSTITUTION is not always going to be a linear or literal path from the character in the script” (ibid. 60). As a method to arrive at the “magic if,” students instead catalog and categorize the feelings and struggles that comprise that relationship. This process involves revisiting the character’s motivation and obstacles several times and from the perspectives of different characters or real-life people in order to arrive at an appropriate substitution. In the language of acting manuals, obstacles, whether physical, mental or emotional, are the hurdles that make it difficult for the characters to achieve their goals, whether they endeavor to have the perfect relationship, to get others to accept them, or simply to survive. As the students learn from the course’s accompanying secondary readings, the conditions of the Holocaust raised these obstacles to an extreme level, leaving the characters with virtually no control over their physical and mental barriers. Focusing on relationships over which they have or had little control can help students use substitution as a “tool for emotional history,” in Chubbuck’s words (ibid. 53). Through the many episodes that describe her mother, Klüger provides documentation for this emotional history that students must then interpret within the framework of one of their own difficult relationships, perhaps an abusive partner or an overly demanding friend.

Students can also isolate elements of an emotional, personal history by viewing “still frames” as dynamic and independent yet integral parts of the novel. This technique mirrors similar “tools associated with the conventions for dramatic action [that] have the function of holding time still for a moment so that we can visualize and investigate human beings and their actions in more detail” (Abbott). As part of the process of “holding time still,” or viewing a segment of history, students can learn from the supplemental texts about the historical background in Vienna when regulations prohibited Jews from being out in public without wearing their stars. Departing from historical fact, students analyze in-depth an episode in which Ruth defies her mother and goes to see Walt Disney’s 1937 movie *Snow White* (*Schneewittchen*), which had opened in Vienna in 1938. With a decision that may defy logic for students who have read about political and social conditions in Vienna at the time, Ruth’s mother,

seemingly fully aware of the potential consequences, does not stop her daughter from going to the movie. By applying techniques of character development, and particularly substitution, students can begin to postulate that the conflict far supersedes a mother-child disagreement. An additional method for devising substitutions and replicating or at least approximating the characters' feelings is one in which actors mimic the postures of figures in artwork, photography or sculpture. Because this particular episode actually focuses on a film and its significance in Ruth's childhood, the instructor can mix media sources and have students mimic the postures of the figures in one significant cel⁴ from the movie: the scene in which the wicked stepmother extends the poisoned apple to Snow White. Howey, in his acting manual *The Actor's Menu*, describes the kinesthetic technique of physically restaging the action or mimicking the characters in his section "Getting the Impression." Although Howey suggests photography as the medium to imitate, the instructions for the actors remain the same: "assume the exact pose of the person in the photograph [. . .]. Create the feeling or attitude you get from the photo. Hold the pose and let any ideas and feelings come forth (Howey 2005: 161). Even has expanded on this idea in a more recent publication with her development of *Empathy Questions*; and she also touts the value of such an activity for developing feelings, and therefore identifying a person for substitution: "Imitating the sitting posture helps learners get a bodily-kinesthetic impression of the statue, and the empathy questions are designed to encourage them to develop their own thoughts and ideas shaped by the position they have adopted" (Even 2008: 165). This method of physical mimicry helps students become emotionally closer to the figures, as the following section may help verify.

In the above-mentioned scene from *Snow White*, the stepmother hovers slightly above Snow White with the apple while Snow White bows down in front of the stepmother and reaches for the piece of fruit. When the students physically take on these positions, they immediately develop a physical sense of the abstract concepts of superiority and subservience. The student assuming Snow White's pose gets the distinct impression that the other character is looking down on her, whether figuratively or literally. While this could superficially describe Ruth's relationship to her mother, probing the dynamic further with Chubbuck's substitution questions leads students to the more nuanced interpretation mentioned earlier that the word "cruel" alone does not fully describe Ruth's mother. Snow White, in a physical posture that indicates obeisance to an outwardly evil character, seems poised to answer Chubbuck's questions for establishing obstacles and motivation: "what do I need? Who's unlikely to give it to me?" or "who would it be emotionally painful to need anything from?" (Chubbuck 2004: 65, 67). Sometimes the seemingly least likely parallel helps the student analyze the character more effectively because

⁴ In animation jargon, a cel is short for celluloid, and signifies the transparent sheets used along with paper in traditional hand-drawn animation. See Taylor (2004, 22) for a technical description of the process. Because animators have to work on each cel separately, they appear as still frames, which is what I analyze here.

of the apparent incompatibility. For this substitution, for example, a student might cite a boss/ employee relationship. In response to “what do I need,” the student might say that he needs more freedom or latitude in the work environment, but his boss is unlikely to grant him that autonomy because the student displays immaturity, or has not for some reason earned an appropriate level of respect from his boss. During the process of “tough love” that the boss implements, the student either acquires a set of valuable job skills, or the boss’s imposed limitations will impede learning and personal development. In the case of Ruth and her mother, students can either understand the motivations of her mother because of the parallel with their story, or they never forgive the character, as Ruth does not ever fully exonerate her mother for her behavior. Understanding that the novel’s relationships are as multi-faceted as real-life relationships, students can more readily justify or judge the mother’s behavior when she takes on the contours of a person in their own lives. After applying substitution techniques that bring personal relationships and human motivations into clearer focus, students who initially may have condemned the mother’s lack of regard for Ruth move closer to detecting valid, if not entirely excusable, reasons for the mother’s behavior.

For the final step in the character analysis, students complete a writing assignment inspired by two of Howey’s characterization techniques: “Subtext” and “Reinventing The Character’s Story In One Expressly Worded Paragraph.” (164-166). In this extended phase, students work toward the goal of producing a more acute character study that also incorporates the ancillary historical course material. In order to advance beyond the mother’s overtly malicious statements, the students must understand the concept of “subtext,” or the “the thought and feeling beneath the text:” “It’s what the character actually thinks, as opposed to what the character says” (Howey 2005: 135). Not only does the process of substitution allow students to visualize a more complex person than the one-dimensional somewhat abusive figure that emerges from Ruth’s descriptions, but the additional study of historical factors that may have influenced the mother equips students to delve more deeply into the mother’s character. For example, when Ruth’s mother, fully aware of the danger that Ruth could encounter, told her to go to the movie anyway, her subtext may have expressed: “I am sending her because I want her to live in a world where a child can do the things a child should do.” After students compile elements of a subtext, they progress to the expressly worded paragraph, which Howey presents as a sort of fill in the blank exercise in which an “actor brings a character to life with his or her own point of view” (ibid. 164). Howey provides detailed instructions for constructing the paragraph: “the words in bold are actable, underlined words are inner life, prior experience in parentheses, and IM indicates inner monologue” (ibid. 165). Producing this pre-writing exercise following Howey’s formula, students may feel a better sense of preparedness when responding to a discussion topic that requires them, for example, to describe the mother’s character from her own perspective, that is Ruth’s mother tells in the first person why she makes the choices she does, or explains her

supreme lack of choice. For the first essay topic, students consult supplementary historical readings about mothers and other women who had to make very difficult decisions. Whether students choose to defend or chastise the mother in this first essay assignment, their carefully planned writing reveals the nature of the subtext that they have uncovered about the character.

The expressly worded paragraph should ideally take on a compact yet dense and complex form, aesthetically similar to that of the fixed still frame that inspired this phase of analysis. Taking substitution together with Naor's psychodramatic techniques, by which students "enact his/her experiences, dreams and feelings [and] discover the deep meaning of his/her own history of experiences and their influence upon his/her decisions and acts in life," students augment the mother's role with their own experiences (Naor 1999: 223). The nearly universal combination of power, resolution and fear inspires a character description that may include the question "how will you behave in the face of risk?" (Chubbuck 2004: 54). Pondering some of Chubbuck's organizing categories, such as "unresolved issues you think you've resolved," or "people you think no longer hold any power over you but still prevail in your heart" (ibid. 76), students identify the biggest risk they think they took, their greatest example of loss, and what or who wields power over them. A possible result based on Howey's formula of the expressly worded paragraph follows:

Ruth's mother, an **outwardly domineering** woman and mother is **fearful** that she will lose her daughter just as (she has her son). Though she cares about Ruth, she masks it by keeping a distance to her. She believes that Ruth holds her in disdain, but she would rather be **distant** than get too close to someone she loves whom she thinks she could lose.

Because actual performance is not a component of the course, students can transform the performative impulse of character development onto an original visual art rendering. Students essentially transform the words of their character descriptions into the visual impression of a still frame sketch, that could be even further analyzed using the same techniques detailed above. Physically taking on the position and demeanor of the figure in their drawn sketch enables students either to validate or reverse their initial reactions in a very personal way. The process of substitution, or identifying personal connections from their own complicated lives, often prevents students from viewing a character too narrowly or categorizing them as one singular type. For example, if the students had one fixed interpretation of the mother from the reading, the physical positioning can call their initial understanding into question, even allowing a more empathic mother figure to emerge.

4 "Close Readings" of Symbols as Theatrical Props I: Objects of Jewish Identity

Another effective drama pedagogical method to explore the text and scrutinize its characters involves detecting and analyzing literary symbols and researching

them as props, or as tangible extensions of the character's identity or memory. *weiter leben*, which moves through geographical settings and chronological phases of Ruth's development, offers a range of props to manipulate. Because some objects, such as the Star of David and the tattoo, directly correlate to the Jewish experience, a close reading of them can provide students with a solid foundation of that history as well as individual reactions to historical events. By supplementing their analyses of the objects with Ruth's contradictory statements from the text concerning the items, however, students can progress past their initial assessments to discover the object's subtext. When asking actors to discover the nature of a prop, especially an unfamiliar object, directors often instruct performers to form a close bond with the object. While it may seem nearly impossible or even perverse for non-Jewish, American college students to establish an emotional bond with the star, an outward symbol of oppression for one specific group, acclaimed acting teacher Stella Adler's statement that "there are no props just personal belongings" (Rotté 2000: 78) can narrow the focus on the star from historical object to a part of personal identity and a foil for individual feeling. After a preliminary exercise of listing general associations to the star such as humiliation or oppression, students consider the object in the context of Ruth's reaction to the star, as cited in the novel: "Ich kann nicht sagen, dass ich ihn ungern getragen habe, den Judenstern. Unter den Umständen schien er angebracht. Wenn schon, denn schon" (Klüger 1992: 50). Given this blatant contradiction to what students may have learned about the humiliating nature of the star, they reassess the star's significance by discovering its subtext for Klüger. If at first they imagine a deeply ashamed character wearing the star, Klüger's seemingly impudent statement of pride or acceptance undoes the perception. At this point, students may not be able to relate fully to a government-imposed symbol, but they should be able to identify an object of substitution from their own lives that awakens ambiguous or troubling feelings. As with the seemingly disparate substitution of a boss/employee relationship for the mother/daughter relationship, students could, for example, replace the star with an article of clothing that they had to wear, or the lack of a certain article of designer clothing, that painfully set them apart from everyone else. When they think back on their experience, they can try to remember whether they embraced being different or whether it figuratively "scarred them for life," to use a common exaggeration when recalling past experiences. As with the boss/employee example cited above, even if the outcome does not directly mirror Ruth's situation or attitude, the inconsistency leads the students to make important comparisons and contrasts between the historical significance of a "Holocaust girlhood" and an American childhood.

The second item mentioned above, the tattoo, intensifies the notion of a prop as an extension of a character because of its physical inseparability, permanence, and its historical connotation. In her instruction on the use of props, Adler does not advocate "confining a prop to some banal lifelessness, but giving it an imagined personality—a theatrical reality logical to the prop's nature" (Rotté 2000: 78). Precisely because it seems so profane to apply procedures of a

prop study, which might usually consider banal items such as a walking stick or table, to a concentration camp tattoo that signifies disregard for individual life, the symbol actually gains critical vibrancy. If students previously thought of the tattoos as superficial markings on inmates of concentration camps, a prop study whereby students could strengthen their personal connections and interpretations reemphasizes that *weiter leben* tells the story of complex individuals and not a homogenous collective. The prop study becomes more complicated but also more productive when students try to reconcile their initial understanding and judgment of the tattooed numbers with Klüger's seemingly carefree statement from the novel: "Mit dieser Tätowierung stellte sich bei mir eine neue Wachheit ein, nämlich so: Das Außerordentliche, ja Ungeheuerliche meiner Situation kam mir so heftig ins Bewusstsein, daß ich eine Art Freude empfand" (Klüger 1992: 116). In speaking about her "Wrapped in Grief" project Zatzman describes a process made more difficult precisely because of these ambiguities and challenges to previously held beliefs: "The complexity of this undertaking lies in the recognition that we are working between spaces of documentation and the (im)possibility of knowing" (Zatzman 2005: 100). Because of the improbability, or impossibility, of students directly relating to this type of tattoo, they must first identify a parallel object and then complete a character comparison between themselves and Ruth to arrive at, in Zatzman's words "the intersection between the domestic and familiar vis-à-vis the extraordinary and incomprehensible" (ibid. 97). If a student decides that his own tattoo, now permanent, recalls an unpleasant temporary phase in his life, he relates on one level, but also understands the vast differences. Trying to understand how Ruth manages to feel a sense of joy with her object provides a constructive starting point for critically linking the familiar and the exceptional.

5 A "Close Reading" of a Symbol as Theatrical Prop II: An Object of Jewish and Dominant Culture Relations

Identifying an object or symbol with proportionate insignificance as compared with the star or the tattoo is also an effective analytical tool. In a relatively short episode, Ruth receives an orange from an Austrian man while they both ride public transportation in Vienna. As testament to its seeming triviality, if actors were to perform this scene, it would take a matter of seconds. Nonetheless, this potentially unnoticed scene can familiarize students with subtle acts of kindness practiced by dominant communities, the study of which has contributed to contemporary critical dialogues that consider "ordinary" or "good" Germans during World War II and the Holocaust.⁵ This concept of Germans, or in Klüger's case, members of the dominant Austrian community, as "good" or

⁵ Within the past few years, the trendy if perhaps indistinct concept of "The Good German" has evolved into a controversial device for the cultural representation of an outwardly virtuous but morally ambiguous figure. Challenging the long-held assumption of the German as perpetrator, the Good German emerges from a narrative of specifically chosen historical events that corroborate his heroism or even victimization.

“non-perpetrators” presents a new line of thinking for American students who primarily learn military or public history and therefore rapidly and generally classify victims and perpetrators. In this short episode, an Austrian stranger presses an orange into Ruth’s hand as their streetcar enters a tunnel. The central act of gift giving may evoke many questions from the students, such as why the man would do this, or why he would take this great risk given the political circumstances. Using some of the same methods that they would for analyzing literary symbols, students first create an index of general associations with an orange that will help them create the object’s subtext. After offering symbolic counterparts like “life” and “health,” students can expand on the descriptors to explain the significance of this scene for the memoir as a whole, or where this scene and object fit into the larger historical picture. Just as an actor has to decide exactly how to use, incorporate and reveal the prop and its significance to the audience, the students perform a close reading of the prop by first deciding how they would physically manipulate the orange in order to show, rather than tell about, its potential meaning. With some guiding questions from the instructor that show students how to work with the orange, they can progress from viewing it merely as a piece of fruit in the printed episode to understanding the orange as an object that articulates something about Jewish experience within the dominant culture. By transcending the printed word and treating the orange as an extension of the character’s body, students can understand the real life and real world significance that literature and symbols carry. Additionally, they begin to think critically about the relationship between an ostensibly banal object and its potential historical significance.

In the first step, students work very closely with the orange as tangible object, and are directed through a series of questions whose answers can endow the orange with personal meaning. Each question in the series raises the object’s level of significance: after asking the very simple question “how do you hold an orange?” the instructor can ask “how would you hold this object if it were a very valuable gift from someone close to you?” The students then react to the question “how would you conceal the orange if you didn’t want anyone else to see it?” Because the object seems so ordinary to the students, their attention is drawn to its subtext, such as what possible reasons there would be for concealing an orange. Just as an actor would perform additional research to understand his character’s actions and motivations fully, students can integrate details from primary and secondary readings in their research and written prop analysis. They may get a sense of the scarcity of this form of produce and therefore its status as a valuable commodity; or they could metaphorically extend the idea of scarcity and preciousness to denote the gradual loss of decent human relationships. Concentrating on subtext, students then try to decide what the man wants to convey with the orange. In the section of his acting guide, “Masking and Physicality,” Howey explains how “masking can also be carried out with physical actions. For example, a bartender rearranges bottles, masking the fact that he doesn’t want to hear the customer tell another bad joke” (Howey 2005: 145). Although the trivial example of a bartender initially does

not seem to correspond to this historically heavy scene, the contrast of action can inform the next phase of the activity in which they have to comprehend an emotionally dense situation while handling a commonplace object. As a last phase of the activity, students once again manipulate the prop, but this time they have to pass it to another student while uttering a phrase that represents the man's motivation. Students might suggest that he gives her the orange to say that he wishes things were different, that not all non-Jews are enemies or brutal, or that he emphasizes through this small gesture his reduced amount of autonomy under these political circumstances.

The orange also plays a role in a subsequent scene when Ruth shows her mother this unexpected gift from a stranger. As could be anticipated from the prior character analyses, her mother interprets the gesture as an insult: "Was fällt dir ein, Geschenke von Fremden auf der Straßenbahn anzunehmen? Wir sind keine Bettler" (Klüger 1992: 52). Because this second interpretation of the orange has to do with the mother-daughter relationship, it is helpful for students once again to apply the methods of substitution. Culhane's method of working with objects as described in her article "Memory, Memoir, and Memorabilia: A Generative Exercise" (2004) provides a productive framework for working with objects that may trigger past memories. For the first part of the exercise, Culhane asks her students to bring something of material importance to class, whether "written memorabilia" such as diaries, books, letters, or "visual memorabilia," such as photos or illustrations, or "personal memorabilia," such as clothing, glasses, jewelry, or footwear. Culhane's questions urge students to strengthen their personal understanding of this object, and therefore endow it with emotions that will help them with a more reflective interpretation of the orange. First, students recall how they acquired the object and why it is now important to them. Then, as a way to bestow certain attributes upon the object, students imagine and describe the consequences of losing that object (cf. *ibid.* 312). For example, if they were to lose the only photograph they have of a deceased relative, they would no longer have a tangible artifact from that person's life. This could create difficulties for them in remembering that person as vividly as they might with the photograph close at hand. If they imagine losing an article of clothing or accessory, they may describe a diminished sense of security that the object had afforded them. In order to understand the scene between Ruth and her mother, students could possibly think of an article of clothing of which their parents did not approve, or that even caused arguments. When they try to discover the subtext of their parents' objections to the item, even if it is an object given as a kind gesture, then they can begin to perform the substitution of their orange and their chosen object. Students can explain in interviews or conversation with other students why their chosen object is so important to them. This proves especially effective when the other students cannot at first understand why a pen or stuffed animal might be so precious to a fellow classmate, until they realize its emblematic value as a reflection of personal memory; and extending that idea to the novel's analysis, that memory's place is collective history and how that history is now remembered.

6 Conclusion

As part of her subtle criticism of current museum culture, Klüger writes in *weiter leben* “es ist unsinnig, die Lager räumlich so darstellen zu wollen, wie sie damals waren. Aber fast so unsinnig ist es, sie mit Worten beschreiben zu wollen, als liege nichts zwischen uns und der Zeit, als es sie noch gab” (1992: 78). If the study of objective facts, measurable statistics, or even the words on the page of a novel, mirrors the temptation to visit preserved camp museums in order to understand what had happened there, then perhaps the “private” historical study of individuals and their sometimes universal motivations “liegt dazwischen.” I have argued in this article that instructors and students can construct this emotional bridge between time frames and frames of mind with carefully designed, directed, and diligently followed methods of drama pedagogy. Vass, in his article “Drama and History: A Theory for Learning” (2008) echoes the philosophy of incorporating drama to promote an organic way of learning history in terms that are relevant to studying a memoir and discovering what “lies between” dates in history and present day study of them:

Clearly it is not possible to think someone else’s feelings, but what [students] can do is project their own ideas into the character. In this way, their “personal luggage”—opinion, ideas, experiences and prejudices—can be aired, examined and discussed and from this a clearer understanding of history can emerge. (2008: 14).

By applying and modifying a variety of drama-in-education techniques, students can supplement their largely objective previous knowledge with personally validated insight. Using that enhanced sense of awareness, students can attempt to reconcile and critically analyze the intertwined areas of German history, personal relationships, and the psychology of the victim. In his article, “Reflections on How the Theatre Teaches,” Levy (2005) explains in general terms how theater, and I would argue analogous drama pedagogical techniques, can educate the emotions: “the theatre teaches by focusing and intensifying our emotions and thereby heightening an audience’s experience of feeling [. . .] the theatre can teach by isolating the emotions and examining them separately (ibid 24). Examining and isolating their own emotions and becoming part of the story themselves through subtext and substitution gives students the opportunity to, as Zatzman emphasizes, “writ[e] themselves into personal and public memory” (2005: 97). The kinesthetic techniques of drama that I outline here can not only enhance the teaching and learning process, but can also contribute to a more profound awareness of connections between individual experience and national collective histories. If words seem inadequate to encapsulate Holocaust experiences, as Klüger maintains, then drama pedagogy can bring readers closer to communicating the spirit of life found in language, with all its conflicts and motivations.

Bibliography

- Klüger, Ruth (1992): *weiter leben: Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Abbott, Luke. Dramatic Conventions—Their Use and Abuse—An Attempt at An Explanation. *Papers on Drama and Mantle of the Expert*.
<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/articles/>, accessed June 14, 2009.
- Barton, Robert (2006): *Acting Onstage and Off*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bolton, Gavin (1985): Changes in Thinking about Drama in Education. In: *Theory into Practice* 24/3, 151-57.
- Chubbuck, Ivana (2004): *The Power of the Actor: The Chubbuck Technique*. New York: Gotham Books.
- Culhane, Alys (2004): Memory, Memoir, and Memorabilia: A Generative Exercise. In: *Pedagogy* 4/2, 310-312
- Even, Susanne (2008): Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. In: *Unterrichtspraxis/Teaching German* 41/2, 161-170.
- Heidelberger-Leonard, Irene (1996): *Oldenbourg Interpretationen weiter leben. Eine Jugend*. München: Oldenbourg Verlag GmbH.
- Howey, Bill (2005): *The Actor's Menu: A Character Preparation Handbook*. Lakewood, CO: Compass Publishing.
- Kluger, Ruth (2003): *Still Alive: A Holocaust Girlhood Remembered*. New York: The Feminist Press.
- Levy, Jonathan (2005): Reflections on How Theater Teaches. In: *The Journal of Aesthetic Education*. 39/4, 20-30
- Lomas, Tim (2008): History Coordinators' Dilemmas: Drama, Creativity, Literature and the Curriculum. In: *Primary History: The Primary Education Journal of the Historical Association* 48, 8-9.
- Naor, Yaacov (1999): The Theater of the Holocaust. In: Levine, Stephen K. & Ellen G. Levine (eds.): *Foundations of Expressive Arts Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers, 223-239.
- Rittner, Carol Ann & John K. Roth (eds.) (1993): *Different Voices: Women and the Holocaust*. St. Paul, MN: Paragon House Publishers.
- Rotté, Joanna (2000): *Acting with Adler*. New York: Limelight.
- Taylor, Richard (2004): *Encyclopedia of Animation Techniques*. New York: Book Sales, Inc.
- Vass, Peter (2008): Drama and History A Theory for Learning. In: *Primary History The Primary Education Journal of the Historical Association* 48, 13-14.
- Wolters, Wendy E. (2005): A Bridge Between My Memories and Yours. In: *Transformations* 16/2, 118-26.

Zatzman, Belarie (2005): Staging History: Aesthetics and the Performance of Memory.

In: *The Journal of Aesthetic Education* 39/4, 95-103.

Primary Source —

Secondary Sources —

Deconstructing the Bully and Victim Dichotomy

Process Drama in the Japanese EFL University Classroom

Eucharía Donnery

Abstract

Although steps have been taken to address the issue of *ijime* or bullying, it remains a serious social problem within the Japanese educational system. The main focus of this pilot study was to ascertain how beneficial process drama could be in developing oral communicative skills in the target language of English as well as to build social awareness through the deconstruction of the bully and victim dichotomy. Process drama in language acquisition is unique in its aim to fuse language learning and personal development. The average Japanese university student has had six years of compulsory English education, with an emphasis on grammar-translation and accuracy. This means that, while the average student excels at translation and test-taking, s/he has had little experience with communicative English and has no sense of ownership of the language. Because of this lack of oral communicative skills, process drama is an ideal means to build the bridge to communicative competence. This paper is part of a larger tri-semester process drama project and the data accumulated from all three will be used as evidence in a final PhD dissertation.

1 Introduction

This pilot project took place in the newly created Faculty of Human Welfare Studies (HWS) at Kwansei Gakuin University (KGU). The main focus of this pilot project was two-fold; firstly, to what extent has the issue of bullying impinged on the lives of first year university students in a Japanese Christian university, and secondly to deconstruct the bully-victim dichotomy for the purpose of mutual understanding.

2 Literature Review

The question as to the prevalence and consequences of bullying led to the pioneering work of Swedish researcher Dan Olweus in the 1970's, which had a considerable impact on educational policies in countries such as Japan. His

research, sound within a Swedish cultural context, had a profound influence on Yohji Morita who applied it to the Japanese situation. Morita's (1994: 311) research data focused on the culturally-specific nature of bullying in Japan, called *ijime*, which he defined as "a type of aggressive behavior by which someone holds the dominant position in a group interaction process, by intentional or collective acts, causes mental and/ or physical suffering to another within the group." His work has had a direct impact on the Japanese educational system at the governmental level while his collaborative study with Olweus et. al. (1999) has earned him international recognition and demonstrated the differences between bullying in Japan and elsewhere.

2.1 Rural to Urban: The Case of Kansai

The chasm between rural idyll and urban bustle is a particularly wide one in Japan. In rural Japan, where the spirit of the agrarian class prevails, there are many signs extolling all members of the community to "smile and greet each other with open hearts." In the urban setting, however, anti-bullying posters are widespread (*See Appendix I*). In the Kansai (Kyoto-Osaka-Kobe) region, *ijime* seemed to be less prevalent and awareness of this social problem seemed to be higher.

With respect to bullying within the Kansai area, there is an additional component worth knowing in order to understand attitudes to bullying within this region. Since feudal times, Japan had officially had a four-tier class system: the warrior or *samurai*, the farmer or *hyakushou*, the artisan or *shokunin* and the merchant or *chonin*. However, this system excludes those above the rank of the samurai, the military commander or *shogun* and the gentry or *daimyo* classes, and the rank below the merchant class, the ethnic minorities of the Ainu in the north, the Ryukyu people in the south, and the Buraku people in central and western Japan. The Buraku people, in particular, were akin to the Dalit or Untouchables of India, involved in the leather trade and in the burial of the dead.

This four-tier system was in upheaval during the 250-year period of national isolation and, when American ships forced open the doors of Japan in 1853, it collapsed completely. In the aftermath of World War II, blatant discrimination prevented success within the employment market and the only sector willing to provide employment was that which had been set up by the Americans – education. Within the Kansai region, there seems to be a higher awareness of discrimination faced by the Buraku people from within the education sector as a whole. There is an increasing awareness on the part of educators and parents, as well as students themselves, of the darker issues surrounding bullying and the emerging problem of cyber-bullying.

2.2 Present Day EFL and JFL

While many aspects of drama-based pedagogy have been exploited for second language acquisition in the Japanese foreign language (J.F.L.) classroom both in Japan and elsewhere, the benefits that process drama can offer to the English foreign language class are still relatively unknown. Within the Japanese as a Foreign Language classroom, drama-based pedagogy is actively used in Tokyo's Waseda University by Professor Kawaguchi, at the University of Victoria in Canada by Professors Noro, Poulton and Hewgill at the University of Santa Cruz, California by Professor Sakai and at the University of Kentucky by Professor Sajiki. In contrast to these progressive attitudes to drama-based pedagogy in the JFL class, there seems to be a reluctance to use drama-based pedagogy to develop various skills in the target language of English within English foreign language classes at the university level in Japan. Despite this rather hesitant attitude towards drama-based pedagogy in English language education, examples of drama-based pedagogy in the English language curriculum do come to mind. In 2007, Professor Araki-Metcalf left the campus of Kyushu Jogakuin University in order to work with primary school children of the Yokote Elementary School, Fukuoka. At university level, Mr. Charles Kowalski uses storytelling and role-play, while Dr. Yuka Kusanagi uses the traditional storytelling technique of "gundoku," a form of reading-in-round, as a stepping stone to dramatic realization of the text. It is apparent that while there is an awareness of the benefits of drama-based pedagogy and there are stories of success within the EFL community in Japan, unfortunately, the drama-based EFL community is still a small group. To date there is a distinct lack of academic materials published by the few practitioners who do include drama pedagogy in their curricula.

2.3 DIE and DLA

The main overlap between Drama-in-Education (DIE) and Drama-in-Language-Acquisition (DLA) occurs on the value placed on experience learning. Both also provide a point of access for engagement with and exploration of social issues and there is great emphasis placed on questions, rather than answers. However, whereas the proponents of DIE have tended to be primary school educators of the Language 1 (L1) learner, DLA has much to offer the Language 2 (L2) learner of all ages, not only in terms of language learning but also social learning. In essence, drama in language acquisition offers the learner a chance to educate, entertain and engage with a particular social issue while losing cognizance that this is being done through the target language of English.

Process drama relies on finding an angle that is relevant to the students within their field of knowledge and experience and has a direct resonance in their lives. Rather than moving in a predictable and linear narrative, both students and teacher move in and out of roles, allowing time for further research online or self-reflection. Although it is the teacher who sets the scene for the class-in-role, it is the students who volunteer their roles within the scene. It is necessary to create a safe environment in which to speak English without

ridicule, both between teacher and students, as well as between the students themselves in order to foster the idea of a shared responsibility for the learning process. As Tsuchida and Lewis (1998: 199) point out that while in many Western educational systems success is rewarded, in the Japanese elementary school system "participation is the reward." Likewise, the aim of process drama is to empower students and allow them to assign and be assigned meaningful tasks by fellow students. Thus, the roles that have been chosen by individual students as part of a group negotiation and this has a greater motivational impact than if the role had been designated by the teacher. Also, most teachers, by virtue of age, social standing, and, in the case of language acquisition in particular, nationality, are outside of the student group and therefore not privy to the circumstances that provide resonance for the students. The teacher can, however, add dramatic tension by the setting up a situation which needs an urgent response, by the construction of an unexpected conflict and by giving or withholding important information. Through process drama, students can engage with pre-existing knowledge of the subject material, bullying in this case, and this can pave the way towards a deeper understanding from multiple perspectives and through the L2 of English.

3 Teaching Context

3.1 Historical Perspectives: Kwansei Gakuin University (KGU)

As mentioned previously, the official class system was in upheaval throughout the 250 years of isolation of Japan and collapsed with the arrival of the American ships in 1853. When Japan saw how far it was behind America and the rest of the world technologically and intellectually, it flung its doors open to new ideas and religions. When American missionary Reverend Walter Russell Lambert opened Kwansei Gakuin as a seminary for the Methodist faith in 1889, it allowed Christians in the Western region of Kansai to practice their religious beliefs openly and without fear of execution which had been a very real threat during the years of national isolation. In harmony with the school's historical mission, the Faculty of Human Welfare Studies was created in 2008 and was divided into three departments: Social Welfare, Social Development and Human Sciences.

3.2 Course Overview

In keeping with HWS's ethos of compassion, comprehensiveness and competence the process drama course was designed to facilitate the students' understanding and compassion through the communicative competent use of English. This section of the course ran from the eighth week to the fourteenth week of the fall semester 2008 and focused on the social issue of bullying (*see Appendix II*). This section of the course was designed to utilize the pre-existing skills of debate, speech, and presentation and to permit students to negotiate their own

understanding of bullying through role-play. In this way, it would allow the students to shift away from English-as-target, towards English as the vehicle for meaningful exchange. As mentioned previously in the introduction, suicide brought about by bullying is a serious and widespread problem in Japan, ranging from the elementary school student to the aging employee. The course was task-based in which the students were guided to examine the issues surrounding bullying and develop compassion for both the perpetrator and the victim.

As part of the first week orientation for the students of Faculty of Human Welfare Studies, there were lectures outlining the university's zero-tolerance approach to *ijime*. For any student with such a problem, the Student Support Center offered a multi-faceted approach to the problem of bullying involving the three relevant groups – the parents, the students and the teachers – as well as legal aid. Before this project began, students were reminded of this zero-tolerance of bullying and were given directions to the Student Support Center.

4 The Phases of the Process Drama Pilot Project

4.1 Process Drama and Human Welfare Studies (HWS)

According to *Bowell and Heap (2001: 10)*, there are six principles in the paradigm of the planning process: theme or learning area, context, roles, frame, sign and strategies. Within the process of preparation, there is a shape and a sense of where the process drama may go, however, because it is learner-driven and unpredictable, the only way that the teacher can make the prerequisite leap of faith is through paying particular attention to the process of preparation. The psycho-social aspects of bullying were explored in the safe environment of the classroom and online, from how bullying comes into existence, via the perspectives of both the perpetrators and the victims to the more practical matter of how bullying can be resolved. This topic allowed for a wide variety of vocal and physical expression around the emotions that are not usually represented in the traditionally teacher-led EFL classroom. As the students were from the faculty of HWS and aspire to being social workers, social enterprise developers, and teachers of the future, the issue of bullying seemed relevant to all the core subject areas.

Because the emphasis of HWS was directed towards social issues in these areas, the average student was quite motivated to explore social issues through research and analysis. Therefore, it was with this knowledge that the process drama project was in keeping with the students' core studies.

As stated earlier, these first year students were in the unique position of being the first cohorts in the newly created Faculty of Human Welfare Studies. However, there were both advantages and disadvantages in being the first students on all courses in the faculty: they could actively negotiate their own curricula but also lacked the support of mentors. As an elective the

English Communication course is usually taken by students who are reasonably motivated and fairly enthusiastic about learning the target language of English. The classes were streamed into advanced, intermediate and elementary and the two classes that were to take part in the project would be from the advanced and elementary levels. Thus, active participation was expected.

4.2 And ... Action: Starting the Project

On the first day in this section of the course, students negotiated what parts of the process drama were open and public, and which areas were to be personal between the student and teacher. The majority of students agreed that much of the practical and online aspects of the course should be in the public domain, while the writing-in-role diaries were to be in direct communication with the teacher.

Starting from the point that most people, irrespective of nationality, have times when they need to ask for help in some way, the first class opened with a role play that involved a dilemma, whereby NOT asking for help had compromised the grade of the group (*see Appendix III*). Students then brainstormed the difficulties in asking for help and devised group role plays in which they created a scene in which a relatively simple problem was resolved through actively asking for help. Students were asked to write anonymously about three problems they were currently experiencing and, for the next few weeks, these problems were posted on the discussion board in the class' Google Group for other students to offer advice (*see Appendix IV*).

The next class opened with an announcement-in-role of a clip taken from an Australian radio transcript of how a Japanese high school student was threatening the Japanese government by announcing his intention to commit suicide should the government not take immediate steps to stop the problem of bullying across the nation of Japan. In a move to facilitate deeper understanding of and empathy towards those who had found themselves to be in the position of the perpetrator, victim or bystander in the issue of bullying and its impact on society, this was played as an audio announcement, in which the teacher and a colleague recorded a tape-script of the actual news broadcast from ABC in Australia. Following this announcement, printouts of the anonymous suicide letter from the high school student to the Japanese Minister of Education were distributed to all members of the class.¹ Finally, to offer the frame for the bullying process drama project, the president-in-role sent a letter to the students in their role as the student council, asking for their help in mounting an anti-bullying campaign.

As the project was a pilot, the context of the process drama was that of an imagined case of bullying at KGU that had led to a suicide and the president had asked the class-in-role as student council by letter, to come up with a campaign to outline the nature of bullying with recommendations about how it could be stopped. These recommendations were submitted as both a written

¹ See <http://www.abc.net.au/am/content/2006/s1786262.htm>.

report and an oral presentation at the end of the semester. Since this was an extremely delicate topic, especially given the high numbers of students who had experienced bullying firsthand (*see Appendix VI*), as well as the nature of the learner-centered class, sensitivity was of utmost importance.

The letter from the president-in-role was affixed to the blackboard throughout the project (*see Appendix V*). A survey as to the prevalence of bullying in the students' lives both past and present was then distributed and collected (*see Appendix VI*). As homework for the following class, students developed a role play in which bullying occurred. The following class opened with video clips about bullying. After performing their role plays to the class the following day, the students formed an online group in Google Groups as a place to post information about bullying and offer advice with respect to the secret worries of the class. Then the students researched online about how extensive the problem of bullying in Japan really was and, in groups, they brainstormed about bullying, outlining when, where, and how bullying occurs.

4.3 And ... Action: Moving through the Project

The students were randomly assigned into groups of four and asked to create a tableau of bullying. While in pose, students spontaneously added one line of dialogue before breaking to create a role play of the five minutes preceding and anteceding this tableau. This was the first role play which became known to the class as the "Victim Role Play," and was frequently referred to as the basis for the project.

The next day opened with a true-life anecdote about an ill-tempered horse. This particular horse had a vicious temperament and tried to kick and bite everyone in the vicinity. However, once the rider was in the saddle, the very same creature became an excellent show jumper and moved in complete accord with the needs of the rider. After listening to this story, the students brainstormed possible reasons why such a horse that had obviously been highly trained could have become such a dangerous animal. The majority of students felt that because the horse was so responsive once the rider had mounted that he was not intrinsically evil, although could have been genetically predisposed to bad-temper. Most agreed that it was some extrinsic circumstance that had caused the horse to start behaving in that way. Students then operated on the premise that human beings are, likewise, not born evil, and worked in groups to come up with various possibilities of why the perpetrator of in a bullying situation had become a bully.

There were various strategies used to build context such as the brainstorming and the online research before the victim and "why the bully became a bully" tableau role plays. These latter role plays proved rather challenging for the students, to such an extent that class time ran out and the development of the role play was assigned as homework for the next class. In their final evaluations, students commented that throughout that weekend and into the next week, they had text-messaged and e-mailed the other students in their

group, brainstorming and developing ideas for this role play. However, it was the struggle that they had to undergo which paradoxically allowed the students to engage with the process drama on a deeper and more affective level, as can be seen in the transcribed role play below:

Female Student 1:

Skipping across the room obviously delighted.

Dad, Dad! Hey look at this! I got very good marks in test, on this math exam.

Male Student:

Staring sullenly with his back turned to her. Turns towards her, his inner rage against the world apparent to all.

Huh, what is this? I don't care about it. I don't care about you either.

He rips the exam paper in two.

Female Student 1:

This was not the anticipated response so she looks as if she is about to cry.

But Dad, I . . . I . . .

Male Student 1:

He loses his temper and lashes out.

Go away. You aren't my daughter.

He strikes her.

Female Student 1:

Caught off-guard, she cries out.

Ooh . . .

In pain, she stoops and picks up the ripped exam and leaves the room. On the street, she bumps into her friend.

Female Student 2:

In a very cheerful mood.

Hi! Listen, listen! I had a good score on the test.

Female Student 1 peers to look at the score of 70%. She looks down at her own torn exam of 98%.

So, my parents are going to take me to a Kobe restaurant - I will eat steak! How about you?

Female Student 1:

Female Student 1 looks down at her ripped exam, sullenly examining her score against the Female Student 2's score before looking up with a nasty smile and says in a threatening, low voice:

Why are you so smiling? Hey, do you really think this is the best?

Female Student 2:

Looking really hurt and confused.

It IS for me.

Female Student 1:

In a voice shaking in jealous rage.

Hey, why only you? My dad didn't admire me at all. Why only you?

She scornfully rips up FS2's exam. Her voice goes from quiet to screaming:

I hate you. You are so . . .disgusting. I HATE YOU!

To debrief from the emotional intensity which the two role play sessions had unleashed, students wrote 250-word paragraphs in both their roles as victim and bully. Writing-in-role helped deepen students' emotional engagement as well as provided a personal and reflective aspect, irrespective of the level of linguistic ability. Interestingly, self-reflection is a key feature from elementary school education and pervades Japanese society, so students were au fait with the concept and being in persona allowed them the freedom to write from the perspective of another. For online homework, students researched about the official incidences of bullying in the Japanese educational system and posted their findings online in the class discussion group.

The next day, the class was in-role for the event of the funeral. The stage was set by placing a long coat with a hat on a desk to symbolize the corpse and the students as a class group named the person who had committed suicide after being bullied. Each student decided on his or her relationship with the victim, and then came in single file to express their condolences with the family as well as to explain their relationship to the victim. There was a significant difference in the way in which the two classes coped with such a sad event. The first more academic class was somber and serious and the ceremony was conducted as a traditionally Christian funeral. The second class, dealt with the serious topic by injecting as much humor as possible about the shared madcap adventures that they had experienced with their dead friend. They extemporarily offered their own "gifts" as a final farewell, a feature of Buddhist graves and altars in Japan. Interesting, in the debriefing in diary, both sets of writing-in-role showed the depth of emotion that each student had experienced towards the event. Despite varying linguistic abilities, all students wrote clear, poignant and tragic accounts of the funeral and their function within it in paragraph format, which was submitted the following class. As a result, the following class commenced with optimism, and now that the dark and tragic sides of bullying had been explored, there was a keen sense that it was time to find the how bullying could best be prevented and avoided.

4.4 And ... Action: Winding Down

Students were, for the last time, assigned random groups to research for the final performance assignment online and in real-time. While the emphasis of process drama is on the process rather than the performance, the only stipulation set down by the English Department at KGU was that there would be a final performance to fulfill MEXT guidelines which are to demonstrate the students' abilities to give clear presentations and speeches as well as logically refute points through debate. For this final performance, the coordinator of the English Department within the Faculty of Human Welfare Studies, Dr. Yoko Nakano, attended the class in-role as president of KGU, to offer commentary on the students' work. As she also taught many of the students the compulsory courses in reading and writing, she was amazed to see the same students in a rather different capacity whereby they were active learners and able producers

of English. She expressed her astonishment to the sounds of laughter and cheers from both her and the students and joked that she had never heard them speak English in her classes.

Her surprise was genuine, to the extent that she delivered a speech to the Executive Committee with a recommendation that the process-drama projects in English Communication continue. Her recommendation was approved.

4.5 Roles and Strategies

The roles that the students donned throughout the semester were manifold and included perspectives of the victim, the bully, the bully as victim and of the student council. These roles ranged from the five campaign organizers, the bullying perpetrators and their victims, classmates of the suicide victim, a priest, relatives, girlfriends and childhood friends. It was the role of the teacher to set the scene for each class and to guide the proceedings along smoothly, as well as to play devil's advocate in role as the local gossip deliberately defaming and slandering the victim and siding with the perpetrator of the bullying. Finally, the role of the president was to provide impetus and closure for the entire project. The thread that bound the students together on their exploration of bullying was the one that echoed their actual status as the first and only students of the HWS; therefore there was an onus on the students to work things out together as a peer group because there were no second, third or fourth year students who could support them. This sense of responsibility placed upon them by the president-in-role's initial request to launch a campaign against bullying and also the framework of the project in effect mirrored the one that they had to subscribe to on a daily basis in their roles as the first students of the HWS Faculty.

The presence of physical signs allowed for a deepening of understanding and also fostered the creativity necessary to make the imaginary leap into the situation of bullying. The president's initial letter was affixed to the blackboard throughout the semester, and the final letter by the students in role as the council was sent to the president to invite her to the final day of the process drama project. Even the presence of the long winter coat laid out as the corpse fueled the collective imagination of the two groups. Throughout the semester, there were video clips of anti-bullying campaigns from Australia, New Zealand and America, which provided stimulus for discussions on whether bullying was culturally dictated or universal to all societies. Students had lively discussions as to whether the same anti-bullying campaigns could be applied in the Japanese context.

5 Analysis

The ongoing assessment of the course was conducted through writing-in-role, questionnaires, role plays and online research. To meet MEXT² guidelines, there was a final student evaluation of the entire course in the form of an open letter to the teacher about the pros and cons of the project and a grade of 20% for the final anti-bullying campaign performance. This performance utilized some of the role plays that had been developed throughout the semester and it included a live debate in front of the coordinator in the role of the president of KGU. Other methods used to assess the students' development throughout the process drama were teacher observation and note taking, student peer evaluations and commentaries, online research findings posted in the class Google Group as well as photographic and digital recordings of the role plays.

Most students indicated that the process drama section of the course was conducive to communicating with other Japanese language speakers in the target language of English. Another benefit that the students reported on was the degree of comfort that the role play and other group work provided, while Google Group gave students a technological forum in which they could explore issues with others in English. One student commented, "Surely, we students have to teach each other," which could be interpreted as a willingness to help less able members of the class. Another student commented, "I usually took a positive attitude in this class. I gave priority to English over Japanese and talked. ...In addition, this class was given an opportunity when I thought about bullying so I had many discussions about bullying in English. I got new sense of value." The evaluations certainly echoed *Bowell and Heap's* (2001: 127) assertion that learners "find well-constructed drama engaging, exciting, moving, challenging, rewarding and hugely enjoyable" and seemed to be applicable to the cultural context of the university English language classroom of HWS.

This process drama research project was part of an empirical case study based on observation and experience of the elective course English Communication II. As *Winston* points out (2006: 45) "...we use case study to seek out rather than solve problems, provoke rather than answer questions, deepen our understanding rather than rushing to closure." In this pilot study, many interesting questions relating to bullying within the context of sport came forth. Students displayed enthusiasm when discussing the nature of bullying within sport— whether hazing within the sporting hierarchy could push an athlete to meet the best of his/her physical fitness or was hazing in sport morally wrong. Students showed a clear understanding that the lines between bully, victim and bystander are blurred, which captures the central question of *Olweus'* most recent work (2007: 441-465) "Bullies and victims at school: Are they the same pupils?"

² Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

6 Conclusion

According to MEXT statistics, the issue of bullying decreases as the years progress, therefore high school and university were isolated as being the time in which bullying was least prevalent. In the case of these first year students in HWS, the highest incidences of bullying took place at the elementary school level and petered out completely at the university level. This is also in line with the findings of Smith et.al. (1999) and yet there may be one more possibility. The Christian discourse uniting the students of KGU and the zero-tolerance towards bullying could also have influenced the outcome.

However, the final evaluation assignments indicated that while students struggled with the theme of bullying, the style of the process drama reminded many of the learner-centered Japanese elementary school curriculum. This seems to have freed the students to the extent that everyone commented on the increasing psychological comfort when communicating in English. Another student asserted that he “could learn many things, especially about bullying. I thought it was good to focus on a social problem. We studied not only English but also about society’s morals.” Therefore, all students seemed to respond positively to the fusion of English language learning with a social theme and to the entire process drama project and campaigned for doing a similar-style project on another social issue the following semester.

Finally, through the feedback from both students’ evaluations and that of the course coordinator, process drama as the vehicle for linking language acquisition with a social issue relevant to the core studies within the Faculty of Human Welfare Studies was accepted as the integral part of the English Communication Course. The topics for the remaining two semesters were chosen by the students and seemed to reflect the caring ethos HWS: the problems which immigrants face in Japan and the issue of homelessness. Throughout all the process drama projects, students not only gained the valuable skill of thinking critically in the L2 of English, but also developed their confidence in their usage of English. Furthermore, the use of process drama allowed the students a safety screen from which they could voice honest opinions in the guise of a role, which they might not otherwise be able to do. It is hoped that the HWS continues to raise students’ social conscience in such a compelling way as process drama

Bibliography

Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education: An argument for placing Drama at the centre of the curriculum.* London: Longman Group Limited

Bowell, Pamela & Heap, Brian (2001): *Planning Process Drama.* London: David Fulton

Doi, Takeo (1971): *Amae no Kouzou / The Anatomy of Dependence.* Tokyo: Toshisuke Koibuchi

Eilea, Mike; Menesinin, Ersilia; Morita, Yohji; O’Moore, Mona; Mora-Merchan, Joaquin A.; Pereira, Beatriz; Smith, Peter K. (2003): *Friendship and*

- Loneliness Among Bullies and Victims: Data from Seven Countries. In: *Aggressive Behavior* 30, 71-83
- Heathcote, Dorothy (1984): *Collected Writings on Education and Drama*. Illinois: Northwestern University Press
- Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1996): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. London: Greenwood
- Kanetsuna, Tomoyuki; Smith, Peter K.; Morita, Yohji (2006): Coping With Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School-Based Intervention in England and Japan. In: *Aggressive Behavior* 32, 570-580
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2007): National Statistics of Bullying Incidences by Prefecture. Retrieved on November 20th, 2009 from, <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL02020101.do?method=exter>
- Morita, Yohji; Soeda, Haruo; Soeda, Kumiko; Taki, Mitsuru (1999): Japan. In: Smith, Peter K. (eds.): *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. London and NY: Routledge, 305- 323
- Okano, Kaori & Tsuchiya, Motonori (1999): *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Olweus, Dan. (1977): Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. In: *Child Development* 48, 1301-1313
- Slade, Peter (1954): *Child Drama*. London: University of London
- Slade, Peter (1995): *Child Play: Its Importance for Human Development*. London: Jessica Kingsley
- Smith, Peter; Morita, Yohji; Junger-Tas, Josine; Olweus, Dan; Catalano, Richard; Slee, Phillip (1999): *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge
- Solberg, Mona E.; Olweus, Dan; Endresen, Inger M. (2007): Bullies and Victims at school: Are they the same pupils? In: *British Journal of Educational Psychology* 77, 441- 464
- Taki, Mitsuru (2001): Japanese Bullying: Ijime – A Survey Analysis and an Intervention Program in School. In *National Institute for Educational Policy Research of Japan*, Retrieved on November 28th from <http://www.nier.co.jp/a000110/Toronto/pdf>

- Toman, Conrad (1980): From Sakoku to Kaikou – The Transformation of Foreign Policy Attitudes, 1853- 1868. In: *Monumenta Nipponica* 35 (1), 1-19
- Tremi, Jacqueline Noel (2001): Bullying as a Social Malady in Contemporary Japan. In: *International Social Work* 44, 107-117
- Tsuchida, Ineko & Lewis, Catherine C. (1999): Responsibility and Learning: Some Preliminary Hypotheses about Japanese Elementary Classrooms. In: Rohlen, Thomas, P. & Le Tendre, Gerald K. (eds.): *Teaching and Learning in Japan*. England: Cambridge University Press, 190-212
- Wagner, Betty Jane (1976): *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington DC: National Education Association
- Way, Brian (1967): *Development through Drama*. London: Longman Books
- Weltsek-Medina, Gustave (2007): Webpage Supplement to Chapter 9: Process Drama in Education: General Considerations. In: Blatner, Adam & Wiener, Daniel J.: *Interactive and Improvisation Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. Retrieved on December 5th, 2009 from <http://www.interactiveimprov.com/procdrmwb.html>
- Winston, Joe (2006): Researching through the Case Study. In: Ackroyd, Judith (ed.) (2006): *Research Methodologies for Drama Education*. London: Trentham.
- Yoneyama, Shoko (1999): *The Japanese High School: Silence and Resistance*. London: Routledge.

A
Animated Anti-Bullying Poster, Japan



B
Fall 2008, Sample Schedule

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Week 9: Nov. 27th & Dec. 1st</p> | <p>Process Drama 1 Negotiate drama contract Starting and stopping signals Introduction to the theme and learning area Brainstorm “what is a bully” and “what is a victim” Student activities: individual to pair to group-work Make a tableau of a situation. Use one line of dialogue to describe the thoughts and feelings TIR as gossip student telling about what happened last year in the Law department Whole university student meeting- the issue of bullying Group tableau Create and present the tableau as a short role-play (before, after, final run-through) Assigning the roles Drama-log #1 Writing Assignment #1</p> | <p>Process Drama 2 Letter from the president (TIR) Drawing- in-role: who you are and who you would like to be Victim tableau and thought-tracking Photographs of the victim tableau Teacher bullying the victim with the “consensus” of the group Photographs of the bullying and consensus Drama-log #2 Writing in role: the perspective of the victim</p> | <p>Prepare Writing Assignment #1: A reflection on bullying (250 words) Prepare Writing Assignment #2: The victim’s perspective (250 words)</p> |
|---|--|---|--|

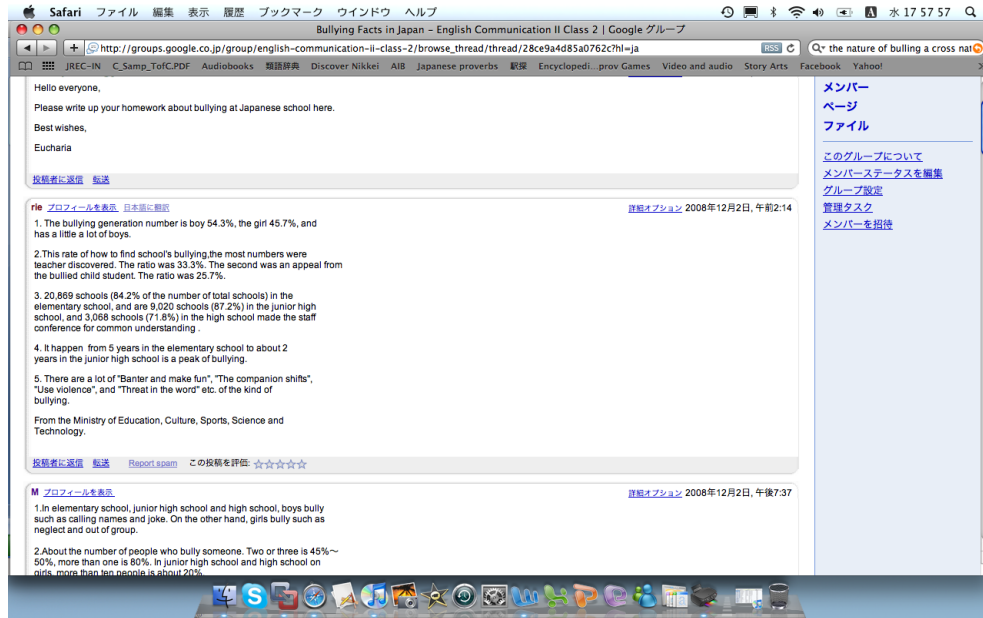
C

The Science Experiment

Takuya, Yuki, and Mao³ are working on a school science project growing crystals in a beaker. Each has been assigned a role, and Mao's job is to read the instructions out loud to the others. Unfortunately, Mao can't read. What's more, s/he is too embarrassed to admit it, so s/he fakes it by making up most of the instructions. Since the crystals have to be left overnight to grow, Mao has plenty of time to ponder what s/he's done. S/he knows that s/he has ruined the experiment. S/he is sure that they will all get bad grades. S/he is terrified that when the others find out what happened they will think s/he is stupid. The role play starts when Takuya, Yuki and Mao go to check on the experiment the next day.

³ The names Yuki and Mao can be male or female within the Japanese context.

D Online Homework (Screen Shot)



E

Letter from the President

The President,
Kwansei Gakuin University,
Uegahara Ichiban Chou 1-155,
Nishinomiya City,
Hyogo Prefecture,
662-0811

December 1, 2008

Dear Student Council,

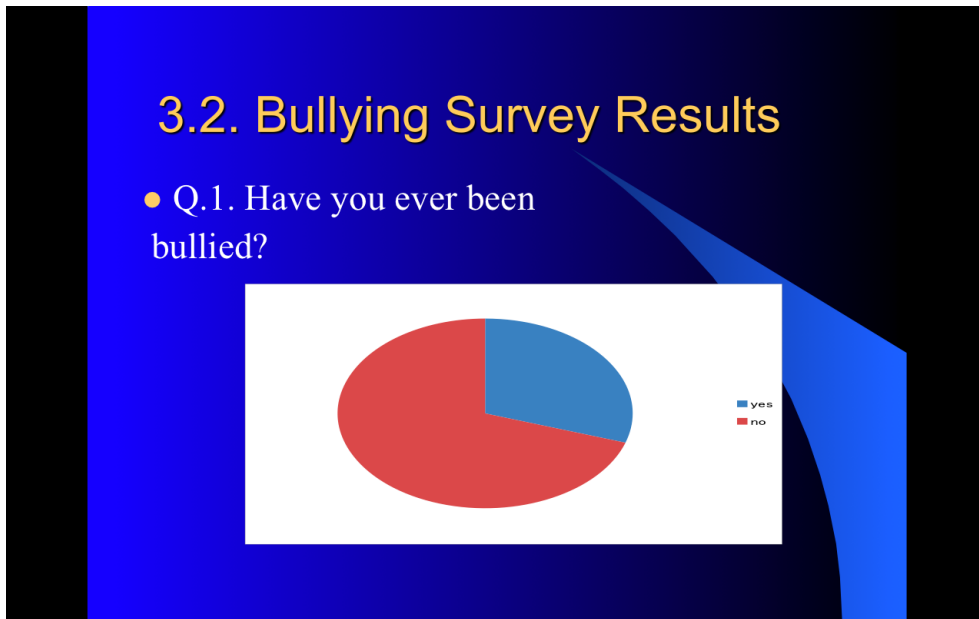
It is with deep regret that I am writing this letter to you to ask for your help. Last week, on November 25th, a student from another faculty committed suicide. He was a very bright student; the entire teaching faculty thought him a wonderful student whose smile could light up a room. We are extremely worried and we would like to hear from you, the students about what could have been done to prevent this tragedy. Students are key to a successful Anti-Bullying campaign primarily because you usually know who the bullies are long before we, the adults do. Please find his final letter attached.

Yours sincerely,
The President

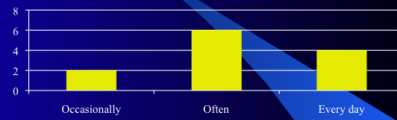
F

Bullying Survey of HWS Students

Taken from the Power Point presentation of International Association of Performing Languages, University of Victoria, Canada, March 6, 2009.

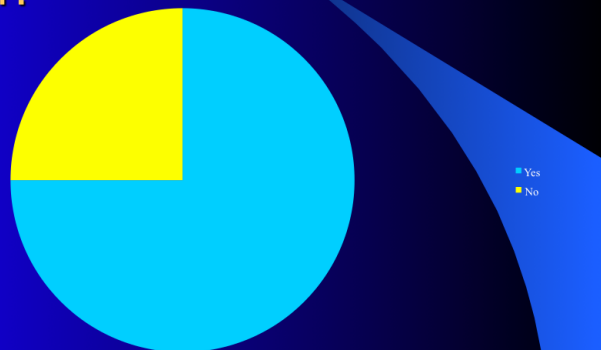


- How often?

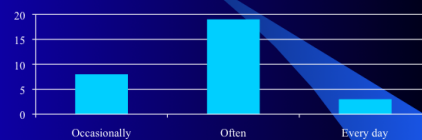


- Where?

Q.2. Have you seen other students being bullied at school?



- How Often?

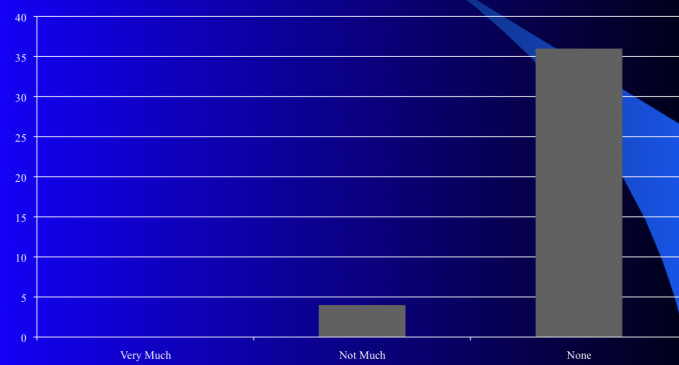


- Where?



Q.4. How much of a problem was

Q.7. How much of a problem is bullying for you now?



Individualisierung und Fiktionalisierung der Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens durch Dramapädagogik mit Handyfilmen

Ursula Christine Büniger

Zusammenfassung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Einsatz von dramapädagogischen und (handy)filmpädagogischen Elementen an die aktuelle fremdsprachendidaktische Diskussion in der Folge der Veröffentlichung des Europäischen Referenzrahmens und die reguläre curriculare Arbeit mit Nullanfängern anzubinden, gleichzeitig aber auch über die Grenzen des Referenzrahmens hinauszugehen und dafür anhand eines 25-stündigen dramapädagogischen Unterrichtsprojekts ein Beispiel zu liefern. In diesem Projekt wird die kognitive und pragmatische Enge der Prinzipien des Referenzrahmens (Europarat 2001) durch fiktionale und nicht-kognitive Elemente aufgelockert. Es stützt sich erstens auf das fremdsprachendidaktisch und szenisch aufgefasste Konzept der *Interaktion* sowie zweitens auf das Konzept des *Kontexts* des Sprachhandelns und -spielens. Affektive Lernerbedürfnisse werden darin mit kognitiven Zielen verbunden. Im Projektbericht wird besonders beleuchtet, wie die Lernenden selbst die im Unterricht entstandenen Kurzszene mit ihrer Handyfilmkamera festhalten und ihre ‚Handyfilme‘ zum Bezugspunkt für eine Auswertung der in einem solchen Unterricht gemachten Lernprozesse werden.

1 Einleitung: Der Europäische Referenzrahmen und Dramapädagogik?

Der vielerorts angesprochene ganzheitliche ‚Geist‘ der Dramapädagogik und die ausgesprochen pragmatische Ausrichtung des Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001; im Folgenden kurz als Referenzrahmen bezeichnet) scheinen einander zutiefst zu widersprechen (zur Kritik am Referenzrahmen, cf. Bausch et al. 2003). Schmenk hat dies schon 2004 in ihrem Aufsatz zum Zusammenhang zwischen Referenzrahmen und Dramapädagogik aufgezeigt:

Language (in the Common European Framework for Languages, U.B.) is assumed to be a more or less neutral means of communication. [...] affective, intentional, intercultural etc. dimensions of language, communication and language learning are largely ignored (Schmenk 2004: 15)

Während Schmenk jedoch daraus den Schluss zieht, dass „drama elements appear to be barely compatible with the CEF“ (Schmenk 2004: 17), versuche ich in dem vorliegenden Aufsatz – obwohl ich sie teilweise auch kritisiere – einige Prinzipien des Referenzrahmens dramapädagogisch zu realisieren. Ich bin damit also darum bemüht, einerseits den Anschluss an die Diskussion in der Sprachdidaktik um den Referenzrahmen zu finden und andererseits Dramapädagogik die sprachlichen Ziele des Referenzrahmens anzupassen. Mein hier dargestellter und begründeter Vorschlag lautet, kurze Szenen nach den Kann-Beschreibungen zu entwickeln, in einen fiktionalen Kontext zu situieren und abschließend mit den Handyfilmkameras der Lernenden zu filmen. Ich nutze dabei die schon im Referenzrahmen konzeptualisierte soziale Funktion von ‚Sprache im Kontext‘, und bereichere sie um imaginäre bzw. fiktionale Elemente, und zwar unter Beibehaltung der Kann-Beschreibungen. Dies bezeichne ich als *Prozess der Fiktionalisierung, sowie der der Individualisierung*, da dieses Verfahren mir es möglich macht, aktuelle Lernerbedürfnisse und –ideen in den fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess mit einzubeziehen. Die Lernenden filmen abschließend mit ihren Handys die so entstandene interaktive Szene und sehen sich sofort danach selbst in der Fremdsprache sprechend und agierend wieder, welches meiner Erfahrung nach einen wichtigen Schritt zur Erlangung der Vertrautheit mit der Fremdsprache darstellt.

Zunächst stelle ich hier den Übergang von den Prinzipien des Referenzrahmens zu meinem dramapädagogischen Projekt dar, indem ich vor allem die darin enthaltenen Konzepte *Interaktion* und *Kontext* diskutiere. Außerdem gehe ich auf die Interaktionen mit dem Medium Handyfilmkamera ein. Abschließend werde ich mein Vorgehen in einem 25-stündigen dramapädagogisch inszenierten Modul beschreiben.

2 Anbindung an und Abgrenzung vom Referenzrahmen

Zunächst möchte ich die für meine dramapädagogische Arbeit mit Handyfilmen bedeutenden Prinzipien des Referenzrahmens herausgreifen und auf mein Projekt beziehen.

2.1 Ausrichtung auf Grammatik und Wortschatz

Ein Blick auf die Inhaltsverzeichnisse in neuen Lehrwerken zeigt es: Die Unterrichtseinheiten sind (wieder) auf Grammatik und auf Wortschatz ausgerichtet. Ich begrüße die Ausrichtung auf den Wortschatz, da dies den Grundstein für mündliches Produzieren, Verstehen und Interagieren ist. Dem Comeback der

Grammatik trage ich hier dadurch Rechnung, dass ich sprachlich korrekte Dialoge spielen lasse. Ich sehe also für die vorliegende Arbeit vom Kriterium der Verständlichkeit ab, das für mich sonst bei mündlichen Interaktionen im Vordergrund steht.

2.2 Zergliederung in Schritte und Kann-Beschreibungen: das Bausteinprinzip

Die Lernschritte werden in den neuesten Lehrwerken nach dem modularen Prinzip in ‚Häppchen‘ oder Module zerlegt. Diese Zerlegung führt dazu, Sprachenlernen als geradlinigen Prozess von Input (cf. Krashen 1985; Gass 1997) zu Output (cf. Swain 1985) zu verstehen, und nicht als spiralförmigen Prozess, der Elemente wieder aufnimmt, zusammenführt und erweitert. Trotz meiner Kritik daran habe ich in diesem Projekt ebenfalls sehr kurze Dialoge (‚Häppchen‘) eingesetzt. Diese müssen jedoch selbstverständlich in einen curricularen Lernkontext eingebunden werden, der auch die Begegnung mit längeren Dialogen und Texten vorsieht.

2.3 Lernerstrategien

Schmenk (2004) kritisiert, dass der Strategienauffassung im Referenzrahmen einseitig das kognitive Modell des Kognitionspsychologen Anderson (2001) zugrunde liegt. Emotionale, imaginäre und körperliche Aspekte werden von diesem Ansatz ausgeschlossen.

Doch auch kognitive Aspekte sind Teil der Ganzheitlichkeit der Lernenden. Weiterhin bleibt das Ziel von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht durchaus (kognitiver) Fremdsprachenerwerb. Dramapädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht erweitern jedoch die kognitiven und fremdsprachlichen Ziele des Referenzrahmens, indem spielerische und nicht-kognitive Elemente in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden.

In meinem Kurzprojekt habe ich weiterhin das (‚unstrategische‘) Prinzip der Wiederholung und ‚Einschleifung‘ durch Auswendiglernen eingesetzt, das manchmal in der Diskussion um Lernerstrategien unter den Tisch zu fallen scheint, aber auch eine zu trainierende Fähigkeit darstellt.

2.4 Zielorientierung

Die standardisierte Zielorientierung des Referenzrahmens (Krumm 2006: 31) läuft meines Erachtens Gefahr, die individuellen Lernerbedürfnisse und die konkreten Situationen und Lernkontexte aus den Augen zu verlieren. Ich habe dagegen versucht, Elemente aus der aktuellen Situation und den schulischen Raum in die Szenen mit einzubinden, die Ideen der Lernenden mit aufzunehmen und so eine Individualisierung vorzunehmen. Gleichzeitig habe ich mir für jede Szene als Ziel eine Kann-Beschreibung gesetzt und auch zu Anfang der Lerneinheit den Lernenden gegenüber so formuliert. Auf diese Weise

habe ich versucht, konkrete Lernerbedürfnisse und standardisierte Lehrziele miteinander zu verbinden.

2.5 Lernerautonomie

Die vom Referenzrahmen (cf. Europarat 2001: 40) angestrebte Lernerautonomie (cf. Martinez 2005: 66f) erfordert (meiner persönlichen Erfahrung im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts nach) ein bestimmtes kognitives Niveau, sowie eine hohe Motivation – alles Variablen, die vielleicht eher im universitären Bereich gegeben sind. Ich sehe es dagegen (nicht nur) im schulischen Bereich als notwendig an, eine *positive* Beziehung nicht nur zwischen peers, sondern auch zwischen Lehrenden und Lernenden aufzubauen. Im Feld von nicht nur verbalen Interaktionen von Lehrenden und Lernenden kommt auch den Lehrenden eine nicht unerhebliche Rolle zu (cf. das Modell des *teacher-in-role* in Schewe 1993), in der Form von der Förderung eines geschützten Lernklimas, Akzeptanz und Ermutigung von persönlichem Ausdruck. Ich sehe die Lehrperson also als mit-interagierenden Teil des lernenden Systems an.

2.6 Projekt- und Produktorientierung

Die Orientierung auf Endprodukte läuft manchmal Gefahr, die Prozesse des Lehrens und des Lernens aus den Augen zu verlieren. Ich vermute jedoch, dass durch das Sich-Selbst-Wiedersehen auf dem Bildschirm die Identität in der Fremdsprache gefestigt werden könnte. Die entstandenen Handyfilme haben außerdem eine dokumentarische Funktion für den Sprachlernprozess, und geben den Beteiligten das Gefühl, eine fremdsprachliche Leistung vollbracht zu haben.

2.7 Einsatz digitaler Medien

Zeitgleich mit der Einführung des Referenzrahmens werden Lehrende im Fremdsprachenunterricht in Europa dazu angehalten, unbedingt ‚neue‘ Medien im Unterricht einzusetzen – als ob die bloße Anwesenheit von digitalen Medien unbedingt Unterricht verbessern könnte.

Trotzdem steht außer Frage, dass die Lernenden motiviert werden, wenn sie mit neuen Medien lernen. Aus diesem Grund habe ich den Handyfilm eingesetzt. Handys gehören in Italien noch mehr zum Alltag als internetgestützte Computer, und stellen also ein vertrautes, fast schon „privat“ zu nennendes Medium dar, das hier zum Lernmedium wird.

3 Der Lernzielbereich Interaktion als Brücke zwischen Referenzrahmen und Dramapädagogik

Nun möchte ich den Begriff der *Interaktion* als Verbindung zwischen Dramapädagogik und Referenzrahmen beschreiben, denn mit Interaktionen intendiere

ich hier sowohl verbale als auch nicht-verbale Interaktionen. Das Konzept der Interaktion stellt so das Schlüsselkonzept zum vorliegenden Aufsatz dar, da im Weiteren auch die Interaktionen mit dem Medium beschrieben werden sollen. Die Interaktionen zwischen Lernenden und zwischen Lehrenden und Lernenden werden dagegen nicht eigens hervorgehoben werden.

Der Begriff der kommunikativen Aktivität unterscheidet im Referenzrahmen zwischen Produktion, Rezeption und *Interaktion*. Ziel von Dramapädagogik ist also nicht die „Fertigkeit“ Sprechen, sondern die Kategorie der mündlichen Interaktion. Krumm schreibt:

[D]ie Festlegung von „Interagieren“ als einem eigenen Lernzielbereich ist ein wichtiger (sprachdidaktischer; U.B.) Schritt. (Krumm 2008: 28)

Mündliche Interaktion unterscheidet sich also qualitativ von mündlicher Produktion (Sprechen) und mündlicher Rezeption (Hören). Während nun eine rein verbal verstandene Interaktion noch auf den Schulbänken sitzend stattfinden kann, reichert eine darüber hinaus non-verbal inszenierte Interaktion verbales Fremdsprachenlernen mit körperlichen, fiktionalen und emotionalen Elementen im ganzen schulischen Raum an. Ich verstehe Interaktion also nicht nur als verbal, sondern auch als non-verbal.

Während der Referenzrahmen weiterhin fast ausschließlich konkrete Interaktionen im Alltag und Berufsleben im Zielsprachenland im Sinn hat, schlage ich darüber hinaus unter dem Stichwort der fiktionalen Situierung vor, den Kann-Beschreibungen eine spielerische und fiktionale Richtung zu geben.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass sich die Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens mittels der Erweiterung von einer verbal zu einer ganzheitlich verstandenen Interaktion mit dramapädagogischen Elementen verbinden lassen. Ein entscheidender Schritt ist dabei die Erweiterung der alltäglichen auf fiktionale Kontexte für die interaktiven Sprachhandlungen.

4 Interaktionen innerhalb von fiktionalen Kontexten

Alltagsauthentizität und Fiktionalität sind in der Fremdsprache stets an Kontexte gebunden. Sprachenlernen ist nicht nur ein kognitiver und psycholinguistischer, sondern auch ein sozialer Prozess. Die Kontextabhängigkeit von Fremdsprache ist ebenfalls ein Element, das ich dem Referenzrahmen (Europarat 2001: 140) entnehme (zum Fremdsprachenlernen als soziokulturellen Prozess, cf. Kramsch 1993 u.a.). Ich möchte hier also von Dramapädagogik als *Interaktion im Kontext* sprechen, und es so als fiktional situiertes Lernen (cf. Lave & Wenger 1991) verstehen.

Der Europäische Referenzrahmen beschreibt jedoch als Kontexte der Kann-Beschreibungen (und somit von seiner Vorstellung von Fremdsprachenlernen) fast ausschließlich Kontexte von alltäglicher Lebensumwelt, Informationsaustausch, Mobilität und Berufspraxis (Europarat 2001: 59f). Diese Fokussierung auf alltägliche – Fremdsprache führt zu einer Unterbewertung der Fiktionalität im Fremdsprachenunterricht.

Mein Vorschlag ist nun, die Kann-Beschreibungen in einen für die Lernenden fiktionalen bzw. ungewöhnlichen Kontext zu situieren und dadurch zu fiktionalisieren. Die Lernenden stellen sich vor, in einem gemeinsam von Lehrperson und Lernenden erfundenen fiktionalen Kontext zu Theater zu spielen.

Dies geschieht durch die allmähliche Variierung der Kontexte, innerhalb derer die Kann-Beschreibungen sprachlich realisiert werden.

Ausgegangen bin ich zwar anfangs von Westermanns (2007) Vorschlag, für das Zielsprachenland authentische Situationen (ein Universitätscafé in Berlin) als Kontext für die interaktiven Szenen vorzuschlagen. Im Laufe des Projekts habe ich die Situierung jedoch variiert. Zunächst habe ich räumliche Kontexte der Schule selbst – Beispiele: Kaffeeautomat und Schulhofmauer – als für die Lernenden vertraute und somit für sie authentische Szenarien für die Kurzdialoge gewählt. Der Dialog auf der Schulhofmauer wurde dann verfremdet als in der Arztpraxis stattfindend durchgeführt. Danach habe ich eine ‚Polizeiwache im Krimi‘ als aus dem Fernsehen vertrauten Kontext vorgeschlagen. Schließlich habe ich für meine Lernenden unvertraute und daher für sie fiktionale Kontexte, wie ein Beduinenzelt, als Orte des fremdsprachlichen Interagierens benutzt. Der unvertraute Kontext beflügelt die Phantasie der Lernenden und zum fiktionalen Interagieren.

Vertraute Kontexte führen zu alltäglichen und stereotypen verbalen und non-verbalen Interaktionen.

5 Die zur Geste führende Funktion der Requisite

Ich habe also durch die Umwandlung der alltäglichen in fiktionale Sprachspielkontexte die alltägliche Routine von verbalen Interaktionen „gestört“. Zur Veranschaulichung des Konzepts der Interaktion habe ich zu Beginn jeder interaktiven Kurzszene eine Geste mit einem realen, alltäglichen Objekt vorgeschlagen, das so zur Requisite wurde (beispielsweise ein Taschentuch, eine Zigarette, ein Handy).

Diese Requisite bezog sich in meinen Szenen aber auf eine alltägliche Situation des Austauschs. Möglich wäre es aber auch, einen ‚störenden‘ Gegenstand einzuführen, der nicht zum Kontext passt (beispielsweise ein Brief in einer Situation zum Trinken statt der – tatsächlich eingesetzten – Coladose).

Die Requisite führt in der szenischen Arbeit zu einer *Geste*. Diese Geste trenne ich von der verbalen Interaktion. Daraus lernen die Lernenden, verbale Interaktionen in der Fremdsprache von nicht-verbalen Interaktionen zu unterscheiden. Dies sollte ihnen auch bewusst gemacht werden.

5.1 Körperbewusstheit

Die Einbeziehung der Geste in die Interaktionen führt nun zur Frage nach der Körperlichkeit in meinem Kurzprojekt. Als Input zur körperlichen Arbeit habe ich mich in diesem Projekt auf das Halten eines „gespannten Muskeltonus“ konzentriert. Dazu nutzte ich die Technik der Statuen nach Boal (cf. Schewe

1993: 225ff.). Dabei „gefrieren“ die Schauspielenden in eine Geste und in eine Körperhaltung. Da es sich um szenische Interaktionen handelt, mache ich den Lernenden auch bewusst, dass Körperhaltung, Mimik und Gestik sich wie die verbalen Inhalte auf den Partner beziehen müssen. Ich fordere dazu auf, den Muskeltonus so anzuspannen, als ob der Körper mit elektrischer Energie geladen wäre. Zwischendurch bitte ich die Lernenden, sich zu entspannen und so den Unterschied zur Anspannung zu fühlen.

Diese zu haltende Spannung und Körperbewusstheit führt aus meiner Sicht zu erhöhter Konzentration und Aufmerksamkeit, und könnte zu dem kognitiven *noticing* fremdsprachlicher Strukturen führen, von dem Schmidt (1990: 129) spricht.¹

6 Fremdsprachenerwerb auch durch Wiederholung

Damit habe ich schon die Frage nach dem Fremdsprachenerwerb bei dramapädagogischen Kurzsequenzen gestellt. Wettemann (2007) schlägt in seinem Aufsatz für den dramapädagogischen Unterricht mit Anfängern vor, nach der Output-Hypothese mit zunächst unanalysierten *chunks* zu arbeiten. Ich beziehe mich ebenfalls auf diese Output-Hypothese (cf. Swain 1985), die davon ausgeht, dass die Lernenden erst durch den Gebrauch von Sprache dazu gebracht werden, Fremdsprache auch formal zu verarbeiten. Da ich allerdings sehr viel weniger Zeit zur Verfügung hatte, habe ich Wettemanns Arbeitsweise etwas variiert. Ziel war für mich nur die Automatisierung und die Sprechflüssigkeit, die nach Wettemann nachfolgenden Schritte der Analyse und der Integration wurden von mir in der ersten, fremdsprachlich fokussierten Phase der Lerneinheit, sowie von einer Kollegin in einer gesonderten Lerneinheit nach dem Handyfilmprojekt durchgeführt.

Die Situation des Probens und Wieder-Probens und Einstudierens der Rollen, und zwar von sprachlichen und nichtsprachlichen Elementen, stellt für die Kunstform Theater eine Notwendigkeit dar. Das im Unterricht notwendige Einstudieren vor und während der Aufnahmen des Mini-Dialogs, so lange bis die Szene ‚sitzt‘, gibt unmerklich Gelegenheit, fremdsprachliche Strukturen zu wiederholen und einzuschleifen.

Ich möchte also dafür plädieren, die unter dem Vorwand des Theater-Probens und Filmens notwendigen Wiederholungen nicht als Übel, sondern als Chance zu einem vertieften Behalten zu verstehen. Diese Vorbereitungen versorgen weiterhin die Lernenden mit Hör- und Sprechmaterial, fremdsprachliches Input (cf. Krashen 1985; Gass 1997) und Output (cf. Swain 1985), und zwar für Zuschauer und Schauspielende. Die Lernenden hoben gerade diesen Aspekt im Feedback als positiv für diese Art des Fremdsprachenerwerbs hervor. Das Entscheidende ist meiner Ansicht nach, dass die Lernenden die Wiederholung nicht als Wiederholung (typisch für die Institution Schule) wahrnehmen, sondern

¹ Cf. Eckert & Riemer (2000), die in ihrem Aufsatz ‚noticing‘ als Bindeglied zwischen emotionalem und kognitivem Fremdsprachenlernen beschreiben.

als *Spielen* und für Theaterspielen notwendiges Proben. Weitere Lernzielbereiche sind Grammatik, Aussprache, Intonation und Sprechflüssigkeit. Aus affektiver Sicht führen die interaktiven Szenen nach Meinung der Lernenden zum relaxten Sprechen – ein Teilerfolg für Nullanfänger in der generell als „schwierig“ eingestuften Fremdsprache Deutsch. Ein weiterer Lernzielbereich, der auf diese Weise trainiert wird, ist nicht nur der grammatische (da es sich um formal korrekte Dialoge handelte), sondern auch der Bereich der Aussprache, Intonation und Sprechflüssigkeit.

7 Die Interaktionen mit dem Medium Handyfilmkamera

McLuhan (1964) hat die Auswirkungen des Mediums auf die Botschaft bzw. auf den Medieninhalt postuliert. Ich gehe hier davon aus, dass das Medium Auswirkungen auf die Nutzer hat, dass aber auch die Nutzer das Medium aktiv benutzen können. Im Fall des Filmens mit der Handyfilmkamera von dramapädagogisch entwickelten Szenen bestimmen die Lernenden selbst die ‚Einstellung(en)‘, die sie einnehmen möchten, werden aber auch vom Medium bestimmt. Das Handy wird im alltäglichen Gebrauch von den Lernenden meist zur Kommunikation eingesetzt. Beim Filmen von fremdsprachlichen, in Szene gesetzten Interaktionen wird aus dem alltäglichen Kommunikationsmedium jedoch ein *Lernmedium*. Wie wird nun beim Filmen von Szenen Fremdsprache gelernt? Im Folgenden möchte ich daher die Interaktionen der Fremdsprachenlernenden mit dem Medium Handyfilmkamera betrachten.

In der mir bekannten Literatur zu Dramapädagogik findet sich kein Hinweis auf die pädagogischen und fremdsprachdidaktischen Auswirkungen des Mediums selbst, was damit zusammenhängen mag, dass die Funktion des Kameramanns nicht wie in der vorliegenden Arbeit an die Lernenden übertragen wurde, sondern vom Kursleiter, von Kollegen oder Profis ausgeübt wurde. Grund für den Einsatz der Handyfilmkamera in der Hand der Lernenden war, dass mich die Lernerperspektive (im technischen wie im übertragenen Sinn) interessierte.

Weiterhin lag es in meiner Intention, dass die Lernenden selbst das Medium kontrollieren sollten. Denn nicht nur das Medium hat Auswirkungen auf den fremdsprachlichen und emotionalen Lernprozess, sondern die Lernenden sollen ein Stück weit lernen, ihrerseits mit dem Medium umzugehen. Videos wurden schon immer zur Dokumentation und (Selbst-)Evaluation (beispielsweise in Wettemann 2007) von Dramapädagogik eingesetzt. Kaum eine Arbeit befasst sich aber mit der Frage, welche kognitiven und affektiven Auswirkungen Videoaufnahmen auf die Theaterspielenden/Lernenden haben könnten, und schon gar nicht, was passiert, wenn nicht die Lehrperson oder Außenstehende, sondern die Lernenden selbst ihre Aufnahmen während ihrer szenischen Inszenierung in der Fremdsprache drehen. Mit der Handykamera ist jetzt ein den Lernenden vertrautes Medium auf dem Markt, mit dem die Lernenden nicht nur selbst aus verschiedenen Blickwinkeln (und zwar mehrere gleichzeitig) einfache Aufnahmen von ihren szenischen Interaktionen machen, sondern auch sich selbst *sofort* wieder sehen, einander und der Lehrperson zeigen

und sich selbst und die anderen als Schauspieler und Fremdsprachenlernende evaluieren können. Somit werden die Lernenden nicht nur Protagonisten als verbale und nichtverbale Agierende bzw. Fremdsprachenspielende, sondern übernehmen auch die Kameraführung. Nicht zuletzt ‚gehören‘ die Handyfilme den Lernenden und passen in jede Schul- und Handtasche. Damit können sich die Lernenden die Fremdsprache im wahrsten Sinne des Wortes *aneignen*.

Diese Interaktionen mit dem Medium können in die Interaktionen der Schauspielenden und Kameraführenden während des Aufnahmemodus und diejenigen während der Wiedergabe unterschieden werden.

7.1 Aufnahmemodus

Eine unmittelbare Wirkung des Mediums Handyfilm stellte die (handyspeicherkapazitätsbedingte) zeitliche Kürze der Dialoge dar. Fast alle Lernenden nehmen als Schauspielende vor der laufenden Handyfilmkamera spontan eine andere, „gespannte“, nicht alltägliche Körperhaltung ein. Als weitere Reaktion einiger Lernenden stellt sich in dieser Phase häufig Kichern ein, dem man mit Konzentrationsübungen begegnen kann.

Aus kognitiver Sicht stellt sich bei den Schauspielern das Bemühen ein, eine perfekte *performance* in der Fremdsprache zu liefern. In der Tat bewertete ich die Handyfilme als Leistungsnachweise in der Fremdsprache.

Das Gefilmtwerden kann jedoch auch zum Ablehnen des Gefilmtwerdens führen. Hier sollte die Lehrperson erspüren, ob es für die Lernenden einen Schritt in der persönlichen und fremdsprachlichen Entwicklung darstellt, sich vor einer Handyfilmkamera „zur Schau zu stellen“, oder ob die Ablehnung unbedingt respektiert werden sollte (ich halte es für eine positive Lernerfahrung, sich in der Fremdsprache sprechend gefilmt zu sehen).

Der Kameramann muss seine Aufmerksamkeit auf die zu filmenden Szenen fokussieren, befindet sich also vermutlich – wie Schauspielende und Zuschauende – ebenfalls in einem Zustand der „gesteigerten Aufmerksamkeit“. Wird ein Dialogteil durch Zoomen hervorgehoben, wird dieser Zustand der gesteigerten Aufmerksamkeit noch erhöht, da sich der Kameramann sehr auf den fremdsprachlichen Text konzentrieren muss, um im geeigneten Moment den für das Zoomen gewählten Dialogteil hervorzuheben.

In einem ähnlichen Zustand der „gesteigerten Aufmerksamkeit“ befindet sich übrigens auch der Souffleur, der den Text zwar nicht auswendig vortragen muss, aber dem Dialog genau und aufmerksam folgen muss, um seine Aufgabe gut zu erfüllen. Ich bitte daher die Lernenden, die nicht gefilmt werden möchten, diese Aufgabe zu erfüllen.

7.2 Wiedergabemodus

Die Bemerkung von Wettemann (2007) zu den Reaktionen seiner Lernenden auf das Ansehen ‚ihres‘ Videos führt mich zu der Fragestellung, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, welche evaluierende Wirkung das

sofortige Sich-selbst-wieder-Sehen auf dem Handymonitor für Anfänger in der Fremdsprache hat. Ich vermute aus den Reaktionen meiner Lernenden, dass das szenische Sprachhandeln in der Fremdsprache zu einer Erfahrung der ‚Differenz‘ bzw. der ‚Andersheit‘ führt, die durch das Ansehen des Handyfilms gesteigert wird, denn meine Lernenden äußerten sich auf Nachfrage beim Wiederbetrachten der Filme dahingehend. Ich hoffe daher, dass das Sich-Sehen in der Fremdsprache zum Aufbau einer positiven Identität in der Fremdsprache führt. Beobachtet man die Lernenden, während sie sich selbst wieder sehen, kann man ebenfalls diesen Zustand der Spannung bemerken: keinem der Lernenden ist es gleichgültig, was da gerade auf den Handymonitoren passiert.

8 Mein dramapädagogisches Unterrichtskurzprojekt

Ich habe im ersten 25-stündigen Modul eines vom Europäischen Sozialfonds geförderten Deutschkurses an einem neusprachlichen Gymnasium in Süditalien mit Nullanfängern am Ende jeder 150minütigen Lerneinheit eine Kann-Beschreibung der Interaktion in Szene gesetzt und von einer oder mehreren Lernenden mit einer Handykamera aufnehmen lassen. Ich habe dabei die fremdsprachlichen Mittel bewusst sehr einfach gehalten.

Im institutionellen Kontext herrscht in Süditalien noch der Frontalunterricht vor. Allein die Tatsache, dass die Sitzordnung (Bankreihen vor dem Lehrertisch) durchbrochen wird, gibt den Lernenden ein Signal des ‚Anderen‘. Aus diesem Grund habe ich die Lernenden allmählich an die dramapädagogische Arbeit herangeführt. Bei der Lernergruppe handelte es sich um vierzehn 14-17-jährige Mädchen, von denen einige auch den Deutschunterricht am Vormittag besucht haben, darunter auch eine bilinguale Teilnehmerin. Ich habe die einzelnen Lerneinheiten in zwei Phasen geteilt: Während der ersten 90 Minuten vor einer Pause führte ich die fremdsprachliche Arbeit durch, bei der ich die für die interaktive Szene erforderlichen Dialogmodelle, Grammatik und Wortschatz einführte. Dabei formulierte ich für mich selbst und für meine Lernenden am Anfang der Stunde eine Kann-Beschreibung als Ziel. Die Stunde nach der Pause diente danach der Erarbeitung des Drehbuchs und der drama- und filmpädagogischen Arbeit.

8.1 Vorgehen

Zur fremdsprachlichen Arbeit: In den ersten 45 Minuten führte ich die fremdsprachliche Arbeit durch (Aufwärmen, Wortschatz, Grammatik, Fertigkeiten). Die Inhalte bauten progressiv aufeinander auf, wurden jedoch gleichzeitig modular als in sich geschlossene Einheiten geplant und durchgeführt. Dieses Vorgehen erwies sich deswegen als notwendig, da der Unterricht leider diskontinuierlich besucht wurde. Jeder Kann-Beschreibung habe ich im ersten Teil einen Modelldialog zugeordnet, den ich selbst verfasst hatte, und der während der fremdsprachlichen Arbeit zur Erarbeitung der grammatischen Regel diente, sowie im zweiten Teil einen szenischen Dialog, der gemeinsam

mit den Lernenden erarbeitet und aufgeführt wurde. Beispielsweise fragte ich die Teilnehmer, mit welchem Transportmittel sie zur Schule kamen, während dagegen der aufgeführte szenische Dialog den Transport im All zum Thema hatte und an der NASA-Station situiert wurde.

Die Kann-Beschreibungen, die ich mit meinen Nullanfängern durchgeführt habe, waren: sich vorstellen (Name, Herkunft, Wohnort, Hobby), Handynummern austauschen (Zahlen und zu speichernder Name), sich über gelernte und gesprochene Sprachen, Sprachlehrerin und Lieblingsfach austauschen, über Geschwister und eigene Haustiere sprechen, jemanden zum Essen und Trinken auffordern, über Transportmittel zur Schule sprechen können. Es handelt sich also um Kann-Beschreibungen aus dem Lebens- und Schulalltag meiner Lernenden.

Wie oben beschrieben, habe ich diese Kann-Beschreibungen nach und nach in fiktiven Kontexten angesiedelt. Aus den Dialogen (im Anhang) ist ersichtlich, wie ich die Kontexte und damit die Dialoge im Lauf des Projekts verändert habe. Während die ersten Dialoge noch Alltagskontexten zugeordnet werden können, handelt es sich bei den letzteren um fiktionale Kontexte. Die szenische und filmpädagogische Arbeit, sowie der Prozess der Situierung wird nun genauer dargestellt.

Die szenische Arbeit begann nach einer zehnminütigen Pause. In der Pause schrieb ich den Anfang eines Modelldialogs an die Tafel und auf Rollenkärtchen, der die Kann-Beschreibung umsetzte, zur Situation passte und schnell auswendig gelernt werden konnte. Pro Situation schlug ich dazu einen passenden *chunk* vor. Beispielsweise habe ich den Imperativ („Nimm!“) nicht explizit grammatisch erarbeitet, sondern während dem szenisch dargestellten Geben und Nehmen eines Taschentuchs, also während der einleitenden Interaktion mit Requisit und Geste, unanalysiert vorgegeben.

8.2 Szenische Arbeit

Szenische Phase Eins: Heranführung an fiktionale Kontexte: Zuerst diskutierte ich mit den Lernenden den Kontext für die interaktive Szene. Ich schlage dazu Kontexte vor, greife aber Ideen der Lernenden und spontan entstehende Situationen auf.

Der *erste* Dialog (sich vorstellen) wurde szenisch nicht weiter ausgearbeitet, er diente dem gegenseitigen Kennenlernen, da die Lernenden aus verschiedenen Lerngruppen stammten. Er wurde an einer Schulbank vor der Tafel gespielt, wo so eine kleine ‚Bühne‘ improvisiert worden war. Grund dafür war, dass sich die Lernenden an die neue Methode ‚außerhalb der Schulbänke‘ gewöhnen sollten. Meiner Erfahrung nach ist es problematisch, wenn ich als Lehrende aus heiterem Himmel heraus ‚neue‘ und ‚deutsche‘ Methoden in den Unterricht bringe; ich ziehe es vor, Veränderungen Schritt für Schritt vorzunehmen, denn ich halte es für wichtig, gewohnte schulische Abläufe nicht sofort, sondern allmählich zu verändern. Der *zweite* Dialog wurde am Kaffeeautomaten der Schule gespielt. Dieser Dialog spielt also in einem für die Lernenden alltäglichen

schulischen Kontext außerhalb des Klassenzimmers.

Hier hatten die Lernenden auch die Idee, ‚Statisten‘ zu engagieren: einige Lernende liefen durch die Szene, ohne zu sprechen. Während der Proben fordere ich die Lernenden (Zuschauer, Souffleur, Kameramänner und Schauspieler) auf, aktiv Ideen einzubringen, die ich, wie auch spontane Vorschläge, in das Drehbuch einarbeite.

Der dritte Dialog weist eine Mischform auf, denn zwar führt er auf verbaler Ebene ebenfalls eine alltägliche Kann-Beschreibung aus, er wurde aber in der Intonation verfremdet. Die Kann-Beschreibung des Dialogs ist der Austausch über gelernte Sprachen, Lieblingssprachen und Sprachlehrer, der Untertext aber und die nonverbale Szene bezog sich auf eine spontan entstandene Situation im Klassenzimmer. Diese Technik des „verfremdenden“ Untertextes (nach Stanislavskij) habe ich dabei so variiert, dass ich die Lernenden bat, sich den Kurzdialog als in einem anderen Kontext situiert vorzustellen. Ich griff die Tatsache auf, dass an diesem Nachmittag eine Lernende mit verletztem Knie in den Unterricht gehinkt war, und ließ sie diesen Dialog, der auf verbaler Ebene das Thema Lernen von Sprachen aufweist, als einen Dialog auf der Ebene der Intonation zwischen fürsorglichem Arzt mit verletztem Patienten und tröstender Mutter rezitieren.

Die weiteren drei Dialoge wurden alle in einem fiktionalen Kontext situiert (Krimi auf der Polizeiwache – im Beduinenzelt – an der NASA-Station).

Ich schlug dabei den Lernenden für die letzten drei Dialoge authentische und reale, aber vom eigenen Kontext entfernte Situationen vor.

Szenische Phase Zwei: Requisite und Geste als nonverbale Interaktion im Kontext: Für jeden Dialog habe ich weiterhin eine zufällig im Raum vorhandene Requisite eingesetzt. Bei dieser Requisite handelte es sich im zweiten Dialog um das Handy selbst, im dritten Dialog um eine Zigarette, im fünften Dialog um ein Taschentuch und im sechsten Dialog um einen Bleistift. Ziel war es, Interaktionen nicht nur verbal und non-verbal auszuführen, sondern auch einen realen Gegenstand ins Spiel zu bringen.

Die Requisite wurde an eine Geste (meist das Austauschen eines Gegenstands, wie beispielsweise einer Zigarette, da ich eine Schülerin mit ihren Zigaretten gesehen hatte) und an eine aus Frage / Aufforderung und Antwort bestehende fremdsprachliche Interaktion geknüpft. Damit konnte ich den Lernenden konkret verständlich machen, dass Körpersprache – in diesem Fall die Geste des Zigarettenanbietens (non-verbal) – und die verbale Interaktion in diesem ‚Anfangsstadium der Schauspielerei‘ zeitlich voneinander getrennt werden müssen. Damit vermittelte ich den Lernenden, dass Fremdsprachenlernen nicht nur eine rein verbale Interaktion ist und dass auch der Körper in solch einer banalen und alltäglichen Bewegung *spricht*. Konkret lernen die Lernenden hier, die Geste des Anbietens auszuführen, dann die Bewegung zu stoppen und die entsprechende Interaktion in der Fremdsprache zu verbalisieren.

Szenische Phase Drei: Gemeinsame Verfassung des "Drehbuchs": Ich gab an der Tafel und auf den Rollenkärtchen den Anfang der Kurzszene vor, der die Kann-Beschreibung in Szene setzte, und ließ den Schluss von den Zuschauern und/oder von den Schauspielern mit erfinden. Ich erbat auch hier Änderungs- und Erweiterungswünsche von den Lernenden und bezog sie mit ein. Ich schrieb während dieser Arbeit am Drehbuch kleine unanalyisierte *chunks*, die im Gespräch entstanden, an die Tafel, während die Schauspieler selbst sie auf den Rollenkärtchen änderten.

Fremdsprachliche Zwischenphase: Sprechflüssigkeit, Aussprache und Intonation: Danach war es Aufgabe der Schauspielenden, den Kurzdialog zunächst von den Rollenkärtchen abzulesen und dann so weit wie möglich sofort auswendig zu lernen und flüssig zu sprechen. Dies gelang allen Lernenden, da ich die Dialoge extrem kurz hielt, um das Auswendiglernen zu erleichtern.

Da es sich um Nullanfänger handelte, habe ich einzelne Wörter und Sätze, die den Schauspielern besonders schwer fielen, während der Probe auch von den Zuschauern mit Fokussierung auf Aussprache und Intonation als unanalyisierte *chunks* im Chor und einzeln wiederholen lassen. Die Herausforderung, fließend in der neuen Fremdsprache zu sprechen, lastete also nicht nur auf den Schauspielenden. Hilfreich ist es, wenn nicht nur der Lehrende und die jeweiligen Protagonisten, sondern beide Partner oder auch die ganze Lerngruppe den Text und die non-verbale Elemente zusammen wiederholen, und einander vorsprechen oder vorspielen.

Mein Ziel ist also nicht Lernerautonomie, sondern dasjenige, ein Klima der gegenseitigen Unterstützung zwischen allen Beteiligten zu schaffen. Im Feedback meiner Lernenden tauchte dies als "Schaffen von Gruppensolidarität" wieder auf.

Szenische Phase Vier: Emotionale Färbung: Ich ließ den so entstandenen Dialog unter dem Vorwand des Auswendiglernens und des Aussprechens in verschiedenen emotionalen Färbungen sprechen. So eine Regieanweisung konnte lauten, den gesamten Dialog des Austauschs von Handynummern auf traurige Weise laut von den Rollenkärtchen abzulesen. Somit ließ ich verschiedene Emotionen 'ausprobieren'. Diese spielerische Aussprache löst Verkrampfungen, die sich beim Aussprechen der unbekannt Fremdsprache leicht einstellen.

Szenische Phase Fünf: Theaterprobe: Je zwei (einmal drei) Schauspieler gingen dann auf die im Klassenzimmer mit Schulbänken improvisierte Bühne (bzw. an den Kaffeeautomaten). Nicht nur ich, sondern auch die Zuschauenden gaben Feedback und Anregungen und wurden so mit in den szenischen Lernprozess einbezogen. Eine Lernende übernahm die Rolle der Souffleuse, kümmerte sich also um den verbalen Part. Diese Lernende konnte den Dialog in ihrem Heft mit- und bei Bedarf laut vorlesen.

Sobald die Schauspieler die Flüssigkeit in der Fremdsprache erreicht und den Text einigermaßen auswendig gelernt hatten, begann ich mit der eher

theaterpädagogischen Arbeit an der Figur. Während der insgesamt neun Theaterproben habe ich folgende theatertechnische Elemente eingeführt: Rhythmus von verbalen und nicht-verbalen Elementen; zwischen den Sätzen eine Pause machen und atmen; sich Zeit lassen; Konzentration und Muskelspannung halten (dies gilt auch für die Zuschauenden!); Geste und Wort trennen (entweder man spricht oder man bewegt sich); Gesichtsausdruck; einen Satz sagen und dabei einen Untertext nach Stanislavskij denken bzw. emotional gefärbt sprechen.

8.3 Handyfilmpädagogische Arbeit

Sobald sich die Schauspieler sowohl im fremdsprachlichen Dialog als auch im schauspielerischen Ausdruck sicher fühlten und die Zuschauer auch fanden, dass die Szene filmreif war, wurde die Kurzszene mehrmals von einer oder mehreren Lernenden mit einer Handyfilmkamera aufgenommen.

Filmische Phase Eins: Flüssigkeit der Szene: Die ersten paar Male des Drehens und das erste Interagieren vor der Handyfilmkamera dienten der Gewöhnung an die Kamera und hatten als Ziele die flüssige Wiedergabe des Dialogs in der Fremdsprache ohne Stocken und zumindest ansatzweise mit dramatischem Ausdruck.

Von Anfang an trainierte ich die Lernenden darin, dabei einen imaginären Punkt hinter der Wand zu fixieren, um die Interaktion mit dem Medium in Gang zu bringen. Laut meiner Lernenden half ihnen vor allem dieser Hinweis, sich beim Gefilmtwerden zu konzentrieren und nicht in Kichern auszubrechen.

Meiner Erfahrung nach klappt dieses gefilmte Spielen nie im ersten Anlauf, sondern muss mehrere Male wiederholt werden. Ich möchte hier daran erinnern, dass es sich um Nullanfänger handelt, die einen Dialog auswendig lernen mussten, den sie teilweise noch nicht ganz analysiert hatten. Ich nehme also an, dass manchmal der pure Klang der Fragen und Antworten wiederholt wurde.

Filmische Phase Zwei: Hervorheben eines Frage/Antwortpaars durch Zoomen: Der Kameramann, die Schauspieler und die Zuschauer einigten sich auf ein Frage/Antwortpaar der Szene, das inhaltlich so bedeutungsvoll erschien, dass es durch Zoomen mit der Kamera oder durch Vorgehen hervorgehoben werden sollte. Dieser Ausschnitt aus der Szene durch Zoomen gab dem Kurzfilm seine ganz eigene Bedeutung (und sollte dann hoffentlich – aus fremdsprachlicher Sicht – besonders bemerkt und gelernt werden). Damit habe ich einen ersten Schritt hin zur Arbeit an der Perspektive und dem Filmen als aktiven Prozess hin in Richtung Kino (und nicht Filmen als das Nutzen eines passiven Instruments) gemacht.

Weiterhin ermunterte ich die Lernenden, beim Aufnehmen verschiedene Einstellungen im Raum vorzunehmen, erreichte also damit, dass wirklich mehrere Perspektiven von derselben Szene vorlagen.

Filmische Phase Drei: Gemeinsames Ansehen der Filme: Nach den Filmen sahen sich die Lernenden gemeinsam mit mir den Handyfilm bzw. die Handyfilme auf den Monitoren an. Ich erbat dabei Feedback einerseits zur Drehtechnik, andererseits zum „Sich-selbst-in-der-Fremdsprache-spielen-Sehen“. Meistens bekam ich zur Antwort, dass sie sich „komisch“ fühlten. Andere Lernende reagierten mit Indifferenz. Diese Phase der gegenseitigen Evaluation und Selbstevaluation könnte mit Hilfe der Vorführung des Handyfilms mit einem Laptop, das für die ganze Klasse sichtbar ist (die Handymonitore weisen eine relativ kleine Dimension auf), noch weiter vertieft werden und wurde nur beim zehnten Treffen unmittelbar nach der Leistungsbewertung ausgeführt.

Einige der Lernenden berichteten, dass sie sich zu Hause den Handyfilm zum Vergnügen noch einmal angeschaut hatten. Diese Möglichkeit könnte sicher noch durch Aufgaben mehr ausgenutzt werden.

Die ersten Filme konnten im Computerlabor am Anfang der nächsten Stunde angesehen werden. Da dabei das Audio ausfiel, ließ ich die Lernenden die Dialoge *live* sprechen, während sie sich selbst auf dem Monitor spielen sahen.

Assimilation des Gelernten: Damit diese kurzen Dialoge nicht nur im Kurzzeitgedächtnis bleiben und zu einem gemeinsam erarbeitetem Drehbuch wurden, schrieb ich nach jeder Lerneinheit die Dialoge mit bzw. auf, tippte sie zu Hause ab und ließ sie von allen Lernenden in der nächsten Stunde als *Warming-up* und mit verteilten Rollen sprechen oder lesen (siehe oben).

Fremdsprachliche und szenische Zusammenführung: Leistungsbewertung und Feedback: Als Leistungsnachweis bat ich die Lernenden, für das letzte Treffen je einen Kurzdialog auswendig zu lernen. Während dem letzten Treffen wurde im Klassenzimmer (und am Kaffeeautomaten der Schule) die Bühne eingerichtet, und die Kurzszenen wurden alle noch einmal vorgespielt. Bewertet wurden die Flüssigkeit des Sprechens in der Fremdsprache und die Verständlichkeit.

Ich habe es dabei – in der Rolle sowohl der Fremdsprachenlehrenden als auch der der Dramapädagogin – für mich selbst schwierig gefunden, die schauspielerische Performanz getrennt von den fremdsprachlichen Fähigkeiten zu bewerten. Ich habe dieses Dilemma in diesem Projekt so gelöst, dass ich versucht habe, nur die fremdsprachliche Performanz zu bewerten, da es sich um Theater für den Fremdsprachenunterricht handelt.

Allen Lernenden gelang es, einen der Dialoge auswendig und flüssig zu spielen und zu sprechen, außer den schon erwähnten zwei Lernenden, die nicht Theater spielen wollten und ihren Dialog daher in der Schulbank sitzend sprachen. Damit hatten alle das Ziel des Fremdsprachenerwerbs durch das Handeln in fiktiven Kontexten erreicht. Meiner Erfahrung nach können fremdsprachliche (kognitive) Lernziele daher auch effektiv durch ganzheitliches und szenisches Lernen erreicht werden, da auf diese Weise zusätzlich affektive Lernerbedürfnisse beachtet werden. Fremdsprachliche Dialoge können also nicht nur durch Verstehen, metalinguistische Analyse und kognitive Strategien, sondern auch durch spielerische Wiederholung eingepägt werden. Dieses

Ergebnis finde ich vor allem im Hinblick auf Schulstufen wichtig, auf denen Lernende nicht unbedingt auf den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien ansprechen.

Zur abschließenden Selbstbewertung stellte ich die Frage, was die Lernenden in diesem Projekt für die Fremdsprache und für „sich selbst“ gelernt hatten. Die Lernenden antworteten auf die erste Frage, dass sie es positiv fänden, nicht auf den Schulbänken sitzend zu lernen; dass sie Hören und Sprechen gelernt hätten; lockereres Sprechen; und dass die vielen Wiederholungen nützlich für das Einprägen ins Gedächtnis gewesen wären. Das Antworten auf die zweite Frage fiel den Lernenden sichtlich schwerer; es fielen nur Stichworte wie Stärkung der Gruppenzusammengehörigkeit und Gedächtnistraining, vielleicht ein Indiz dafür, dass schulisches (kognitives) und außerschulisches (nicht kognitives) Lernen als strikt getrennt gesehen werden.

Die Analyse und Integration der grammatischen Phänomene wurde in einem 25-stündigen Modul durchgeführt, das sich an dieses Theatermodul anschloss.

Filmische Endphase: Erstellung des Produkts DVD: Geplant war, dass die Lernenden ihre Handyfilme nach jeder Lerneinheit zu Hause auf ihren Computer überspielen, zippen und an die Emailadresse der Deutschlehrerin schicken sollten. Dies war mit Schwierigkeiten verbunden, da nicht alle Lernenden DSL-Internetanschluss hatten (was ich stillschweigend vorausgesetzt hatte).

Das Überspielen der Handyfilme auf einen Computer hätte auch einen Schritt in die Überwindung der – genderbedingten? (meine Lerngruppe bestand aus vierzehn Mädchen) – Scheu vor Technik sein sollen und können. Doch nur eine meiner Lernenden nutzte gekonnt die *bluetooth*-Technik ihres Handys, lud das Handyvideo auf ihren Computer, zippte die Dateien und schickte sie mir per Email. Daher war beim letzten Treffen ein Techniker anwesend, der alle technischen Fragen (beispielsweise zur Software) löste, selbst noch einmal alle Szenen mit seinem Handy während der Leistungsbewertung filmte, und den Lernenden auf seinem Laptop alle Szenen noch einmal vorspielte.

Die Szenen, die von mir und dem Techniker als am besten gelungen bewertet wurden, wurden in einem professionellen Studio mit Untertiteln versehen. Am Ende des Projekts wurden alle Handyfilme auf eine CD kopiert, mit einem Cover versehen und allen Lernenden für das Dossier ihres Sprachenportfolios zusammen mit dem Leistungsnachweis für das Modul ausgehändigt.

9 Schlussfolgerungen, Grenzen und Ausblick

Ich hoffe, dass ich mit meinem Projekt zeigen konnte, dass sich die Kann-Beschreibungen aus dem Referenzrahmen und Dramapädagogik nicht ausschließen müssen und dass dramapädagogische Elemente auch erfolgreich mit Nullanfängern innerhalb eines knapp bemessenen Zeitrahmens im schulischen Bereich eingesetzt werden können. Dadurch, dass ich den Begriff der *Interaktion* ernst genommen habe und den pragmatischen Begriff des *Kontexts* aus dem

Referenzrahmen allmählich um eine fiktionale Komponente bereichert habe, konnte ich mit meinen Lernenden Kann-Beschreibungen auf spielerische und motivierende Art und Weise umsetzen. Weiterhin gab mir die Theater-Arbeit die Möglichkeit, Elemente in die Szene aufzunehmen, die sich aus der jeweiligen Situation ergaben. Die habe ich als Fiktionalisierung und Individualisierung der Prinzipien des Referenzrahmens bezeichnet.

Durch den Einsatz der Handyfilmkamera schließlich habe ich ein alltäglich gewordenes Kommunikationsmedium in ein Lernmedium umgewandelt. Auch hier habe ich mich auf die Interaktion zwischen Lernmedium und Lernenden sowohl auf Seite der Schauspieler („Blick auf einen Punkt hinter der Handykamera“) als auch auf Seiten der Kameramänner (Zoomen) bezogen. Freilich konnte dies im vorgegebenen Zeitrahmen nur in Ansätzen geschehen.

9.1 Grenzen des vorliegenden Kurzprojekts

Ziel des Projekts war es also insgesamt, kognitive und fremdsprachliche (Referenzrahmen) und fiktionale, affektive und soziale Elemente (Dramapädagogik) des Fremdsprachenlernens zu integrieren. Es sind jedoch noch Studien notwendig, die den von mir postulierten Zusammenhang zwischen *Körperspannung* und *Aufmerksamkeit* wissenschaftlich nachprüfen. Fördert die gesteigerte Aufmerksamkeit der Lernenden in der Rolle der Zuschauer, Schauspieler, Souffleure und Kameramänner wirklich das Fremdsprachenlernen?

Das hier dargestellte Vorgehen gründet aus kognitiver Sicht auf die Nutzung der Wiederholung durch das Proben. Damit bekommen die Zuschauenden und Kameraführenden fremdsprachlichen – hoffentlich vergnüglichen – Input (cf. Krashen 1985), während die Schauspieler nach der Output-Theorie (cf. Swain 1985) die Fremdsprache lernen. Metakognitive Lernstrategien wurden nicht eingesetzt, auch die Zeit für die metalinguistische Analyse war knapp bemessen. Dafür habe ich das Prinzip der spielerischen Wiederholung gezielt eingesetzt. Es bleibt noch zu erforschen, inwieweit und ob dieses fremdsprachliche Lernen durch Wiederholung doch zu sehr an der Oberfläche bleibt.

Bedingt durch die (noch) begrenzte Speicherkapazität der Handys, die ‚Kurzschrittigkeit‘ der Moduldidaktik, die Konzentration auf einzelne Kann-Beschreibungen, sowie die Rücksichtnahme darauf, dass die Schauspieler in einer für sie noch fremden Sprache Dialoge *ad hoc* auswendig lernen mussten, sind meine Dialoge von extremer Kürze. Die hier vorgestellten, nach der Output- Hypothese szenisch eingeübten Modelldialoge beruhen im Prinzip auf der kleinschrittig vorgehenden Kürze der Moduldidaktik, die im ersten Teil des Artikels kritisiert wurde. Diese Vorgehensweise muss natürlich im curricularen Fremdsprachenunterricht ergänzt werden. Somit stellt diese „Handyfilm-Dramapädagogik“ eine Möglichkeit dar, einen Teil des Curriculums motivierend zu gestalten.

Die Möglichkeit der sofortigen (Selbst-) Evaluation auf den Handybildschirmen, aber auch diejenige der (Selbst-) Evaluation durch Wiedergabe der Handyfilme auf einem Computerbildschirm könnte sicher auch noch ausgebaut

werden. Es genügt also nicht, einfach den Handyfilm vorzuführen, es müssen auch entsprechende Fragen gestellt werden, die vom einfachen „Wie fühlst du dich, wenn du dich auf Deutsch spielen siehst?“ bis hin zur Selbstkorrektur von fremdsprachlichen Fehlern und theatralischem Ausdruck reichen könnte.

Aus dramapädagogischer Perspektive ließen diese kurzen interaktiven Sequenzen aufgrund des Sprachstandes keine Entwicklung der Interaktion zu einem dramatischen Konflikt hin mit anschließender Lösung zu. Es ist also selbstkritisch zu reflektieren, dass es sich bei dem vorliegenden Projekt eher um ein überschaubares ‚Interaktionsprojekt‘ als um ein komplexeres dramapädagogisches Projekt handelt. Womöglich wurde den Kann-Beschreibungen im Referenzrahmen das Dramatische am Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht ‚geopfert‘. Dieser dramatische Aspekt könnte ebenfalls in einem Projekt, in dem mehr Zeit vorhanden ist, anders ausgearbeitet und betont werden.

Aufgrund der geringen fremdsprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden übernahmen diese Rollen, die ihnen charakterlich zusagten. In längeren Projekten habe ich dagegen immer darauf zugearbeitet, dass auch dem eigenen Charakter entgegen gesetzte Rollen und Emotionen als Erweiterung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit ausprobiert werden können. Viele Elemente, wie die Anfänge der Dialoge, sowie Vorschläge für Kontexte und Requisiten sind von mir als Lehrperson gekommen. Ich frage mich, ob man hier die Lernenden noch mehr mit einbeziehen könnte. Mit einer anderen dramapädagogischen Gruppe, in der ich weniger an der fremdsprachlichen Zielsetzung arbeitete, habe ich in der Tat bemerkt, dass viele Jugendliche Mühe haben, selbstständig und schnell fantasievolle Kontexte und Aktionen zu improvisieren. Trotzdem würde ich in einem Nachfolgeprojekt versuchen, mir als Ziel noch mehr die Entwicklung der Phantasie der Jugendlichen zu setzen..

Um die Erfahrungswelt der Lernenden noch mehr in das Projekt mit einzubeziehen und um die Assimilation des Gelernten („Was hast du heute gelernt?“) zu fördern, wäre es vielleicht gut gewesen, eine kognitive Selbstbewertung und ein erfahrungsbezogenes Feedback nicht nur am Ende des Projekts, sondern am Ende jeder Lerneinheit durchzuführen. Was die technische Seite betrifft, hatten die Lernenden laut ihren eigenen Angaben keine Zeit oder kein ausreichendes technisches Know-How, um sich zu Hause an den Computer zu setzen, den Handyvideofilm darauf zu laden und mir den Handyfilm per Email zu schicken; außerdem kam es vor, dass ein Handy gerade nicht aufgeladen war; oder dass die Lernenden das Handy zu Hause vergessen hatten. Außerdem weisen Handyfilme noch keine hohe Bildqualität auf. So musste zur Produktion der DVD am Schluss doch ein Techniker eingesetzt werden. Das (untergeordnete) medienpädagogische Ziel des souveränen Umgangs mit Handyfilmtechnik und Computer wurde also nicht von allen Teilnehmenden erreicht.

Ich selbst habe den (mir selbst auferlegten) Zwang zu einer gefilmten Szene am Ende jeder Lerneinheit bzw. zum Endprodukt manchmal als Druck empfunden. Mein Ziel war, nach jeder der neun Lerneinheiten (die letzte war der Leistungsbewertung vorbehalten) eine andere Szene zu drehen. An dieser Stelle stellt sich mir die Frage, ob ich mich zu sehr auf die Zielbeschreibungen

und auf das Endprodukt der gefilmten Szene konzentriert habe. Ich finde es jedenfalls für mich persönlich befriedigender und motivierender, wenn ich mich auf Sprachlern- und Gruppenprozesse sowie auf Lernerbedürfnisse konzentrieren kann.

Aus rechtlicher Sicht ergibt sich die Problematik der *privacy* bzw. die des Rechts auf das eigene Bild, denn in diesem Projekt wurden ja Emailadressen und Bilder – und damit private und „sensible“ Informationen – ausgetauscht und in gewisser Weise öffentlich gemacht (zur Umgehung von *privacy* und zur Kontrolle über die Lernenden in virtuellen Lernumgebungen cf. Swertz & Dzierzbicka 2008). In einem Nachfolgeprojekt sollte jedenfalls die schriftliche Erlaubnis der Lernenden zur Verwendung ihrer Handyfilme in didaktischen und wissenschaftlichen Kontexten eingeholt werden.

9.2 Ausblicke

Eine interessante Weiterführung des vorliegenden Projekts wäre es, die szenischen Interaktionen nicht nur in deutscher Sprache, sondern mehrsprachig auszuführen und so das Konzept der Mehrsprachigkeit dramapädagogisch auszuleuchten. Außerdem wäre es interessant, die Interaktionen zu wirklich dramatischen Interaktionen auszuweiten. Ein weiteres noch zu bearbeitendes Forschungsfeld ist die im Lauf des vorliegenden Artikels angesprochene filmpädagogische Arbeit.

Auch die Nutzung von Handyfilmen zu Evaluationszwecken sowie die damit verbundenen psychologischen Auswirkungen des Sich-selbst-Wieder-Sehens beim Agieren in der Fremdsprache, könnten gerade angesichts der leichten Handhabung von Handyfilmen noch weiter vertieft und erforscht werden.

9.3 Schlussbemerkung

Im Grunde versucht mein Projekt eine Möglichkeit aufzuzeigen, kognitive Lernziele (aus dem Referenzrahmen) mit ganzheitlichem lernerorientiertem Lernen (Dramapädagogik) und medienpädagogischen Aspekten (Handyfilm) zu verbinden. Ich hoffe also, dass ich trotz der eben erwähnten Grenzen des Projekts zeigen konnte, wie ich meine dramapädagogische Arbeit in diesem Kurzprojekt einerseits teilweise an die Prinzipien des Referenzrahmens gebunden habe, andererseits aber versucht habe, dessen Standardisierungstendenzen in Individualisierungspotential umzuwandeln. Ich halte die Anbindung an den Referenzrahmen für wichtig, damit sich Dramapädagogik sowohl in den Diskurs der aktuellen fremdsprachlichen Debatte einbindet, als auch die fremdsprachlichen (kognitiven) Ziele nicht aus den Augen verliert. Mein Ziel war und ist es, dass dramapädagogische Elemente noch mehr auch mit Anfängern im curricularen Unterricht einen Platz finden. Gleichzeitig habe ich auch die Grenzen des Referenzrahmens deutlich vor Augen geführt und mit dem Fokus auf Fiktionalisierung und Individualisierung Alternativen aufgezeigt. Der Einsatz des Handyfilms in der Hand der Lernenden bringt, wie ich gezeigt

habe, zwar zusätzliche Probleme mit sich, die es aber meines Erachtens wert sind, rechtlich, sowie medien- und filmpädagogisch noch weiter durchdacht zu werden. Schließlich ist die Handyfilmkamera ein Medium bzw. hier: ein Lernmedium, mit dem alle Lernenden aufgewachsen sind, und deren Einsatz sicher noch viele andere Möglichkeiten in sich birgt, die es aufzuzeigen gilt.

Die Autorin dankt Diana Feick, Herder-Institut Leipzig, für die Anregung zur möglichen didaktischen Nutzung von Handyfilmen.

Bibliografie

- Anderson, John R. (2001): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum
- Bausch Karl Richard / Christ Herbert / Königs Frank / Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr
- Bünge, Ursula Christine (1999): La 'drammapedagogia' nell'insegnamento delle lingue straniere. In: *Quaderni del LEND*, Milano, dicembre 1999, anno XXVIII 5, 18-24
- Eckert, Johannes / Riemer, Claudia (2000): Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenunterrichts. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Willis J. Edmondson. Tübingen: Narr. S. 228-246
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Gass, Susan (1997): *Input, Interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow, UK: Longman
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen*. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 26-28
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): *Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 34, 30-33
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert*. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Martinez, Helene (2005): *Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht. . . und für die Fremdsprachenlehr- und lernforschung*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 65-82

- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media. The extensions of Man*. New York: McGraw-Hill
- Neuner, Gerhard / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: *German as a Foreign Language (GFL-Journal)* 1, 7-23 <http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.pdf> (30/01/2011)
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158
- Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Gass, Susan M. / Madden, Carolyn (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235-253
- Swertz, Christian / Dzierzbicka, Agnieszka (2008): The decomposition of privacy. The shift of power in virtual learning rooms. In: Kommer, Piet; Isaias, Pedro (Hrsg.): *e-society '08*. Proceedings of the IADIS International Conference, 597-601
- Wettemann, Ulrich (2007): Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. In: *Scenario* (1) <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/wettemann/04/de> (30/01/2011)

Anhang

1. Im Café

Guten Tag. Bist du neu hier? Ja. Wie heist du? Mein Name ist Jessica. Wie alt bist du? Ich bin 17 Jahre alt. Wo wohnst du? Ich wohne in Ragusa. Woher kommst du? Ich komme aus Italien. Was ist dein Hobby? Mein Hobby ist Chatten. Toll.

1. Am Kaffeeautomaten

Guten Tag. Bist du neu hier? Ja. Was willst du? Ich will eine warme Schokolade. Und du? Ich will einen frischen Orangensaft. Wie ist deine Handynummer? Meine Handynummer ist Das ist richtig so? Ja genau! Wie heist du? Ich bin Irene, und wie ist deine Handynummer? Meine Handynummer ist . . . Und wie heist du? Ich bin Maria! Bis bald!

1. Auf der Schulhofmauer / In der Arztpraxis

Willst du eine Zigarette? Nein danke. Lernst du Englisch? Ja natürlich lerne ich Englisch. Und du? Ich auch. Sprichst du gut Englisch? Ja, ich spreche Englisch gut. Ich mag Englisch. Magst du Englisch? Ja, ich mag Englisch. Wie heist deine Englischlehrerin? X und deine? Y. Was ist denn dein Lieblingsfach? Mein Lieblingsfach ist Spanisch. Und deins? Mein Lieblingsfach ist Englisch. Ach so. Ich muss in die Klasse. Tschüss! Ich auch. Tschüss!

1. Auf der Polizeiwache

Haben Sie eine Schwester? Ja ich habe eine Schwester. Wie heist sie? Sie heist Stefania. Wie alt ist sie? Sie ist 24 Jahre alt. Haben Sie ein Tier? Ich habe ein Kaninchen. Es war das Kaninchen! Nein!

1. Im Beduinenzelt

Hast du ein Taschentuch? Nimm! Mir ist hei. Du kannst warmen Tee trinken. Das will ich nicht. Du kannst Eis essen. Nein, danke. Ich will eine kalte Cola.

1. Bei der NASA

Hast du einen Bleistift? Nimm! Danke. Wie komme ich zum Mond? Du kannst mit dem Fahrrad zum Mond fliegen. Wie komme ich zur Sonne? Du kannst mit der U-Bahn zur Sonne fahren. Ich will zum Mars. Kein Geld!

Review

Classics in Miniature – QUIXOTE. A Film by Steven Ritz-Barr

Stephen Boyd

Quixote is the second in the California-based Classics in Miniature series of short film versions of literary classics performed by puppets. The first film, *Faust*, was launched in 2008, and reviewed by Joachim Beug in *Scenario* 2008, Issue 2 (see <http://publish.ucc.ie/scenario/2008/02/beug/09/en>).

The double challenge of condensing a work as vast as Cervantes's *Don Quijote* – the text runs to about a thousand pages in most standard-format editions – into a film which lasts a half an hour and in which all the roles are performed by puppets is obviously very great, and all the more so when one considers that, according to the project website (www.classicsinminiature.com), this film, like the others in the series, is aimed at the “educational market (from age 12 through university) and to the general public”, and is “for everyone – young and old, cynical and romantic.” The implication that the creators of the series are conscious of the risks of over-simplification and sentimentalizing – risks which they might afford to incur if young children were, exclusively, their target audience – seems clear. Equally, it seems clear that they aim to communicate the essence of the original works not just to people who may never have read them but also to those who have. To do so successfully, of course, requires familiarity with the texts, and, to some extent, with the traditions of commentary on them. The focus of this review will be the interpretation of *Don Quijote* that this short film proposes.

Cervantes's great novel (published in two parts in 1605 and 1615) has inspired a vast number of other works in almost every conceivable medium: books; films; paintings; cartoons; comics; ballets; operas; musicals; video games. Generations have found humour, pathos and puzzlement in the figure of the tall, bony, aging, unmarried, *nouveau-pauvre* Spanish country gentleman who wanders the arid wastes of his native La Mancha looking for adventure and wrongs to right, deludedly imitating the knight protagonists of the tales of chivalry that he has been obsessively reading for years. Equally, they have found his friendship with his sidekick and supposed squire, the fat, venal, gullible and cunning peasant farmer, Sancho Panza, both intriguing and amusing. It appears that seventeenth-century readers in Spain and elsewhere regarded Don Quijote as nothing more than an amusing idiot. During the Romantic period, however, he came to be seen as a sad and noble dreamer, a Christ-like innocent whose idealistic pursuit of love and justice clashes tragically with the materialism and moral coarseness of the real world. At the level of popular

culture, this interpretation of Cervantes's protagonist is well represented by, for example, Dale Wasserman's 1965 musical, *Man of La Mancha*, with its 'Impossible Dream' theme song. For the last number of decades (since about 1980), while not completely discarding it, there has been a concerted effort in the world of Cervantes scholarship to liberate Don Quijote and *Don Quijote* from the distortions of that 'Romantic Interpretation'.¹ This reviewer had half expected that Ritz-Barr's *Quixote* might follow in that tradition, but was pleasantly surprised to find that, in fact, it succeeds very well in bringing out the disconcerting ambiguities of Cervantes's original character and book. First, Eugene Seregin (the designer and maker of the puppets) has succeeded in creating a Don Quijote marionette whose large, staring, heavily-lidded eyes communicate an expression that is simultaneously sad, genteel and vacant. The character's voice (read by Michael York) is, appropriately, a rather tired, English-accented, aristocratic one. This makes him sound, so far, like the "knight of the sad countenance" of Romantic tradition. Such, however, is really not the case, and that has a lot to do with the episodes that Ritz-Barr has selected from the original text and with the details from those episodes on which he has chosen to focus. Cervantes's *Don Quijote* has 126 chapters and features a vast array of characters and incidents. Obviously, it would be impossible for even a feature-length film to incorporate all of them. This short film reduces the story to (effectively) ten scenes or 'chapters'. One would expect any version with pretensions to fidelity, however condensed, to respect the fundamentally tripartite and circular pattern of Don Quijote's journey: the chivalric delusion that leads to his abandonment of his home; his adventures as a 'knight'; his disillusioned return home. *Quixote* is structured in accordance with that pattern. One would expect to find scenes that explain the origins and form of Don Quijote's madness. Again, that expectation is met. Thus, its first 'chapter' (the longest single one) shows Alonso Quijano's reinvention of himself as Don Quijote, of his thin old nag, as the war horse, Rocinante, and of a gap-toothed local farm girl, as his lady love, Dulcinea del Toboso. One would expect to find scenes that encapsulate the typical pattern of his adventures. Again, that expectation is fulfilled. Thus, 'Chapter 3', 'Merchants by the Creek' and 'Chapter 6', 'The Flock of Sheep' clearly represent the multiplicity of incidents in which Don Quijote suffers the (usually humiliating and physically painful) consequences of his mistaking real-life people and things for people and things from the world of chivalric fantasy. Any version might be expected to feature the most famous (indeed, 'iconic') episode of this kind: Don Quijote's attack on the windmills. It is present as 'Chapter 5'. Finally, one might expect to find some representation of the attempts of Don Quijote's family and friends to rescue him from his 'illness'. Perhaps not surprisingly – since it constitutes the single most dramatic instance of this, and, with its echoes of the procedures of the Inquisition, serves to suggest something of the cultural context of Cervantes's Spain – the episode in which Don Quijote's housekeeper and niece burn his

¹ See Bibliography for details of Anthony Close's classic study of the Romantic tradition of interpretation.

books appears as ‘Chapter 4’, ‘Book Burning’.

Cervantes presents his character as a fundamentally good man, but he also offers occasional glimpses of less attractive sides of his personality, such as his vanity. At certain moments, too, the seriously destructive impact of some his interventions in the lives of others is allowed to emerge starkly, and the prevailing mood of comedy and laughter suddenly darkens over. Typically, ‘Romantic’ readings and versions of the text ignore or avoid these moments. It is particularly to the credit of Ritz-Barr’s *Quixote* that it actively embraces them. (One suspects that the film’s ‘Don Quixote Consultant’, Dr Howard Mancing, Professor of Spanish at Purdue University and a distinguished Cervantes scholar, may have supplied some very good advice.) ‘Chapter 6’, ‘The Flock of Sheep’ is a good example. It is based on an episode (*Don Quijote* I, 18) in which Don Quijote ferociously attacks a flock of sheep which he imagines to be a hostile army on the march. The attendant shepherds are forced to bring him to the ground with stones fired from their slings, but not before he has killed at least seven of their animals. In the film, the puppet Don Quijote is shown determinedly spearing a puppet sheep. This is followed by a close-up shot that shows the animal transfixed and bleating on the end of his lance as he rides about in the dust of the supposed battlefield. We hear the stones fired by the young shepherd hitting his body with a convincing thwack, and we are made to feel that he is justified to shout “Monster” at the madman he has knocked to the ground. The scene concludes with an over-head shot of Don Quijote lying spread-eagled on the ground surrounded by the fluffy, red-stained, corpses of three puppet sheep that he has killed. This is (deliberately) not the stuff of puppet theatre for young children, but its combination of innocent-looking figures and violence serves as an effective analogue of Cervantes’s persistent and elusive blending of the comic and the serious.

In Cervantes’s text, Don Quijote is eventually defeated in a jousting match to which he has been challenged by a much younger and stronger neighbour, who has disguised himself as a knight. Each man has promised, if vanquished, to do whatever the victor requires of him. Don Quijote is made to agree to return home and never again ride forth as a knight. In great dejection, he fulfils his promise. On arriving home, he falls into a coma, and then emerges from it having mysteriously recovered his sanity and his awareness of being Alonso Quijano. Very shortly afterwards, he dies. In *Quixote*, his decision to return to home is prompted by the recovery of his sanity and – no doubt appropriately in such a short film – he does not die. In fact, Ritz-Barr ingeniously exploits both parts of another deeply humiliating encounter between Don Quijote and a young man in Part I of the original text (Chapters 4 and 31) to provide his film with an ending that is psychologically convincing, aesthetically satisfying and faithful to the spirit of the original. ‘Chapter 2’, ‘Boy and Master’, is based on Don Quijote’s first adventure as a newly dubbed knight, and it provides the first indication of the writer-producer’s determination (discussed above) to confront the darker aspects of the character and the book. Don Quijote forces a farmer who is savagely beating a young shepherd boy (called Andrés), whom

he accuses of stealing, to desist and to promise, on his 'honour', to pay the wages that the boy claims have been withheld from him. The farmer agrees to pay him once they get back to the farm. The knight, too naïve and obsessed with his own heroics to recognize the man's patent insincerity, identifies himself as "Don Quijote de La Mancha, righter of wrongs and friend of the downtrodden", bids them an airy "Goodbye", and canters off in triumph. There is a cut to a final vignette of the farmer, poised to beat the boy even harder than before. In the film's penultimate scene ('Chapter 9', 'Boy in the Forest'), Don Quijote encounters Andrés again. He is badly injured and supports himself on a crutch. He tells his 'liberator' that, thanks to his interference, he was almost beaten to death: "You are famous for destroying my life. I hate you." Confronted with the reality of the suffering he has caused, and recognizing the truth of Andrés's observation that it is he himself who is "the true enchanter", Don Quijote comes to his senses and decides to return home. In the final scene, we see him recognizing for what they are the ordinary things (the sheep; the plank over the creek; the windmill) that his imagination has previously transformed into fantastic chimeras, and able, for the first time, to appreciate their simple beauty.

Cervantes's *Don Quijote* is a book of multiple fictions enfolded, Russian-doll-like, one within another. This film's inclusion (as 'Chapter 8', 'Puppet Show at the Inn') of the famous Maese Pedro episode (Part II, Chapter 26 of the original) allows it to glance in that important direction: we see puppets watching a puppet play performed by smaller-sized puppets (crafted in a different style) manipulated by a puppet puppeteer and attacked by the puppet Don Quijote, who thinks that they are 'real'. In addition, the puppet play within the puppet film incorporates some elements of a story interpolated at another point within Cervantes's *Don Quijote*. This is the so-called 'Captive's Tale' (Part I, Chapters 39-41), which, in its turn, includes many autobiographical elements drawn from Cervantes's five-year period of captivity in Algiers. Cervantes's fictional captive speaks of meeting "a certain Saavedra" – Cervantes's second surname was Saavedra – in Algiers. The crusading Christian knight of the puppet show in the film, on whose behalf Don Quijote intervenes (destroying the little stage and marionettes in the process), is called Saavedra. Thus, through the transposition of this detail to this context (of puppet show within puppet film), Cervantes's love of interleaving fiction with fiction and both with history is fleetingly and aptly (if almost imperceptibly) honoured.

There are many other things to admire in *Quixote*: the performers are puppets but the camera technique (variety of shots), lighting, editing and sound values (the sound of the wind in the Windmills episode, for example) are worthy of a feature film. The sets are delightful: Don Quijote's house with its lime-washed walls and sparse furnishings is suitably austere; the backdrops of the miniature sets use photographic images of real Spanish landscape, softened to blend seamlessly with the sets themselves, which are made with real earth, grass, moss and leaves. The musical score (composed by Jeremy Yeremian) exploits soft guitar sounds to suggest Spain, recorders to evoke the historical period and North-African and Middle-Eastern instruments to conjure up the world of

the Moors. The process of the making of *Quixote* is the subject of a fascinating twenty-minute film incorporated on the DVD as an Extra Feature.

In sum, *Quixote*, turns its miniature format to advantage and achieves a remarkably sensitive, intelligent, highly-concentrated and technically accomplished distillation of many essential facets of Cervantes's novel and character.

Bibliography

Quixote. Director: Steven Ritz-Barr, in cooperation with Hoku Uchiyama.
Musical Score: Jeremy Yeremian. Puppet Maker: Eugene Seregin. Classics in Miniature, Topanga, California, 2010.

Close, Anthony (1978), *The Romantic Approach to 'Don Quixote'*. Cambridge: Cambridge University Press

Rezension

Florian Vaßen (Hg.) (2010), *Korrespondenzen*

Theater. Ästhetik. Pädagogik. Berlin, Schibri Verlag.

Gert Hofmann

Die sogenannte „performative Wende“, der Paradigmenwechsel ästhetischer Reflexion vom *Werk* zum *Prozess*, vom künstlerischen oder literarischen Objekt zu Akt, *event*, *happening*, Aktion – kurz, zur *performance* – ist eine der bestimmenden Thematiken im Theoriediskurs der jüngst vergangenen Dekaden. Was das Verhältnis von Theater und Theaterpädagogik betrifft, hat dieser Paradigmenwechsel überraschenderweise erst relativ spät Raum gegriffen, obwohl ja gerade hier, im Spannungsfeld unterschiedlicher Handlungsformen, von gesellschaftlicher *Praxis* einerseits und künstlerischer *Poiesis* andererseits, die fruchtbarsten Auswirkungen zu erwarten sind.

Florian Vaßen hat nun mit dem von ihm herausgegebenen Band zum ersten Mal die sich mit diesem Paradigmenwechsel ergebenden „Korrespondenzen“ zwischen künstlerischer und pädagogischer Praxis auf dem Felde des Theaters in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. „Dabei geht es nicht um eine ‚Entästhetisierung‘ des Theaters, bzw. um eine ‚Entpädagogisierung‘ der Theaterpädagogik, sondern um ein neues Verständnis von Kunst und Pädagogik als ästhetisches Handeln und Reflektieren.“ (7) Was der Herausgeber hier unmissverständlich und konzis formuliert, dass es nur um die Möglichkeiten einer gleichsam ästhetischen Potenzierung pädagogischen Handelns gehen kann, nicht um eine Instrumentalisierung theatraler Kunst für die Ziele einer wie auch immer beschriebenen pädagogischen Pragmatik, liegt als Argumentationsprinzip nicht allen in diesem Band enthaltenen Artikeln zugrunde. Daher lassen sich die Beiträge durchaus einteilen in solche, die im Lichte des genannten Paradigmenwechsels kreative Interferenzen künstlerischen und pädagogischen Handelns erforschen, und solche, die aus der Perspektive eines dezidiert pädagogischen Interesses das performativ erweiterte Theaterverständnis für die Bildungspraxis erschließen wollen. Zu letzteren gehören beispielsweise die Beiträge von Ulrike Hentschel, die „Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten“ untersucht und Dorothea Hillinger, die die Ästhetik des Bauhauses als „Modell für die Theaterpädagogik“ nutzbar machen möchte. Patrick Primavesi stellt in diesem Zusammenhang eine interessante Diskursvariante vor, indem er, u. a. mit Rekurs auf Walter Benjamins *Programm eines proletarischen Kindertheaters* die Umkehrung der pädagogischen Handlungsintentionalität in Tim Etchells *That Night Follows Day* untersucht, in welchem die Kinder sich selbst – und den anderen – die Welt der Erwachsenen zu erklären unternehmen.

Besonders hier wird deutlich, dass die Theaterpädagogik auch in ‚post-dramatischen‘ Theaterzeiten nicht ohne eine klare Abgrenzung gegenüber der Theaterkunst auskommt, trotz aller Korrespondenzen, Interferenzen und Aneignungen. Freilich hat auch der performative Paradigmenwechsel, der die Begegnung von Pädagogik und Theaterkunst so nachhaltig inspiriert, nicht erst im 20. Jahrhundert stattgefunden. Die Schwelle zwischen künstlerischem und gesellschaftlichem, i.e. politischem oder pädagogischem Handeln, die hier überschritten wird, markiert den Eintritt in den Diskurs über das Theater in der Europäischen Kulturgeschichte überhaupt. Aristoteles hatte in seiner *Poetik* das Theater oder Drama unter die „poetischen“ Künste eingereiht, wobei er unter ‚poetisch‘ genau das verstand, was wir heute als ‚performativ‘ bezeichnen, unter Einschluss z.B. der Tanzkunst, der Instrumentalmusik und des Dithyrambus. Alle diese Künste hatten bereits für Aristoteles den gemeinsamen Zug, in physisch handelnder Weise menschliches Handeln, oder Aspekte davon, nachzuahmen. Und er betonte die gesellschaftspolitische Bedeutung der „Katharsis“ als einer ebenso ekstatischen wie reflektierten Gemeinschaftserfahrung, in der das Theater kulminiert. Im vorliegenden Band sind es vor allem die Beiträge zum Genre des „Community“-Theaters, z.B. von Manfred Schewe und Gerhard Fischer, die diesem Aspekt der Theatererfahrung als gemeinschaftsinduziertem Ereignis Rechnung tragen.

Die Wahrnehmung jener Affinität von künstlerischer und gesellschaftsbezogener Praxis, welche den gegenwärtigen Theaterpädagogikdiskurs so fruchtbar macht, regt sich also bereits, von Aristoteles bezeugt, an der klassischen Wiege unserer Theatertradition. Allerdings hob Aristoteles zugleich auch den Unterschied hervor, der künstlerische (*poiesis*) von gesellschaftlicher Praxis kategorisch trennt. *Poiesis* ahmt nicht menschliche Wirklichkeit nach, wie sie *ist*, sondern wie sie sein *könnte*. Kunst zielt auf die Möglichkeiten des Allgemeinmenschlichen – ohne Rücksicht auf die faktischen Bedingungen gesellschaftlicher Realität, vielmehr als gleichsam fundamentalkritische Erfahrung ihrer Fragilität. Theaterkunst als Praxis und Erfahrung sprengt gesellschaftliche Wirklichkeit. Pädagogik als primär erfahrungs- und gesellschaftsintegrierendes Handeln (und als „Erfahrungswissenschaft“, Vaßen 7), kann sich einen derart radikalen Vorstoß ins Visionäre und Ekstatische menschlicher Wirklichkeitserfahrung nicht erlauben. Kunst kann nicht vollständig auf die notwendigerweise auch affirmativen und integrativen Ziele der Pädagogik verpflichtet werden. Es sind gerade die theoretisch avanciertesten Beiträge zu diesem Band, die auf diese Frage der Differenzierung einer jeweils unterschiedlichen Wirklichkeitserfahrung, bzw. auf die Problematik von deren Kompatibilität oder Inkompatibilität im Kontext künstlerischen und pädagogischen Handelns abheben. Hervorzuheben sind dazu vor allem die Beiträge von Florian Vaßen („Lernen und Üben“), Hajo Kurzenberger (beide aus einer eher pädagogisch akzentuierten Perspektive) und Ingrid Hentschel (eher fokussiert auf das Theater als künstlerischen Akt). Ingrid Hentschel gelingt es schließlich, im Rekurs auf die Ideen des „Deep Play“ im theatralen Ereignis einerseits die spezifische Erfahrungsintensität künstlerischer Ekstase herauszustellen, die es von jeder

pädagogischen Absicht trennt, andererseits den radikalen Wirklichkeitsbezug erkennbar werden zu lassen, der es für pädagogisches Handeln nutzbar macht.

Florian Vaßens Band hat das Verdienst Theorie und Praxis der Theaterpädagogik im Diskurs mit theatraler Ästhetik und Kunst in eine neue Dimension gestellt zu haben. Viele wichtige Fragen werden hier eröffnet, Antworten nur zurückhaltend und nicht ohne Selbstwidersprüche gegeben – aber auch das kann ein Verdienst sein, wenn ein Diskurs im Entstehen begriffen ist.

Biodata

Stephen Boyd is a lecturer in the Department of Hispanic Studies at University College Cork. His teaching and research focus on the literature and visual culture of the Spanish Golden Age. He is the editor of *A Companion to Cervantes's 'Novelas ejemplares'* (Woodbridge: Tamesis, 2005). Among his current projects is a translation / adaptation, in collaboration with Dr Manfred Schewe (Department of German, University College Cork) of Thomas Hürlimann's *Das Einsiedler Welttheater* (2007), a contemporary reworking of Calderón de la Barca's *auto sacramental, El gran teatro del mundo* (c.1645).

E-mail: s.boyd@ucc.ie

Ursula Bünger ist in Italien als Deutschlehrerin und –fortbilderin tätig. Am Herder-Institut der Universität Leipzig promoviert sie derzeit bei Prof. Karen Schramm mit einer Dissertation zum Thema „Fremdsprachliches Lesen am Bildschirm“. Letzte Veröffentlichungen und Forschungsinteressen: fremdsprachliches Lesen, Medienpädagogik, Auswirkungen des Europäischen Referenzrahmens, Fremdsprachenerwerbstheorien, Dramapädagogik.

E-mail: urbunger@web.de

Eucharía Donnery is a PhD student of Drama and Theatre Studies under the supervision of Dr. Manfred Schewe, University College Cork, Ireland. Her field of specialty is process drama in language acquisition for the Japanese university level student in particular. She completed a tri-semester long process drama project which focused on the social issues of bullying, emigration and homelessness while working as an English instructor at Kwansai Gakuin University, Japan. She currently works as an English lecturer for Sophia University, Tokyo and is adapting her previous drama-based pedagogy to be used in classes with large student numbers.

E-mail: donneryeucharía@gmail.com

Gert Hofmann lehrt nach Studien- und Lehrjahren in Würzburg, Wien, Münster, Seoul und Hannover deutsche und vergleichende Literaturwissenschaft, Film und *Drama and Theatre Studies* an der National University of Ireland in Cork. Seine Forschungsinteressen gelten u. a. der deutschen Literatur ‚um 1800‘, den Grenzphänomenen zwischen Literatur, Philosophie und *Visual Arts* (einschließlich Film und Theater) und der Anthropologie und Ästhetik des Tragischen. Seine wichtigsten Buchpublikationen umfassen: *Schweigende Tropen. Studien zu einer Ästhetik der Ohnmacht*, Tübingen: Francke 2004; *Dionysos Archemythos. Hölderlins transzendente Poiesis*, Tübingen: Francke 1996; *Figures of Law. Studies in the Interference of Law and Literature*, (Hg.) Tübingen:

Francke 2007 und *German and European Aesthetics after the Holocaust. Crisis and Creativity* (co-ed.), Camden House: Rochester, NY 2011.

E-mail: g.hofmann@ucc.ie

Lynn Marie Kutch is an Assistant Professor of German at Kutztown University of Pennsylvania. Although she earned her degree in Language and Literature, she takes a decidedly interdisciplinary approach in her research, often concentrating on the intersections and confrontations between literature and history. Her current research interests include using German detective fiction to teach culture and history, film of the former East Germany, women's writing as response to politics and history, and considering literary texts as historical documents in the classroom. She has published in *Peace and Change: A Journal of Peace Research*, and her article "The Comic Book Humor of Leander Haußmann's *Sonnenallee*" will appear in the edited volume *Humorous Strategies in Post-Unification German Literature and Film* in Spring 2011.

E-mail: kutch@kutztown.edu