

Theaterproduktionen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Felicitas Dobra

Einführung

Der Einsatz von Rollenspielen und Theaterstücken hat im Fremdsprachenunterricht längst eine wichtige Bedeutung gewonnen.

Esselborn (1988, S.388 ff.) verweist auf die Ansätze der Pragmalinguistik und der "kommunikativen Didaktik" in den siebziger sowie der Entwicklung des Freien Theaters in den sechziger Jahren. Diese Strömungen hatten großen Einfluss auf die Entwicklung einer Dramadidaktik für den Fremdsprachenunterricht. So wurden speziell in den USA ganzheitliche Konzepte des Community Language Learning aus Methoden der Psychotherapie heraus entwickelt.

Dieses Konzept "setzt besonders auf die Verknüpfung von Gefühl, Kognition und Handeln im Lernprozess, auf die Gruppendynamik und ein positives emotionales Klima innerhalb der Lernergruppe, deren Kommunikation in der Fremdsprache der Lehrer nur helfend und beratend begleitet." (1)

Damit ist diese Form des Unterrichts eine sehr günstige Übungsform für das, was das Lernen einer Sprache erst ausmacht:

Das soziale Zusammenwirken während der Handlungen, das neben der Erprobung des Stimmvolumens auch den Einsatz von Kopf und Körper verlangt, gibt den Fremdsprachenlernern, die während der Arbeit auf kulturelle Unterschiede stoßen, die Chance, interkulturelle Erfahrungen zu machen.

Dabei werden manchmal Kompromisse oder Überwindungen erforderlich, wobei im Idealfall wiederum das Verständnis für andere Kulturen, die interkulturelle Kompetenz, geweckt wird. Alois Wierlacher (2000, S. 286) versteht darunter:

"die Fähigkeit, eine ... Beziehungsordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen." (2) Er erläutert, dass beim

interkulturellen Austausch beide Seiten Neuland betreten.

Bei der Erarbeitung eines Theaterstücks ist der Weg das Ziel. Elektra I. Tselikas (1999, S. 1) hat über diese Methode ähnliche Auffassungen: "Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht das Produkt ..., sondern der Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv. "Drama" kommt aus dem Griechischen und heisst "Handlung". Dramapädagogik ist dementsprechend eine Pädagogik, die handlungsbezogenes, ganzheitliches Lernen herbeiführt."

(3)

In den folgenden sechs Abschnitten soll über die Erfahrungen reflektiert werden, die die Autorin in fünf Theaterproduktionen für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache zusammen mit den Studenten und anderen Mitarbeitern entwickelt hat:

0. Zeitraum und Unterrichtssituation

In den Jahren 1993 bis 1997 wurden im Rahmen des Unterrichts Deutsch als zweite Fremdsprache an der Ryukyu-Universität Okinawa fünf Theaterproduktionen entwickelt.

Seit 1995 wurden diese zunächst 1993 und 1994 als außerunterrichtliche Aktivitäten begonnenen Projekte von der Deutschen Abteilung der Ryukyu-Universität durch die Schaffung einer Theaterklasse zum Unterrichtsgegenstand erhoben. Die Studenten konnten für diese einmal wöchentlich stattfindende Klasse (90 Minuten) Kredite bekommen.

Das war natürlich eine große Chance, die sowohl von den Studenten als auch von mir als Deutschlehrerin genutzt wurde.

In den folgenden Abschnitten soll über die praktischen Erfahrungen in Okinawa gesprochen werden.

1. Zur Auswahl und Bearbeitung der Theaterstücke

Die Auswahl der dramatisierten, bzw. bereits in dramatisierter Form vorliegenden Texte richtet sich wegen der noch begrenzten Sprachkenntnisse danach, ob sie leicht verständlich sind und/ oder in muttersprachlichen

Übersetzungen vorliegen und dadurch bei den Lernern eventuell bekannt sind. Dies kann bei der Annäherung an die deutschen Texte behilflich sein. Bedingt durch das Sprachniveau der Studenten, die oft im zweiten Jahr, in manchen Fällen schon im ersten Jahr Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, haben wir zuerst Märchen gewählt, die den meisten Lernern aus der Kindheit bekannt waren:

1993: "Die Schneekönigin" von Hans Christian Andersen nach Motiven von Jewgenii Schwarz

und

1994 "Aschenputtel" nach dem gleichnamigen Märchen der Gebrüder Grimm (nach Charles Perrault) (4)

Diese zwei Märchen waren den Mitgliedern der Theatergruppe hinreichend bekannt, wenngleich nicht in den ausgewählten Versionen.

Bei der "Schneekönigin" gibt es Unterschiede zwischen Andersen und Schwarz, auf die in Punkt 2. näher eingegangen wird.

Auch das zweite Stück "Aschenputtel" weist einige Unterschiede zur wesentlich bekannteren Version von Charles Perrault auf, die für Japaner interessant sind. Nicht eine gute Fee verhilft Aschenputtel zu ihrem Glück, sondern Aschenputtels bescheidener Wunsch, nach dem *"ersten Reis, das Euch"* (dem Vater, Dobra) *"auf dem Heimweg an den Hut stößt, ... "* (5) Dieses Reis, also einen Zweig, den Aschenputtel auf das Grab ihrer Mutter pflanzt, wird zu einem Wunderbaum, auf dem Tauben sitzen, die Aschenputtel zusammen mit dem Baum helfen, zum Ball aufs Schloss zu kommen. (6)

Die Schwestern sind in der Grimm'schen Version nicht häßlich, sondern *"schön und weiß von Angesicht ... aber garstig und schwarz von Herzen"* (7)

Wir haben streckenweise den Originaltext des Märchens in den Märchenerzählersequenzen übernommen, um die Studenten mit originalsprachlichen Texten zu konfrontieren, die sie selbst sprechen mussten.

Im Jahre 1995 wollten wir etwas anderes in Angriff nehmen und sind auf die Wahl der Übersetzung des amerikanischen Theaterstückes "Das

Tagebuch der Anne Frank" von Frances Goodrich und Albert Hackett, übersetzt von Robert Schnoor, gekommen.

Zwar werden für den Fremdsprachenunterricht oft Texte in der Zielsprache angestrebt, doch die Motivation, eine Übersetzung zu wählen, ist in der Tatsache begründet, dass im Stück deutsche, keineswegs bewältigte Vergangenheit, vorgestellt wird und dass Anne Frank eigentlich deutsche war. Auch dieses Stück ist vielen Japanern durch den 1959 entstandenen amerikanischen Spielfilm "The Diary of Anne Frank" (8) bekannt, der in Japan mit japanischen Untertiteln erhältlich ist. Das Stück wird in Japan auch oft aufgeführt. Die Übersetzung des Tagebuchs ins Japanische war allen Studenten bekannt. Die aus dem Holländischen ins Deutsche übersetzten Tagebuchpassagen haben wir im Wesentlichen belassen.

Im Jahre 1996 haben wir schließlich wieder ein Stück der Gebrüder Grimm, "Frau Holle", 1997, gewählt. Dieses Märchen ist weder in Japan, noch in Frankreich, England oder Amerika sonderlich bekannt, wie Befragungen in Japan lebender Engländer, Franzosen und Amerikaner ergaben. Unter den japanischen Studenten kannte nur eine einzige Studentin dieses Märchen. Sie hatte es in einer japanischen Übersetzung gelesen.

Mit der Wahl des entgegengesetzten Aspekts der Stückauswahl: "allgemein unbekannt" sollten sowohl die agierenden Deutschlerner als auch die Zuschauer mit einem relativ unbekanntem Märchen der Gebrüder Grimm konfrontiert werden. Eine ähnliche Motivation stellt die Wahl des Andersen-Märchens "Die Prinzessin und der Schweinehirt" (Produktion von 1997) dar.

Sowohl das Parameter "*allgemein bekannt*" als auch das Parameter "*allgemein unbekannt*" können zum interkulturellen Diskurs anregen, wenn das Stück von den Lernern gut verstanden wird und durch prägnante Mimik Gestik und Körpersprache sowie mit guter Aussprache präsentiert wird.

2. Struktur und Handlungsebenen der Stücke und Änderungen in der Figurengestaltung

Die Stücke sind alle in drei Akten mit einer verschiedenen Anzahl von

Szenen konzipiert worden. Wichtig war bei allen vier Produktionen die Einführung des Stückes und der darin enthaltenen Szenen durch einen Märchenerzähler oder eine Märchenerzählerin, beziehungsweise durch eine Stimme aus dem Sprecher-Off wie im Stück "Das Tagebuch der Anne Frank".

In den folgenden Abschnitten soll auf die Gestaltung der Handlungsebenen in den fünf Theaterprojekten eingegangen werden:

Schwarz führte die Geschichte von Gerda und Kai durch einen Märchenerzähler ein, welcher erst am Schluss des Märchens in die Geschichte eingreift:

Unser Märchenerzähler des 1993-er Projektes "Die Schneekönigin" trat in Gestalt eines okinawanischen Eisatrommlers auf. Diese Strategie half den Studenten, sich besser in die Geschichte hinein zu versetzen und ein Stück eigene Identität in die Handlung einzubringen.

Alle Szenen wurden durch den Märchenerzähler eingeführt. Ähnlich wie bei Schwarz verläßt auch der okinawanische Märchenerzähler seine Erzähler Ebene, greift in die Handlung ein und verbündet sich mit den Protagonisten der Handlungsebene, um die Geschichte von Gerda und Kai zu einem guten Ende zu führen.

In "Aschenputtel" übernimmt Aschenputtels verstorbene Mutter die Rolle der Märchenerzählerin durch die Szenen hindurch. Zuweilen spricht sie den Grimmschen Text unverändert, in Situationen der Konfliktsteigerung wendet sie sich (ungehört) an ihren Mann: (9) Diese und andere dramatisierte Passagen wurden von der Lehrerin eingefügt. Wir haben auch Figuren wie das kleine Aschenputtel eingeführt, mit dem das Stück nonverbal eröffnet wird. (10) Figuren wie der Narr, der den heiratsunwilligen Prinzen zum Heiraten überreden soll, sind gestaltet worden, um Spannung und Humor zu schaffen. Die Hinzufügung der Figur der herrschsüchtigen Königin, die die eigentliche Idee mit der Schuhanprobe hat, diente zum gleichen Zweck und gab natürlich mehreren Studenten die Chance zum Spielen. Im Grimmschen Märchen entwickelt sich die Liebesgeschichte zwischen dem Prinzen und Aschenputtel während dreier Ballnächte. Um diese lange Wiederholung zu vermeiden, hat die Märchenerzählerin die Geschichte in

wenigen Worten erzählt, während im Hintergrund Aschenputtel vor dem Prinzen floh, ins Taubenhaus, bzw. in den Birnbaum sprang und von dort in die Küche. Die grausamen Forderungen der Stiefmutter an die Töchter, sich Ferse, bzw. die Zehe abzuhacken, haben wir spielen lassen. Solche Grausamkeiten machen nun mal die Märchen der Gebrüder Grimm aus. Am Ende des Märchens allerdings wurde es vermieden, zu viel Horror zu zeigen, indem wir den Narren sagen ließen: "Ab in die Küche! Wenn ihr nicht sofort arbeitet, schicke ich euch zu den Gebrüdern Grimm! Da fließt viel Blut!" (Dobra)

Die Zuschauer wurden im Programmheft von der Tatsache unterrichtet, dass den bösen Stiefschwestern von den Tauben je ein Auge ausgehackt wurde. Das Happy End in der Studentenaufführung hingegen wurde dadurch nicht getrübt. Die durch Küchenarbeit erniedrigten Schwestern und die Stiefmutter waren genug gestraft und sorgten für Heiterkeit im Publikum.

Das Stück "Das Tagebuch der Anne Frank" fiel dadurch, dass es kein Märchen ist, aus dem bisherigen Rahmen der Aufführungen, wurde jedoch gewählt, weil es dem Parameter "allgemein bekannt" entspricht und die heute noch aktuelle Botschaft vermittelt, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Auch hier gab es eine Erzählebene und eine Handlungsebene. Die Erzählebene wurde diesmal von der Tagebuchstimme der Anne Frank, gelesen von einer Studentin, durch ein Audiotape aus dem Off eingespielt, dargestellt. Durch diese Methode wurden zwischen den Szenen übergeleitet. Am Ende stand Anne mit den anderen Mitspielern in der Mitte der Bühne, während die letzten Worte ihres Tagebuchs aus dem Off kamen. (11)

Diese Darstellungsform steigerte zusammen mit dem über Audiotape eingespielten Gesang des jüdischen Oberkantors Estrongo Nachama, in dem die Namen der berühmtesten Konzentrationslager genannt werden, das Tragische dieser Geschichte.

Im 1996-er Projekt "Frau Holle" wurde der Erzählerpart von der Titelfigur selbst übernommen. Frau Holle betrat abwechselnd Erzählebene und Handlungsebene. Im Prolog stellt sie die drei wichtigsten Figuren des Stückes

vor. (12)

In der ersten Spielszene von "Frau Holle" hat das Wolkentor, an dem sich Goldmarie und Frau Holle begegnen, die Funktion des Wechsels der Märchenerzählerin von der Erzählerebene zur Handlungsebene. Dieser Wechsel findet dann noch ein zweites Mal bei der Ankunft der Pechmarie, der bösen Stiefschwester von Goldmarie, statt. In den Szenen der drei Akte wechselt Frau Holle öfter zwischen beiden Ebenen. Überdies haben wir die Figur des Goldmarie-Freundes Peter eingeführt, um Goldmarie einen plausibleren Grund für ihr Heimweh zu geben.

Auch unser letztes Projekt, "Die Prinzessin und der Schweinehirt" (Andersen) von 1997, bediente sich einer Märchenerzählerin, die wie eine junge Biedermeierdame kostümiert war. Diese Erzählerin hielt Distanz von der Handlungsebene. Sie schien die Geschichte zu kennen, hatte aber andererseits eine Beobachterfunktion, oder sie schwang von ihrem Abseits aus mit der Geschichte mit. Manchmal floh sie geradezu vor dem Spielgeschehen, wenn es zu turbulent wurde. Sie wollte den Zuschauern die Geschichte nicht zu schnell erzählen und machte sie gespannt mit den von Andersen abgewandelten : *"Nun, wir werden sehen!"*

Im Original schreibt Andersen: *"Nun, wir wollen hören."* Aber unsere Aufführungen sollten auch ein Seherlebnis werden, zumal viele Zuschauer nicht so viel Deutsch verstanden haben, dass sie alles hätten übers Hören verstehen können.

3. Zur Zusammenarbeit der Lerner mit dem Native Speaker und/ oder Dritten

Der Native Speaker ist zunaechst der Fremdsprachenlehrer, der die Theaterarbeit einführt, aber nicht unbedingt leiten sollte. Die Dezentralisierung von der führenden Rolle des Lehrers ist aber gerade bei Lernern mit geringeren Fremdsprachenerfahrungen ein sehr komplizierter Weg. Anfangs hat es sehr lange gedauert, bis die Studenten verstanden haben, dass gerade ihre Kreativität gefragt ist. Und natürlich hat es auch bei bewußtem Verzicht auf einen versierten Übersetzer lange gedauert, bis die Studenten während der Seminare den Text erschlossen haben, um sich

in der Folge vom Papier zu lösen.

Nachdem diese normale Krise überwunden war, wurden von ihnen mehr und mehr gute Vorschläge gebracht, was Choreografie, pantomimische Gestaltung und Mimik angeht. Oft hilft der Native Speaker, um den Lernern ihre Handlungen bewusst zu machen und ihnen Stichworte zu geben. Eine große Schwierigkeit für Nichtmuttersprachler, die überdies keine professionellen Schauspieler sind, ist das Improvisieren, wenn der Text vergessen wird. Dazu sind auch muttersprachliche Laien nicht immer in der Lage. Im Rahmen eines Deutsch-als-Fremdsprachekurses können die Lerner auch nicht zu Schauspielern ausgebildet werden, worüber sich viele Autoren, die zu diesem Thema geschrieben haben, einig sind. (13)

Studenten, die als Austauschschüler längere Zeit in Deutschland waren, Studenten mit einer Teilausbildung in Germanistik oder Native Speaker aus Österreich und der Schweiz, die freundlicherweise ihre Mitarbeit an drei verschiedenen Theaterprojekten angeboten haben oder gut Deutsch sprechende Gastlektoren aus den USA haben als Mitspieler sehr geholfen, die Studenten mitzureißen und ihnen die Sprechangst zu nehmen.

Bei der Produktion "Das Tagebuch der Anne Frank" wirkten auch die umfangreichen Vorarbeiten motivierend auf die Studenten. So hat ein Schauspieler vom Deutschen Nationaltheater Weimar (14) die Stimme eines Gestapomanns auf Tonband gesprochen. Während der Vorbereitungsphase hörten die Studenten ein Interview mit dem Leiter der Jüdischen Gemeinde Erfurt. Im zweiten Akt des Stückes wurde aus dem Off ein hebräisches Gebet zum Chanukkafest eingespielt, das er extra für die Aufführung auf Tonband gesprochen hat. (15) Ähnliche Aufnahmen auf Niederländisch hat sich die Lehrerin in Belgien besorgt. (Stimme eines Polizisten der Grünen Polizei und Stimmen spielender Kinder).

Die Überwindung der Sprechangst entwickelte sich nicht nur bei der von Native Speakern begleiteten spielerischen Umsetzung der Texte, sondern auch bei anderen Tätigkeiten von der ersten Leseprobe bis zur Demontage der Dekorationen. Bei all diesen Tätigkeiten entsteht authentische Kommunikation. Da wird zwar viel Japanisch gesprochen, aber in entspannten Situationen, als der Stress vor der Aufführung noch nicht so

sehr drängte, wollten die Studenten schon von sich aus wissen, was "挟", "レース" (englisch: "lace") oder "針" auf Deutsch heißen. Nämlich "Schere", "Spitze" und "Nadel". Wendungen wie "gib mir mal bitte..." o.ä. werden gern auf Deutsch angewendet. Natürlich wird auch gemixt. In einer derartigen Situation, die sich zwischen Anspannung und Entspannung bewegt, kann man auf diesem Niveau nicht verlangen, dass ständig in der Zielsprache kommuniziert wird. Natürlich soll das Mixen der Zielsprache mit der Muttersprache mit den Jahren verschwinden, was bei einigen Studenten, die während aller fünf Produktionen beteiligt waren, zu beobachten war. Sehr günstig für diese Entwicklung hat sich auch das Hinzukommen von Native Speakern oder Deutsch Sprechenden aus anderen Ländern ergeben, die noch nicht genügend Japanisch konnten, um während des Arbeitsablaufs mit den Studenten in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Wir haben Dritte von außerhalb der Studiengruppe gerade deshalb einbezogen, weil so von den Studenten die Polarität zwischen Lehrer und Lernern noch besser überwunden werden kann. Wenn Lehrer Mitglieder eines Teams mit Studenten sind, müssen sie sich einfügen und betreten ebenfalls Neuland. Die japanischen Studenten kommen während des Spiels, also in der Dramenwirklichkeit, den Lehrern oder Gruppenfremden entweder verbal oder physisch näher - ein Kulturschock für Japaner, der aber eine gute Erfahrung ist. Das heißt nicht, dass die Lerner bei Kontakten außerhalb des Theaterspiels, also in ihrer Lebenswirklichkeit, plötzlich ihre eigenen anerzogenen gesellschaftlichen Normen ignorieren und jegliche Distanz fallen lassen sollten. Aber sie haben durch das Theaterspiel eine fremde kulturelle Erfahrung gemacht. Sie haben ein kleines Stück auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz geschafft. Natürlich haben sich durch das Theaterspiel auch in der Lebenswirklichkeit soziale Kontakte vertieft.

Eine sehr wichtige Erfahrung stellt die Tatsache dar, dass der Lehrer genauso von den Studenten lernt. Beispiele dazu werden in Punkt 4. gebracht.

Die Einbeziehung von Kindern, mit denen in vier von fünf Theaterproduktionen gearbeitet wurde, zieht sehr viel Arbeit nach sich, bringt aber auch viel

Freude. So werden die Studenten lockerer und angstfreier. Kinder verpflichten Erwachsene, gut zu sein und können ihnen wiederum mit ihrer Unbefangenheit sehr helfen. Als Übersetzerinnen für die Kinder tätige Studentinnen konnten ihre im Unterricht erworbenen Fähigkeiten anwenden. Die Einbeziehung von Kindern stellt eine Möglichkeit der Erziehung zur interkulturellen Kommunikation dar. Man kann potentielle Deutschlerner gewinnen. Die Kinder waren außerhalb des Theaterspiels sehr an deutschen Grußformeln interessiert, die sie bei der Begegnung mit mir angewendet haben. Und sie fragten immer, ob sie bald wieder mitspielen dürfen. Die Kinder hatten unterschiedliche Niveaus, gehörten unterschiedlichen Altersgruppen an und arbeiteten dementsprechend mit unterschiedlicher Konzentration. So handelte es sich in der ersten Gruppe um Kinder, deren Hobby Fremdsprachen sind. Diese Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren gehörten dem "Hippo-Family-Club Okinawa" an. Sie hatten dadurch, dass sie zusammen mit ihren Eltern während der Clubarbeit verschiedene Fremdsprachen imitieren, ein ziemlich hohes Niveau, wenngleich sie nicht zu aktiver Sprachproduktion fähig waren.

Die zweite Gruppe von Kindern waren Kindergartenkinder, die sangen, sprachen und/ oder tanzten.

Die dritte Gruppe bestand aus älteren Kindern (10 bis 13 Jahre) mit Sprech-Sing-und-Tanzaufgaben.

Die vierte Gruppe waren zweisprachige Kinder von Native Speakern aus der Schweiz und aus Deutschland, die ähnliche Aufgaben hatten, wobei der Schwerpunkt auf Sprechaufgaben lag.

Dazu soll auch erwähnt werden, dass wir ein Ballettstudio aus Okinawa (16) an drei der fünf Inszenierungen beteiligt haben. Die Ausführenden waren zum einen Ballettlevelen im Alter von 16 Jahren, die schon damals ein hohes Niveau hatten. Sie sind extra für die Inszenierung "Die Schneekönigin" von der Ballettmeisterin, die auch eigenständig die Choreografie erarbeitet hat, trainiert worden. Das Können von Studenten, die Ballettunterricht hatten, ist für die Arbeit mit Studenten ohne diese Erfahrung genutzt worden. So haben Studentinnen unter Leitung einer anderen Ballettmeisterin (17) und einer Studentin, die Mitglied des Studios ist,

trainiert. Bei den Kindergartenkindern, die keinen Ballettunterricht hatten, kam die Anforderung hinzu, dass sie zur Bewegung auch noch imitierend sprechen mussten. Dies zog lustige Fehler nach sich: (18) Selbst, wenn nicht alle Darsteller perfekt waren, war es doch wichtig für sie, dass sie an einem solchen Projekt beteiligt waren. Sie werden hoffentlich in der interkulturellen Kommunikation ebenso unbefangen sein, wie in der kurzen Zeit ihres Beitrags zum Theater in einer Fremdsprache, die weit entfernt von der eigenen ist.

4. Nutzung von Handlungsmustern zur nonverbalen und verbalen Kommunikation

Die Stücke boten viel Handlungsraum, der, so gut es bei Laien möglich ist, ausgenutzt wurde. Durch nonverbale Mittel, die den Studenten auch aus der eigenen Kultur bekannt sind, arbeiten sie sich an den Text heran.

Sie "spielen sich frei", lösen sich vom Textbuch, das vom Lehrer bewusst im unhandlichen A-3-Format angeboten wurde. Tanz und Gesang sind in jedes der Projekte eingearbeitet worden, wie bereits unter 3. angedeutet und hier an späterer Stelle nochmals genauer erläutert. Wichtige Dimensionen sind laut Christine Kühn (19) dabei Gestik, Mimik und Körpersprache, die Objektdimension, die Taktiken und Intentionen des Sprechens und/ oder Schweigens, die proxemische und die haptische Dimension. Christine Kühn (2001, 556 - 559) hat auf dem Kolloquium *Oralité et Gestuqlité* in Aix-en-Provence betont: "Successful management of interactive time and space depends on several critical factors... eight dimensions of intercultural communication (Face and Oculistics, Gestures & Body movements, Haptics, Artifacts, Proxemics, Chronemics, Vocal features & Silence and Olfactics) explores, how they differ between Germany and Japan, and how they are integrated into multimodal performances that are based in different conventions and systems of meaning." (20) Bei der Erarbeitung der Theaterstücke stehen natürlich die Gestik, die Mimik, die Körpersprache und die parasprachliche Dimension der Bedeutung von Schweigen und Sprechen im Mittelpunkt. Die Objektdimension äußert sich im Bühnenbild und in den Kostümen, denen oft ein Symbol zugeordnet wird: So hat der

trottelige König aus "Aschenputtel" einen ponchoartigen Königsmantel ohne Ärmel (ihm sind die Arme gebunden). Auf dem Königsmantel ist ein großes Spinnennetz gemalt. (Er ist schon so alt, dass Spinnen auf ihm Netze weben. (Dobra, 1994)) In "Die Schneekönigin" tritt im Kampf gegen den Eisteufel ein okinawanischer Shiza auf, ein Symbol für den Heimatort der damaligen Studenten.

Über die Bedeutung sich dem neuen Fremden durch Gewohntes aus der Heimat anzunähern, soll im folgenden Teilabschnitt die Rede sein.

4.1. Okinawanische und/ oder japanische Kultur

Wie bereits gesagt, führt in der Produktion "Die Schneekönigin" ein okinawanischer Märchenerzähler in das Stück ein. Der Student konnte sich zunächst nonverbal durch sein Hobby, Eisa, tanzend und trommelnd vorstellen. Die Publikumsresonanz setzte in ihm positive Energie frei, die er in den vielen Sprechpassagen, die er im Verlauf des Stückes meistern musste, nutzte. Er bewegte sich quasi auf seine Rolle zu.

In einer späteren Szene war der Darsteller des Märchenerzählers während der Probenphase irritiert, als er zur verbalen Bekanntmachung des Herbsts "Es wurde Herbst. Die Blätter fielen, ..." verwelkte Blätter in die Luft werfen und wieder fallen lassen musste. Zwar existieren in Okinawa verwelkte Blätter, jedoch bedeutet der Herbst dort nicht denselben Einschnitt ins alltägliche Leben wie in Europa, Amerika, oder um in Japan zu bleiben, in Tohoku oder Hokkaido. Wenn in Okinawa die Blätter eines Baumes abfallen und verwelken, blüht und grünt ein anderer Baum. Es gibt praktisch nur zwei Jahreszeiten: Den feuchtheißen Sommer und den für Bewohner nördlicher Gegenden so unwinterlichen schneelosen Winter, der jedoch von den Okinawanern als das Nonplusultra von Kälte empfunden wird. So war es den Studenten ein Leichtes, bei der real existierenden Dezembertemperatur von etwa 18 bis 21 Grad plus und der bloßen Vorstellung von Schnee überzeugend zu frieren. Auch in "Frau Holle", unserem zweiten "Schneemärchen" in Okinawa, kommt es zu für Okinawaner ungewohnten Gesten und Gefühlen: Schneeball werfen und Freude über den Schnee. Die Kinder mussten mit Tennisbällen vorlieb

nehmen und viel Phantasie aufbringen oder die Schneeflocken wurden getanzt und/ oder mit Lichteffekten ("Mirabell") und weißen Tüchern dargestellt. Vier Jahre später hatte ich in Hokkaido die Chance, zu erleben, wie sich die erste Begegnung einer 84-jährigen Okinawanerin mit Schnee gestaltet. (21)

4.2. Konfliktsituationen zwischen japanischer und deutscher Kultur

Große Probleme stellte der ursprünglich konzipierte zu enge Kontakt der Spieler in "Die Schneekönigin" dar. Zum Beispiel war ein Kuss zwischen Gerda und Kai beim Wiedersehen unmöglich zu realisieren. So kam eine Studentin auf die Idee, den Märchenerzähler einzubeziehen, der ja sowieso schon auf die Spielebene gekommen war. Märchenerzähler, Gerda und Kai bildeten einen Kreis und legten dabei die Arme auf die Schultern. Das Weinen während dieser Geste hatte einen Anflug von Ironie, den die Studenten selbst gestaltet haben. Eine andere japanische Geste kam zum Tragen, als es um die Konfirmation eines Versprechens ging. In Deutschland gibt man sich zur Besiegelung des Versprechens die Hand. Das war für die Studentinnen eigenartig. So einigten wir uns auf die japanische Form des Kreuzens der Finger. (In Japan begleitet man diese Geste mit dem Spruch: "Yubi kiri genman uso tsuitara hari senbon nomasu!" (22), während in Deutschland ein kurzes "Versprochen!" oder "Abgemacht!" reicht. Die Studenten haben in dieser Probenphase zwar die deutsche Geste gelernt, sich aber auf die ihnen gemäßere zurück gezogen. Sie wissen aber zumindest, dass ihre Geste in Deutschland nicht bekannt ist. ("Die Schneekönigin")

Eine völlig andere Geste zur Untermauerung des Wunsches: "Kommt mal alle her!" zeigte ebenfalls kulturelle Unterschiede auf: In Deutschland bewegt man eine Hand oder beide Hände zum eigenen Körper hin. In Japan streckt man eine Hand aus, die mit der Handfläche nach unten federnde Bewegungen macht. Hier empfand die Lehrerin die deutsche Geste der schließlich aus einem deutschen Märchen stammende ausholende, alle am Glück teilhaben lassende Geste angemessener. Diese Geste musste tatsächlich geübt werden.

Sofortige erfolgreiche Imitation war da nicht möglich. ("Frau Holle")
Diese unterschiedlichen nonverbalen Äußerungen können sogar zu Ablehnungshaltungen und Nichtverstehensmomenten führen. Die Videoaufzeichnung einer Probe zeigte dies. Für ein japanisches Mädchen ist es unmöglich, zu rülpfen. Darsteller aus westlichen Ländern würden dies für die Rolle tun, auch wenn sie dieses Verhalten ebenso abstoßend fänden wie die Japanerin. Für die japanische Studentin jedoch ist es unakzeptabel, es auch nur in einer Bühnenidentität zu tun. Sie lehnt es ab, nachdem sie alle vorigen Handlungsabläufe willig nachvollzogen hat. ("Frau Holle")

Auch in der Produktion "Aschenputtel" spielen Bewegungsabläufe im Zusammenhang mit Sprache eine Rolle. Oft laufen, während die Märchenerzählerin erzählt, Handlungen auf der Handlungsebene ab, wie bereits unter 2. angedeutet. Die Proben zu diesen Passagen waren sehr schwierig. Es galt, Spieler auf der Spielebene synchron mit den Worten der Märchenerzählerin auf der Erzählebene agieren zu lassen. Zu diesem Zwecke mussten die Studenten wirklich verstehen, was die Erzählerin sagt.

4.3. Nonverbales Handeln als Alibi

Humor spielt bei nonverbalen Handlungen eine Rolle, wenn die verbale Seite trotz guter Vorbereitung nicht funktioniert.

Ein Student reagierte mit Humor, als er den Text nicht wusste und auch der Hilfe der Souffleuse gegenüber blockiert war. Er hob beschwichtigend die Hände und bat gestisch um Geduld. Ein paar Passagen weiter drehte er Piouretten und hatte trotz Textvergessens die Lacher auf seiner Seite. Auch bedeutsames Schweigen kann beim Zeitgewinn verhelfen, wenn auch die Fähigkeit mit Worten zu improvisieren, gering ist. So schaut die Darstellerin der Gerda den Darsteller des Kai, der seinen Text vergessen hat, nach seiner Wandlung lange ungläubig an, bis sie endlich sagt: "Hier! Die Rosen! Hier, eine Rose ... schön!". ("Die Schneekönigin")

Diese Worte haben nicht im Textbuch gestanden, überbrückten aber durch das bewusst eingesetzte Schweigen ein kurzes Blackout des Darstellers. Ein anderer Lerner hatte viel Text vergessen und rettete sich, da er in der

Rolle des Rentiers in "Die Schneekönigin" fungierte, durch selbstbewusst tierisch anmutende vorgetragene Ausrufe wie "Hoho! Haha!" aus der Verlegenheit.

Allerdings merkte man trotz seines originellen Spiels, dass er den Text nicht wusste. Deshalb habe ich diese Art, Textvergessen zu kompensieren, dennoch nicht als Vorbild erwähnt, da die Studenten sonst glauben, man bräuchte ja gar nicht viel Sprache, um sich auszudrücken. Vor der Übergewichtung nonverbalen Handelns muss man sich also hüten, selbst, wenn diese Seite der Kommunikation genauso wichtig ist, wie die verbale. Nonverbale und verbale Handlungen müssen im richtigen Verhältnis stehen. Deshalb müssen in Textbüchern auch Hinweise auf nonverbale Handlungen geschrieben werden. Diese Hinweise müssen derart klar formuliert werden, dass es keine Vagheiten im Verständnis der Körpersprache gibt. Von Fall zu Fall wird es notwendig, mit den Darstellern über die Thematisierungen nonverbalen Verhaltens zu sprechen.

4.4. Lexik und Grammatik in den Stücken

Während die Studenten und die anderen Mitspieler durch nonverbales Handeln für das Sprechen aufgelockert werden sollten, war es natürlich ein Ziel, sprachlich über den Lehrbuchstoff hinaus hinzuzulernen. Sicher darf das Sprachniveau nicht ignoriert werden. Oft schienen den Studenten die Texte zu schwierig. Aber im Grunde war in den Texten oft das im ersten Jahr komprimiert erworbene grammatische Wissen enthalten und mit phraseologische Wendungen sowie Sprichwortschatz und Soziolekten angereichert worden. In wiederum komprimierter Weise angeboten, stellt die Konfrontation mit einem dramatisierten Text, der gesprochen und gespielt über etwa 40 Minuten bis anderthalb Stunden durchgehalten werden muss, einen Schock für Anfänger dar. Im Verlauf der Probenarbeit und bei Verteilung der Texte hingegen ist es für die Lerner eine Herausforderung, den eigenen Text und den der Partner zu verstehen und speziellen Wortschatz sowie Sprichwörter in den entsprechenden Situationen adäquat anwenden zu können.

4.4.1. Syntax

Auf zusammengesetzte Sätze wurde außer in den Märchenerzählerpassagen weitgehend verzichtet. Oft strichen Lehrer und Lerner im Verlauf der Leseprobenphase zu lange Sätze oder ganze Textpassagen.

4.4.2. Lexik:

a) Herr Van Daan: *"Du brauchst mal eine tüchtige Tracht Prügel!"* wurde, da das Wort *"Prügel"* in Zusammenhang mit *"tüchtig"* phonetisch noch kaum realisierbar war, in *"Du brauchst mal Dresche!"* geändert. ("Das Tagebuch der Anne Frank")

4.4.3. Lernen durch Einbettung der gelernten Grammatik

In *"Die Schneekönigin"* sagt der Prinz beim Abschied von der kleinen Gerda:

b) Prinz: *"Wanderer sollte man nicht aufhalten!"*

Im Original heißt das Sprichwort *"Wanderer soll man nicht aufhalten."* Der Prinz aber sprach während der drei Szenen seines Auftritts betont absurd im Konjunktiv. Er zeigte die Unsinnigkeit, im heutigen Deutsch alles im Konjunktiv auszudrücken und sogar den Konditional mit *"würde"* zu vermeiden. Bei Andersen und Schwarz ist der Prinz ein Rechengenie. Bei uns wurde er zum Konjunktivspezialisten. Den Studenten, die zum Verständnis dieser Komik natürlich den Konjunktiv 1 und 2 und seine heutigen und früheren Anwendungsformen lernen mussten, wurde so die Angst vor einem grammatischen Phänomen genommen.

4.4.4. Sprichwortschatz

Lernen durch Verdrehung ins Gegenteil

In *"Die Schneekönigin"* ließen wir das Räubermädchen sagen:

c) *"Was du heut nicht kannst besorgen,
das verschieb getrost auf morgen!"*

Natürlich lernten die Studenten auch die richtige Variante:

- d) *"Was du heute kannst besorgen,
das verschiebe nicht auf morgen!"*

Lernen durch Erläuterung nach dem Sprichwortzitat:

In "Frau Holle" sagt Frau Holle zur fleißigen Marie:

- e) *"Eile mit Weile... Arbeite langsam aber gut!"*

4.4.5. Morphologie

- f) Prinzessin: *"... Du würdest umkommen!"*
Prinz: *"Du kämst ganz bestimmt um!"*

Hier "korrigiert" der Prinz die modernere Konditionalvariante des Konjunktivs 2, indem er die veraltete aus dem Präteritum heraus gebildete Form bevorzugt. Diese Form ist bekanntermaßen vorwiegend für Hilfsverben und Modalverben verbindlich. Für die meisten Vollverben hingegen gilt die Verwendung mit Konditional. ("Die Schneekönigin")

- g) Prinzessin: *"Du willst in die Kälte hinaus?"*
h) Prinz: *Es scheint so, als wolle sie das."*
Prinzessin: *Apropos Wolle - hier ist ein Wollschal."*

An dieser Stelle macht die Prinzessin den fanatischen Gebrauch des Konjunktiv 1 lächerlich, der vorwiegend für geschriebene Sprache bei der Wiedergabe indirekter Rede oder für Berichte reserviert ist, in denen sich der Schreiber auf fremde Aussagen stützt. ("Die Schneekönigin")

4.4.6. Grammatik/ Soziolekt:

Bis ins frühe 19. Jahrhundert wurden sozial geringer eingestufte Männer und Frauen weder mit "du" noch mit "Sie" angesprochen, sondern mit "er", bzw. "sie". An sozial höher eingestufte wandte man sich mit der Anrede "Ihr".

Die Studenten nahmen diese Information interessiert auf und wandten diese sprachgeschichtliche Variation problemlos im Stück "Die Prinzessin und der Schweinehirt" an.

i) Kaiser: *"Kann er arbeiten?"*

4.4.7. Phraseologie/ Grammatik

In "Aschenputtel" sagt der Narr zum Prinzen, der Pech auf die Treppe gestrichen hat

j) Narr: *"Pech gehabt durch Pech ... Nein! mit Pech
Quatsch! Dumme deutsche Präpositionen!"*

Hier kann man die verschiedenen Bedeutungen des Wortes "*Pech*" lernen. ("Frau Holle")

4.5. Ballett, Kindertanz und Sprechrollen für Kinder

Die qualifizierten Ballettschülerinnen waren den Studenten der ersten Produktion ein gutes Beispiel für Disziplin und Ausdauer. Sie konnten die Studenten durch ihre Arbeit mitreißen und ermutigen. Überdies hat die Choreografie der okinawanischen Ballettmeisterin der Produktion neue kreative Impulse gegeben. Es ist interessant zu sehen, wie Okinawaner den ihnen unbekanntem Schnee ausdrücken. Schnee wurde zunächst als Stern, mit Armbewegungen der verschiedenen Tänzerinnen dargestellt, dann als etwas Leichtes mit Elementen des klassischen Balletts dargestellt und schließlich als etwas Bedrohliches mit Mitteln des modernen Balletts: Erst schleichende Bewegungen, dann aggressiv anmutendes Aufbäumen. Probleme sah die Ballettmeisterin in der Idee, die Schneeflocken sollten mit dem Eisteufel kämpfen. Für die Ballettschülerinnen, die etwa 16 Jahre alt waren, bedeutete es ein unüberwindliches Problem, den um ein, zwei Jahre älteren Universitätsstudenten zu nahe zu kommen. Laut Kühn(2001), S.158 "... werden Berührungen und Berührt werden einer starken gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen. Gegenseitige Berührungen sind streng normiert und

die haptische wird zur reglementiertesten aller Dimensionen." Überdies wirkt hier auch die proxemische Dimension, die den gesellschaftlich normierten Abstand zwischen den Menschen bestimmt, was natürlich von Land zu Land variiert (23). So haben es die Tänzerinnen geschafft, Aggression und Bedrohlichkeit ohne direkte Berührungen darzustellen. Hier wurde auf japanische Regeln Rücksicht genommen, was auf der nonverbalen Ebene schließlich viel aussagekräftiger war als die ursprünglich beabsichtigte Kampfversion. ("Die Schneekönigin")

In der letzten Produktion haben Studentinnen das Stück "Die Prinzessin und der Schweinehirt" mit einer Gavotte eröffnet. Für sie war das Tanzen auf der Bühne Neuland.

Auch die Einbeziehung von Kindern kann, wie bereits unter 3. bemerkt, die Motivation der Hauptakteure positiv beeinflussen. Kinder wurden für die tänzerische Darstellung von Kindern, kleinen Dingen oder Lebewesen gewonnen. (24)

Kinder bewegen sich zunächst sehr natürlich und haben weniger Hemmungen, sich vor Publikum zu agieren. Sie können somit Vorbild sein. Im Zusammenspiel mit Kindern bewegen sich auch Erwachsene partnerbezogener und sensibler, werden aber auch lockerer.

5. Arbeitsablauf bei einer Theaterproduktion

Folgende Arbeitsschritte sind bei der Produktion eines Theaterstücks im Fremdsprachenunterricht zu beachten:

5.1. Auswahl- und -Arbeitsverteilungsphase

- Auswahl der Geschichte oder des Dramas (unter 1. erläutert)
- Didaktisierung, bei Märchen Dramatisierung
- Musikauswahl

Der Lehrer muss sich am Könnensstand der Studenten orientieren. Oft kommt es während der späteren Probenphase zu Vereinfachungen, die sich entweder bei zu langen Sätzen, bei Unverständnis oder bei phonetischen Problemen seitens der Lerner als notwendig erweisen.

Fragen nach der Bekanntheit des Märchens oder der Geschichte sollten die Studenten auf die Arbeit am Text einstimmen.

Zunächst wurde das Stück den Studenten durch den Titel vorgestellt und hinterfragt, ob der Titel des Stückes bekannt ist. Wenn keines der im Titel enthaltenen Worte bekannt war, durften die Studenten das Wörterbuch benutzen. Danach haben wir Assoziationen zu den einzelnen Geschichten erarbeitet, um langsam zum Inhalt zu kommen. Zu Hause durften japanische Übersetzungen gelesen werden oder Filme mit japanischen Untertiteln gesehen werden. Im Unterricht hat die Lehrerin wie in der Produktion

"Frau Holle" einen deutschsprachigen Kinderfilm gezeigt und dazu Hörübungen gemacht.

5.1.1. Musikauswahl

Die Musikauswahl wurde gemeinsam beraten. Die Musik soll vorwiegend das nonverbale Handeln der Lerner unterstützen und sie langsam und harmonisch auf ihren Text einstimmen.

Es darf, wie unter 5.1.8. und 5.2. beschrieben wird, in akustisch schlecht eingerichteten Bühnenräumen nicht zu oft zu Überlappungen von Musik und gesprochenem Text kommen, damit die Darsteller gehört werden. Zuviel Musikstücke, die den Text keinesfalls unterstützen, sondern zerpfücken und Darsteller und Tontechniker verwirren, sollten vermieden werden. Das Bespielen von MDs, die einfacher und übersichtlicher zu behandeln sind als Einzeltapes, erweist sich als Vorteil. Neben der Musik wurden Geräusche (z.B. Vogelgezwitscher, Treppensteigen, Schiffssirenen, Regen, Telefonklingeln, WC-Spülung) eingespielt.

Auch die Stimmen nicht auf der Bühne agierender Personen, die aus dem Sprecher-Off kamen, wurden im Tonstudio und teilweise in Europa (vgl. Punkt 3) aufgenommen.

Wichtig zur Organisation des Probenablaufs und der Gestaltung des Dramas sind auch:

5.1.2. Schreiben von:

- Inhalts- und- Personenübersichten
- Besetzungs- und Adressenlisten
- Kostümlisten
- Requisitenlisten
- Bühnenbildlisten
- Tonlisten
- Verantwortlichkeitslisten
- Probeplänen
- von Zweitschriften des Textbuches nach Änderungen
- Konzipierungen des dreisprachigen illustrierten Programmheftes
- Entschuldigungstexten der Studenten oder Aufforderungen Erklärungen an der Tafel des Probenraumes oder in Aushängen und Handzetteln

Weiterhin sind in der Vorbereitungsphase wichtig:

5.1.3. Anfertigung von Bühnenbildentwürfen und Kostümfigurinen

(durch die Lehrerin, die Erfahrungen an professionellen Theatern auf diesem Gebiet sammeln konnte.)

Die Kostümfigurinen und Bühnenbildentwürfe und Skizzen werden vorwiegend Deutsch beschriftet.

Ausführung der Entwürfe erfolgte zum großen Teil durch die Studenten.

5.1.4. Rollenverteilung

Zum Schluss dieser Vorbereitungsphase werden die Rollen verteilt.

In vier Produktionen hatten wir zwei Besetzungen. Zum einen sollten so viele Studenten, als irgend möglich, spielen. Die Mitglieder beider Casts sollten gleich intensiv vorbereitet werden, was natürlich eine sehr harte Arbeit ist. Überdies müssen Verantwortlichkeiten für Regieassistenz, Bühne, Kostüm, Inspizienz, Ton, Programmheft und Kinderbetreuung verteilt werden. Es wurde in Okinawa oft so gehandhabt, dass Schauspieler auch die Tätigkeiten hinter der Bühne (außer Inspizienz, Ton und

Kinderbetreuung) übernommen haben. Sicher ist das eine Mehrfachbelastung. Aber es gab verschiedene Gründe für dieses Vorgehen:

- a) Wie soll man nicht spielende Studenten sprachlich bewerten?
- b) Lerner, die ihre Spielumgebung und ihre Kostüme selbst hergestellt haben, gewinnen (bei guter sprachlicher und schauspielerischer Vorbereitung) Sicherheit. (Professionelle Schauspieler beziehen ihre Sicherheit aus ihrer speziellen Ausbildung, sind aber auch oft sehr an ihren Kostümen und an der Bühnenumgebung interessiert, weil sie optimal agieren wollen.)
- c) Es waren nicht viele Studenten außerhalb der Theaterklasse bereit, für einen Kurs zu arbeiten, für den sie sich nicht eingeschrieben haben.

5.1.5. Probenphase

Danach kam, ähnlich wie es Ingrid Plank (1995, S. S. 659) (25) beschreibt, zur Phase der Leseproben, bei denen das Verständnis des Textes, phonetische Schwierigkeiten, besonders der Intonation, überprüft wurden. Gegebenenfalls hat die Lehrerin Sätze verkürzt, schwierig auszusprechende Worte durch einfachere Synonyme ersetzt und gegebenenfalls für Studenten mit speziellen Intonations-und-Ausspracheschwierigkeiten ein Extratonband besprochen.

Während der Leseproben haben Lehrer und Studenten auch besonders interessante sprachliche Besonderheiten wie besondere Wortbildungen, Soziolekte oder Sprichwortschatz beleuchtet. Vieles mussten die Studenten mit bestimmter Aufgabenverteilung zu Hause vorbereiten und dann den anderen Studenten mitteilen.

Basierend auf ihrem Weltwissen und der Kenntnis von existierenden Übersetzungen und Filme in Ziel-oder- Muttersprache sowie der dramatischen Struktur, deren verknüpfte Rede und Widerrede das Verständnis im Kontext erleichtert, können die Lerner den Text erschließen. Claus Altmayer (2002, S. 4) (26) erläutert, dass empirische Forschungen "davon ausgehen", ... "dass 'Textverstehen' schon dann vorliegt, wenn ein Rezipient über Wissensstrukturen verfügt, die ihm erlauben, dem Text einen kohärenten Sinn zuzusprechen."

Von den Studenten war Eigeninitiative im Rahmen ihres Könnens gefragt. Bewegungsübungen, die bei Reichstein/ Steinke (1995, S. 645) (27) sowie Plank (1995, S. 652) (28) am Anfang des ersten Semesters stattfanden, haben wir an den Anfang der Bühnenproben im zweiten Semester gesetzt. Sicher ist es idealer, wenn man einen Theaterkurs mit nonverbalen und / oder verbalen Auflockerungsübungen und Etüden beginnen kann. Doch am Anfang stand doch die Sorge, ob die Texterschließung und die Intonations- und- Ausspracheübungen zeitlich geschafft werden. Ausserdem dauerte es ziemlich lange, bis der Staff feststand. Einige Studenten, die sich zunächst nichts zugetraut haben, konnten im Laufe eines halben Semesters langsam von der Nützlichkeit ihrer Teilnahme überzeugt werden.

5.1.6. Arbeit an der Phonetik

Wir haben während der Leseprobenphase viele partnerbezogene Atemübungen und phonetische Übungen im Stehen und mit Partnerbezug absolviert. Oft ist es die Atmung, die durch die Hektik und Sprachhemmungen vieler Lerner auszusetzen scheint. Atemlosigkeit, besonders in emotional geladenen Passagen, bringt die meisten Probleme bei der Realisierung einer flüssigen und lebendigen Aussprache.

Vor den Semesterferien hat die Lehrerin im Idealfall mit einem anderen Native Speaker, im Regelfall allein in verschiedenen Stimmlagen den gesamten Stücktext auf Tonband gelesen und für jeden Mitspieler kopiert. So konnten die Studenten in Ruhe ihren Text hören. Die Intonation der Native Speaker sollte als Vorbild gelten, Lautstärke nur als Empfehlung. Noch wichtiger ist es, in einer späteren Übungsphase diese Übungen im vollen Kontext, das heißt raumbezogen, in der Bewegung und in der angemessenen Lautstärke zu vollziehen. Es ist oft eine Überraschung für die Lerner, wenn sie sich plötzlich auf einer Bühne mit großem Zuschauerraum befinden und noch größerer Stimmeinsatz gefragt ist. Die Studenten mussten sich wieder und wieder zur Übung der Aussprache und Intonation zu Hause die Tonbänder anhören. Doch die direkte Arbeit mit der Lehrerin und anderen Native Speakern ist auch sehr wichtig, weil die

Studenten die Mundbewegungen und die Artikulationsstellen genau beobachten müssen. Durch derartige phonetische Zwischenübungen wurde oft bis in die Endproben der Probenablauf unterbrochen. Auch sehr gute Studenten hatten Schwierigkeiten mit der Aussprache. Zum Beispiel in "Aschenputtel":

*"Ihr zahmen Täubchen, ihr Turteltäubchen, all ihr Vöglein unter dem Himmel, kommt und helft mir lesen,
die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen."*

Die Aussprache für "pf" plus anschließendem "ich-Laut" ist für Japaner sehr problematisch. Und an dieser Stelle kommen gleich zwei Worte mit "pf" plus "ich-Laut" vor. Hinzu kommt, dass die Darstellerin unmittelbar vorher mit emphatischer, lauter Stimme die Tauben rufen muss. Diese Kraftanstrengung vergrößert den Streß vor den folgenden "Problemwörtern" und geht auf Kosten ihrer Aussprache. In solchen Fällen müssen dann Kompromisse gemacht werden, die den Lernern die Versagensangst nehmen. Die Studenten wissen dann quasi die richtige Aussprache ihrer "Problemwörter", sind aber noch nicht in der Lage, diese zu realisieren. Man muss zufrieden sein, wenn die Studenten trotz gelegentlich falscher Aussprache dennoch verstanden werden und mit verstehendem Gefühl spielen.

5.1.7. Training von Bewegungsabläufen, Lockerungsübungen

Damit sich die Lerner überhaupt kontrolliert und dennoch locker bewegen können, müssen freie Bewegungsübungen, die zunächst nicht direkt mit dem Stück verbunden sind, absolviert werden.

Das beginnt mit einfachem Gehen, was auf der Bühne oft schwerer fällt als es aussieht, man variiert dieses Gehen, indem man die Geschwindigkeit steigert oder verlangsamt. Man kann auf der Stelle gehen und Fortbewegung imitieren, auf der Stelle oder nach verschiedenen Richtungen springen. Auch Tierbewegungen (Katzen, Tauben, Rentier und Hahn)

wurden im konkreten Stückkontext geübt.

Im Vorfeld wurden auch Etuden geübt, indem die Studenten sich gegenseitig Situationen vorgeben und andere Studenten diese mit pantomimischen Mitteln wiedergeben lassen. Mit den Bewegungsübungen kann man auch Atemübungen und phonetische Übungen koppeln. Letzteres haben wir von Fall zu Fall getan.

Erst danach folgten Positions-Bewegungs- und- Tanzproben. Auf dem Bühnenboden mussten Positionszeichen und die Markierung des Mittelpunkts vorgenommen werden.

Wichtig sind auch Proben mit Requisiten und Bauten, die wir schon recht früh - entweder im Original oder als Probenrequisiten- und- Bauten verwendeten. Die Bühnenumgebung mit ihren Bildern und Gegenständen, Kostüme und Requisiten helfen den Studenten auch, sich an den Text zu erinnern. Denn jedes Ding, jedes Bild hat einen Namen und eine Bedeutung.

Für die konkreten Bewegungsabläufe und Positionen im Stück fertigten Studenten und Lehrerin Skizzen an, die im Bedarfsfall öfter geändert wurden. Zur Erleichterung dieser Arbeit kopierten wir mehrere Bühnenbildskizzen, um die per Hand eingezeichnete Änderungen stets mit den vorherigen Versionen vergleichbar zu machen.

5.1.8. Musik- und-Tonproben

Diese Proben sind im Zusammenhang mit Bewegungsablaufproben notwendig, so dass sowohl die mit der Musik, den Sprecher-Offs und den Geräuschen synchronen Bewegungen der Darsteller als auch die notwendigen Lautstärkelevel ermittelt werden. In der allerersten Aufführung waren die zu laute Musik sowie die Überlappung von Musik und gesprochenem Text ein Problem. Die Darsteller waren zeitweise kaum zu hören. Zwischen Ton und Bühne war es schwierig, Kontakt herzustellen. In jenem Jahr (1993) stand die Bühne nicht oft zur Verfügung. Die technischen Ausstattungsmängel des Bühnenraums und die sich daraus ergebenden Fehler wurden gleich in der Aufführung der Zweitbesetzung dadurch geändert, dass ein Student hinter der Bühne Zeichen zur

Tonkabine machte. In den folgenden Produktionen haben wir die Musikstücke reduziert und mehr und mehr das gleiche Motiv bei Überleitungen, am Anfang oder am Schluss gewählt.

Es ist auch wichtig für Leute, die nicht auf der Bühne spielen, den Text sehr gut zu kennen. Eine Selbstverständlichkeit, auf die jedoch mehrmals hingewiesen werden musste.

5.2. Endprobenphase

Während der letzten Phase mussten wir weit mehr Zeit investieren als uns durch den Unterrichtsrahmen gegeben war. Von Oktober bis Mitte November wurde neben der Unterrichtsstunde an einem Wochentag jeden Samstag vier bis sechs Stunden geprobt. Parallel dazu mussten Kostüme, Bauten, Requisiten und das Programmheft fertig gestellt werden. Letztere Dinge erledigten die Studenten oft in Heimarbeit, kamen aber oft mit Korrekturfragen.

Die Arbeit am Stück verlief auf Grund von Anwesenheitsschwankungen nicht immer problemlos. Lerner mussten heran telefoniert werden, Szenen mussten je nach Anwesenheit geprobt werden. Einige Studenten hatten den Text immer noch nicht sicher gelernt und liefen mit A3-Bögen auf die Szene, etwas handlungsbewusstere Studenten hatten sich diese auf B5 kopiert oder sich Stichwortzettel auf Möbel gelegt oder gar auf die Hände geschrieben. Durch Videos musste ihnen gezeigt werden, dass so etwas auffällt. Im Laufe des November gab es öfter Krisen und Auseinandersetzungen. Aufgeben wollte allerdings in dieser Phase niemand mehr. Nicht Deutsch lernende Freundinnen und Freunde wurden zur Hilfe bei Kostüm- und Dekorationsherstellungen mitgebracht. Diese Arbeiten gingen ab Dezember oft bis nach Mitternacht.

Diese Zeit war immer ein soziales Training und sie hat mehr Teilnehmer einander näher gebracht als auseinander gebracht. (Letzteres ist nur zweimal geschehen.) Gleichzeitig bedeutete diese Zusammenarbeit auch eine Festigung des in entspannteren Phasen begonnenen Deutschtrainings, wie unter 3. bereits geschildert. Allerdings mixten die Lerner in der hektischen Endphase mehr und mehr mit Japanisch und im Umgang mit

Mitspielern anderer Muttersprachen mit Englisch.

Wann immer die Bühne vermietbar war, wurde sie genutzt. Im Laufe der fünf Jahre gewannen alle auch eine gewisse Routine, so dass für Sprach- und Bewegungsarbeit noch genug Zeit blieb. Verantwortlichkeiten für Bühnenarbeiten blieben aus "Personalmangel" weiterhin zu 90% bei Darstellern der Doppelbesetzungen für den Tag, an dem die andere Besetzung Vorstellung hat.

In den letzten vier Wochen vor der Aufführung nutzten wir neben den Samstagen die Sonntage.

- Positionsproben
- Bewegungsproben
- Kostümproben
- Proben im Bühnenbild
- Tonproben
- Beleuchtungsproben
- Umbauproben
- Durchlaufproben
- eine Hauptprobe pro Cast
- eine Generalprobe pro Cast

müssen in dieser Zeit vorgenommen werden, um den störungsfreien Ablauf der Vorstellung zu garantieren.

Diesem Umstand wurde während der allerersten Aufführung von "Die Schneekönigin" (4.12.1993) nicht genügend Rechnung getragen, so dass weder die sprachliche Leistung noch die darstellerischen Intentionen jener Besetzung zum Tragen kamen. Das war sehr schade, da die erste Besetzung viel Kraft in die Vorbereitung investiert hat. Die zweite Besetzung, eine Medizinerklasse, die viel später mit den Proben begonnen hatte und sich aus Zeitgründen nicht an der technischen Vorbereitung beteiligen konnte, lernte aus den Fehlern der Erstbesetzung. Einer Operation gleichend übten die Medizinstudenten in den drei Tagen bis zu ihrer Vorstellung einen gut vororganisierten technischen Ablauf, der auch den Gesamteindruck der

Aufführung, sowohl sprachlich als auch darstellerisch stark verbesserte. Auch die erste Besetzung machte ihre verpatzte Aufführung wieder gut, indem sie sich am Ende der Prüfungsperiode in einem Videoprojekt anstrenge. In den folgenden Jahren blieb die allererste Vorstellung der "Schneekönigin" stets als abschreckendes Beispiel in Erinnerung. Derartige Fehler ereigneten sich nie wieder. Außerdem hat die Lehrerin in den folgenden Produktionen darauf geachtet, dass nie wieder zu viele Umbauten oder zu viele Musikwechsel, beziehungsweise unter den damals gegebenen technischen Voraussetzungen des Tonraumes wie z.B. Überlappung von Musik und Sprache stattfanden. Dies stört bei Laienaufführungen, in denen auch die Techniker Laien sind und die Qualität der technischen Ausstattung limitiert ist, sehr. Überdies ist ein zwischen den Szenen immer wiederkehrendes musikalisches Motiv viel stimmiger als eine Auswahl vieler Melodien durch verschiedenen Mitspieler.

Zwei Tage vor der Aufführung war Hauptprobe für beide Besetzungen. Zu diesem Termin mussten Textbücher endgültig von der Bühne verschwinden. Als Souffleur/ Souffleuse fungierten während der Hauptproben StudentInnen, während der Generalproben und den Aufführungen die Lehrerin, die zur Gewöhnung der Studenten auch bei Durchlaufproben souffliert hat.

Die Generalprobe am jeweiligen Aufführungstag stellt die wichtigste Probe vor der Aufführung dar. Hier können die Studenten nochmal Sicherheit gewinnen.

Zu Durchlaufproben und Hauptproben ist es empfehlenswert, Videos aufzunehmen, um die Studenten auf verbesserungswürdige Passagen hinzuweisen, ohne ihnen die erlangte Sicherheit wieder zu nehmen. Dies wurde während der fünf Projekte stets realisiert.

5.3. Aufführung

Die jährlich zwei Aufführungen fanden im Abstand von zwei, drei oder vier Tagen statt. Es richtete sich nach der Möglichkeit der Bühnennutzung.

Bis auf die erwähnte erste Aufführung war die Stimmung während der Aufführungen entspannt. Kleinere sprachliche Fehler konnten die Studenten schon seit der zweiten Aufführung besser überspielen. Es ist ihnen bewusst

geworden, dass sie ihr sprachliches Handeln emotional, gestisch, mimisch und mit angemessener Körpersprache untermalen müssen und dass diese nonverbalen Elemente ihnen auch bei Textvergessen helfen können.

Alle Aufführungen wurden auf Video aufgenommen, so dass das Feedback an die Studenten möglich war und auch die Lerner zukünftiger Projekte an Beispielen lernen können, was im Unterricht Deutsch als Fremdsprache möglich ist.

6. Ergebnisse und Ausblick

Die Erfolge der meisten insgesamt zehn Aufführungen haben die Studenten, ebenso wie in geringerem Maße vorgekommene Misserfolge motiviert.

Jahrelang gaben die Studenten positive Rückmeldungen zu ihrer Bühnenerfahrung in der Fremdsprache. Sie hätten sich anfangs nie zugetraut, über längere Zeit hindurch Deutsch zu sprechen und sind froh, sich an diesen Projekten beteiligt zu haben. Noch Jahre später wissen einige Studenten ihren Text, wie Rückmeldungen bestätigen.

Diese Rückmeldungen stellten sich als sehr wichtig für die zukünftige Arbeit heraus, da sich zeigt, dass die Anstrengungen nicht vergeblich waren und die Lerner eine Erinnerung fürs Leben erarbeitet und erlebt haben.

Ab 1998 haben sich die Chancen für die Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht dennoch verringert, da die Lehrerin in Hokkaido an verschiedenen Universitäten gearbeitet hat. Ein interuniversitäres Theaterprojekt scheiterte schon im Laufe der Studentenbefragungen.

20% der Studenten waren interessiert, aber durch andere Verpflichtungen verhindert. 10% sahen Probleme in der gemeinsamen Probenarbeit, da die Universitätsorte zu weit entfernt waren.

Die Ansprechbarkeit der Lehrerin war durch ihre umfangreiche Arbeit trotz bestem Willen limitiert. So haben wir szenische Arbeit im Unterricht in Vorbereitung auf die Prüfungen geübt. (29) Hierbei haben die Studenten ihre Texte selbst geschrieben. Leider ist die Arbeit an den nonverbalen Elementen in dieser kurzen Form szenischer Darstellung noch nicht so intensiv realisiert worden, wie auch die letzten mündlichen Prüfungen an der Universität Yamaguchi zeigten. Die Studenten sollen den Test nicht

absolvieren, sondern gestalten. Einigen Gruppen an der Universität Yamaguchi ist das gelungen. Die Verbesserung aller Prüfungsgruppen soll das Augenmerk für die nahe Zukunft sein.

Es gibt viele Formen der szenischen Arbeit im Unterricht, die man je nach den Arbeitsbedingungen variieren muss.

In Vorbereitung auf ein Theaterprojekt kann man zum Beispiel bei zu kleiner Teilnehmerzahl, wie jetzt im Seminar der Jinbungakubu der Universität Yamaguchi, ein Videoprojekt mit einer Szenenauswahl erarbeiten oder kürzere Dramen mit weniger Personen auswählen. Auf jeden Fall wäre es wünschenswert, wieder einmal ein größeres Theaterprojekt mit Studenten zu machen.

Es war wichtig für die Studenten über ihr Weltwissen, über ihre Emotionen und nonverbales Handeln Texte neu zu erschließen und zum Sprechen zu kommen. Ebenso wichtig ist es, auch umgekehrt aus dem Sprechen heraus nonverbales Handeln zu gestalten, das wiederum Ansatz zu interkulturellem Lernen gibt.

Emotionen gehören zu den persönlichen Erfahrungen aller Menschen. Sie sind von Kindheit an mit Erinnerungen verbunden, die die Lerner während des Spiels abrufen können. Das ist für japanische Studenten eine Überwindung. Aber keine unüberwindbare.

Anmerkungen:

(1) Vgl. Esselborn, Karl: Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache München: 15(1988)4, S. 388 ff.

(2) Vgl. Wierlacher, Alois : Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Germanistik, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache München: iudicium-Verl., Bd. 26,2000, S. 286.

(3) Tselikas, Elektra I.: Die Dramapädagogik
in: 3. Grazer Tagung "Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache" Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht
11./12. Juni 1999, S. 1.

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/3tagung.htm>

- (4) Die Märchensammlung der Gebrüder Grimm erschien in zwei Teilen zwischen 1812 und 1815. Die Frau, die den Gebrüdern Grimm besonders viele Märchen, darunter auch "Das Aschenputtel" überliefert hat, die Viehmännin, lebte von 1755 bis 1815. Sie stammt aus einer Hugenottenfamilie namens Pierson. Sie hat mit Bestimmtheit die Version von Charles Perrault übermittelt. Die Sammlung der "Contes de Fees" von Charles Perrault (1626 -1703) erschien im Jahre 1697.
- (5) "Vater" das erste Reis, das Euch auf Eurem Heimweg an den Hut stößt, das brecht für mich ab." in: "Aschenputtel" Verlag Jos. Scholz, Mainz, (o.J.), S. 4.
- (6) "Ihr zahmen Täubchen, ihr Turteltäubchen, all ihr Vöglein unter dem Himmel, kommt und helft mir lesen!, die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen." in "Aschenputtel" Verlag Jos. Scholz, Mainz, S. 6 "Bäumchen rüttel dich und schüttel dich, wirf Gold und Silber über mich." in "Aschenputtel" Verlag Jos. Scholz, Mainz, S. 9.
- (7) "Die Frau hatte zwei Töchter ins Haus gebracht, die schön und weiß von Angesicht waren, aber garstig und schwarz von Herzen." in "Aschenputtel" Verlag Jos. Scholz, Mainz, S. 2.
- (8) Georges Stevens Jr.: The Diary of Anne Frank. 1959, 20th Century Fox
- (9) "Es bricht mir ein zweites Mal das Herz, wenn ich mein Kind leiden sehe... Und mein Mann tut nichts für sie! Er biedert sich an bei diesen Parasiten, die von seinem Geld leben!" in: Dobra, Felicitas: "Aschenputtel". Textbuch für das Theaterprojekt an der Ryukyu Universität Okinawa, 1994, S.5/ 6.
- (10) Bevor die Märchenerzählerin die Erzählebene betritt, tanzt sie auf der Handlungsebene mit dem kleinen Aschenputtel und spielt Ball. Sie demonstrieren ungetrübtes Glück. Musik untermalt die Erinnerungsdimension. Der Ball rollt hinter die Bühne und das erwachsene Aschenputtel dreht sich mit der Mutter im Kreis. Plötzlich lässt die Mutter los und verschwindet hinter der Bühne. Ihr Tod wird dadurch angedeutet, dass Aschenputtel auf die Knie fällt und lautlos weint. Kurz darauf betritt die verstorbene Mutter als Märchenerzählerin

die Bühne.

- (11) "Trotz allem glaube ich noch an das Gute im Menschen" in Das Tagebuch der Anne Frank" von Frances Goodrich und Albert Hackett in einer Übersetzung von Robert Schnoor, Berlin: Bühnenvertrieb Henschel Verlag. S. 89
- (12) "Es war einmal eine Witwe, die hatte eine richtige Tochter und eine Stieftochter. Beide hießen Marie." Dobra, Felicitas 1996, S.1.
- (13) Vergl. z.B. Krohn, Doris 1988, 423: "... der/ die Lehrende sollte eine Aussprachekorrektur anbieten, aber keinen Schauspielkurs imitieren wollen."
- (14) Christoph Heckel, Schauspieler am Deutschen Nationaltheater Weimar, Tonbandaufnahme am 10. August 1995
- (15) Dobra, Felicitas: Interview mit dem Leiter der Jüdischen Gemeinde Erfurt, Wolfgang Nossen, am 4. August 1995 in Erfurt
- (16) Inoha Ruri Ballett-Studio, Naha/ Nishihara, Okinawa
- (17) Chibana, Yukimi, Tänzerin und Lehrerin am Inoha-Ruri-Ballettstudio in Okinawa
- (18) Das Kind, das in "Frau Holle" als Brot Nummer Vier auftreten sollte, war krank. Obwohl wir dem Kind, das Brot Nummer fünf spielte, sagten, es solle "vier" sagen, sagte es zur Aufführung die Zahl Fünf, die es länger gelernt hatte.
- (19) Vgl. Christine Kühn Deutsch als Fremdkommunikation in: Freiräume nutzen - neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. (Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo 2001, S.149 -173.
- (20) Vgl.: Kühn, Christine: Stereotypes, misconceptions and more: A contrastive study of Japanese-German communication, in *Oralité et gestualité. Interactions et comportements dans la communication. Actes du colloque ORAGE 2001, Aix-en-Provence 18-22 juin 2001*, S. 556.
- (21) Sie, 84 Jahre alt, nimmt Schnee in die linke Hand, reibt den Schnee ungläubig mit den Fingerspitzen der rechten Hand und schüttelt mit

dem Kopf. Sie fällt mehrmals hin, da sie keine Stopper (滑り止め) für ihren Stock und ihre Schuhe besorgt hat. Aber sie steht immer wieder auf, weil sie ihre neue Erfahrung genießen will. Solche Beobachtungen in der realen Umgebung der Lerner sind wichtig für die künftige Theaterarbeit.

- (22) "Yubi kiri genman uso tsuitara hari senbon nomasu!" 指切りげんまん
嘘ついたら針千本飲ます。
- (23) Kühn, Christine: Deutsch als Fremdkommunikation in: Freiräume nutzen
- neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan.
(Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language
and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo 2001, S.158 "Die
haptische Dimension umfasst Berührungen aller Art, jegliche sensuelle
Reizung der Haut durch sowohl aktives Berühren als auch passives
Berührtwerden."
- (24) Blumen, Tauben und Kinder in "Die Schneekönigin"
Tauben und ein Kater in "Aschenputtel"
Äpfel, Brote, Kinder und Schneeflocken in "Frau Holle"
Schweinchen und Kinder in "Die Prinzessin und der Schweinehirt"
- (25) Vgl. Plank, Ingrid: Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht, in:
Informationen Deutsch als Fremdsprache, München 22(1995)5, 659 :
"Am Anfang stehen Leseproben, um jeden einzelnen Darsteller
inhaltlich und sprachlich an seine Rolle heranzuführen."
- (26) Vgl. Altmayer, Claus: Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien
und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach
Deutsch als Fremdsprache, in: Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht [Online], 6(3, 25 pp. Available:
<http://www.ualberta.ca/~german/e-journal/deutungsmuster.htm>. (2002, 4)
- (27) Vgl. Reichstein, Karin/ Steinke, Petra: Schauspielanthropologisches
Fremdsprachentraining. Bericht über ein Projektstudium an der Freien
Universität Berlin, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache,
München 22(1995)5, 645.
- (28) Vgl.: Plank, Ingrid: Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht, in:
Informationen Deutsch als Fremdsprache, München 22(1995)5, 652.

(29) Vgl.: Dobra, Felicitas: Alltagsgespräche und deren Videoaufzeichnung in der mündlichen Prüfung, in: Narrog, Heiko/ Fuchs, Birgit (Hrsg.): Freiräume nutzen - neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. (Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo: Hokkaido-University 2001, S.135 - 146.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus

Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach deutsch als Fremdsprache, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 6(3), 25 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/e-journal/deutungsmuster.htm>

Andersen, Hans Christian

Märchen. Mit 100 Bildern nach Aquarellen von Ruth Koser-Michaels. Berlin, Th. Knauer Nachf. Verlag (o.J.)

Aschenputtel, Mainz, Verlag Jos. Scholz (o.J)

Das Tagebuch der Anne Frank. Bühnenstück von Frances Goodrich und Albert Hackett in einer Übersetzung von Robert Schnoor. Berlin, Henschelverlag für Kunst und Gesellschaft, (o.J.) (Theatertextbuch)

Die Schneekönigin. Ein Bühnenstück von Jewgenii Schwarz nach dem gleichnamigen Märchen von Hans Christian Andersen. Berlin, Henschelverlag für Kunst und Gesellschaft, (o.J.) (Theatertextbuch)

Dobra, Felicitas

Alltagsgespräche und deren Videoaufzeichnung in der mündlichen Prüfung, in Narrog, Heiko/ Fuchs, Birgit (Hrsg.): Freiräume nutzen - neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. (Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo: Hokkaido University 2001. S.135 -

146.

Esselborn, Karl: Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch, in Informationen Deutsch als Fremdsprache München:15(1988)4.- S. 388 -406.

Grimm, Jacob und Wilhelm: Kinder-und Hausmärchen. Mit 100 Bildern nach Aquarellen von Ruth Koser-Michaels, Berlin: Th. Knaur Nachf. Verlag (o.J.)

Krohn, Doris: Du immer mit deinem Theater - dramatisches Potpurri im Deutsch-als- Fremdsprache-Unterricht, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache München:15(1988)4.- S. 416 -424.

Kühn, Christine: Deutsch als Fremdkommunikation, in: Freiräume nutzen - neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. (Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo 2001, S.149 - 173.

Kühn, Christine: Stereotypes, misconceptions and more: A contrastive study of Japanese-German communication, in: Oralité et gestualité. Interactions et comporte-ments dans la communication. Actes du colloque ORAGE 2001, Aix-en-Pro-vence 18-22 juin 2001, S. 556 -559.

Narrog, Heiko/ Fuchs, Birgit (Hrsg.): Freiräume nutzen - neue Wege suchen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan. (Language and Culture Studies Series) Bd. 44. Institute of Language and Culture Studies, Hokkaido University, Sapporo 2001.

Plank, Ingrid

Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht,
in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, München 22(1995)5, S.650 - 664

Reichstein, Karin/ Steinke, Petra: Schauspielanthropologisches Fremdspra-

chenttraining. Bericht über ein Projektstudium an der Freien Universität Berlin, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, München 22(1995)5, S. 641 - 649.

Schewe, Manfred: Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch-als- Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache München 15(1988)4.- S. 429-441.

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

Tselikas, Elektra I.: Die Dramapädagogik
in: 3. Grazer Tagung "Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache" Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht
11./12. Juni 1999, S. 1 - 10.

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/3tagung.htm>

Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Berlin, Henschelverlag für Kunst und Gesellschaft, 1986 (Bd. 1 und 2).

Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin, Henschelverlag für Kunst und Gesellschaft, 1986.

van de Sand, Doris/ Bovermann, Monika: ...mit möglichst viel Gestik! Bewegung und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache, München: 15(1988)4, S. 407-415.

Wenzlaff-Mauderer, Isabelle: Wenn statt des Mundes die Augen reden, München: iudicium, 2001 (Cursus; Bd.20)

Wicke, Rainer E.: Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Cornelsen Verlag Berlin, 1997, 168 S.

Wierlacher, Alois (Hg.): Das Eigene und das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. 4. Aufl. München 2000 [1984]

Wierlacher, Alois

Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Germanistik, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26(2000), S. 263 - 287.