

ISTITUTO ITALIANO DI STUDI GERMANICI

# Perspektiven Eins

Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien

(Rom, 6.-7. Februar 2004)

*Herausgegeben von*

CLAUDIO DI MEOLA, ANTONIE HORNING und LORENZA REGA

ROMA 2005

# I N H A L T

Vorwort zur Reihe . . . . .	IX
Vorwort zum Band . . . . .	XI

## I. Linguistische Germanistik in Italien

HORST SITTA, Inlandsgermanistik - Auslandsgermanistik - Auslandsgermanistiken: Überlegungen zur Konstitution einer germanistischen Linguistik in Italien . . . . .	3
EVA NEULAND, Germanistische Sprachwissenschaft in Italien: kontrastive Blicke aus der Außenperspektive der "Inlandsgermanistik" . . . . .	15
RUDOLF HOBERG, Deutsche und europäische Sprachenpolitik . . . . .	31
ANTONIE HORNING, Für eine Didaktik des Denkens: über die Bedeutung des forschenden Lernens im Studium der deutschen Sprache an ausländischen Universitäten . . . . .	39

## II. Aspekte der deutschen Sprache und ihre Didaktisierung

### 1. Phonologie und Morphologie

FEDERICA MISSAGLIA, Phonetische Prototypen und Zweitsprachenerwerb . . . . .	59
BIRGIT ALBER - FRANZ LANTHALER, Der Silbenonset in den Tiroler Dialekten . . . . .	75
MARIANNE HEPP, Fremdsprachendidaktische Aspekte der gegenwartsdeutschen Wortbildung . . . . .	89
PIERGIULIO TAINO, Fugenelemente in der deutschen Wirtschaftssprache . . . . .	103
DONATELLA BREMER, Wortbildung und literarische Onomastik (mit besonderer Rücksicht auf die redenden Namen und die damit verknüpften Übersetzungsprobleme) . . . . .	115

### 2. Syntax

HEINZ VATER, Modalverben und Grammatikalisierung . . . . .	135
LIVIO GAETA, Ersatzinfinitiv im Deutschen: diachrone Überlegungen zu einem synchronen Rätsel . . . . .	149
GIANCARMINE BONGO, Zum problematischen Status der Funktionsverbgefüge: die Rolle des phraseologischen Ansatzes und des Kollokationsbegriffs . . . . .	167

IRENE CENNAMO, Tagebücher einer Grenzerfahrung: Sprachaustausch deutschsprachiger und italienischsprachiger StudentInnen im Grenzgebiet Trentino-Südtirol-Nordtirol . . . . .	433
CHRISTINE ARENDT, Lernerseitige Übungsprozesse und Strategien beim Lösen fremdsprachlicher Lernaufgaben . . . . .	443
BEATE BAUMANN, Der fremde Blick im Klassenzimmer: Aspekte interkulturellen Lernens und Lehrens . . . . .	465
ULRIKE REEG, "Je länger ich mich mit der deutschen Sprache beschäftige, desto mehr Schwierigkeiten fallen mir ins Auge". Sprachdidaktische Überlegungen zu Texten von Yoko Tawada . . . . .	483
MICHAELA REINHARDT, Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines expressionistischen Textes ( <i>Die Wandlung</i> von Ernst Toller) . . . . .	495
JÖRG SENF, Die Angst beim Sprachenlernen: empirische Ergebnisse zum hinzugefügten Fehler . . . . .	515
ANTONELLA NARDI, Kognition, Emotion, Interaktion als Elemente einer kompensierenden Didaktik: ein Beispiel aus der Schulpraxis . . . . .	535

## 2. Unterrichtsmaterialien

BARBARA IVANCIC, Didaktische Grammatiken des Deutschen: eine Untersuchung . . . . .	557
IRENE ROGINA, Entdecken - erschließen - erwerben: Vorschläge für eine lerner- und lernprozessorientierte Grammatik . . . . .	571
ANDREA ABEL - SARA CAMPI - STEFANIA CAMPOGIANNI - JULIA REICHERT - CLAUDIA RICHTER, ELDIT - Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch-Italienisch: einige Aspekte der syntagmatischen und paradigmatischen Ebene . . . . .	589
SUSANNE HECHT, Wie sich der Einsatz von Film auf den Lernerfolg auswirken kann: neue Ergebnisse aus Unterrichtsversuchen . . . . .	607

## IV. Translation

LORENZA REGA, Übersetzen und Fremdsprachenerwerb . . . . .	627
ROBERTO MENIN, Ähnlichkeitsphänomene im Aufbau der translatorischen Kompetenz in universitären Studiengängen . . . . .	643
MARCELLA COSTA, Die Übersetzung der Differenz: DDR- und wendegeprägte Konnotationen und ihre Übertragung ins Italienische . . . . .	667
LUCIA CINATO, Das Vor-Vorfeld in den <i>Kinder- und Hausmärchen</i> der Brüder Grimm und seine Übersetzung ins Italienische . . . . .	679

MICHAELA REINHARDT (Piemonte Orientale)

PLÄDOYER FÜR MEHR THEATERARBEIT  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AM BEISPIEL  
EINES EXPRESSIONISTISCHEN TEXTES  
(DIE WANDLUNG VON ERNST TOLLER)

1. *Einleitung*

Dem folgenden Beitrag liegt die Vorstellung eines Fremdsprachenunterrichts zugrunde, in welchem Zugang zu Literatur, Erfassen von sprachlichen Phänomenen *und* Spracherwerb als gleichwertige Zielsetzungen gesehen werden und sich in ihren Prozessen gegenseitig fördern.

Der Artikel ist im Rahmen eines Lektorats Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup> für Germanistikstudenten im 3. Studienjahr entstanden, dessen Gegenstand *expressionistisches Drama* war. Die Studenten hatten im gleichen Jahr die Gelegenheit, zum Thema Expressionismus eine Vorlesung in deutscher Literaturwissenschaft, in Linguistik und in Kinogeschichte zu besuchen.

Im Lektorat fand vor allem die praktische Auseinandersetzung mit ausgewählten Szenen des Dramas *Die Wandlung* von Ernst Toller statt. Es schloss aber auch eine Beleuchtung des theoretischen Hintergrundes, den Blick auf bildende Kunst, Lyrik und Film des Expressionismus mit ein.

Im Rahmen dieses Artikels beschränke ich mich auf den praktischen Teil der Arbeit an der Totentanzszenen aus *Die Wandlung* (Station II, Bild 4. *Zwischen den Drahtverbauen*). *Die Wandlung* und speziell die genannte Szene erschienen mir nach Sichtung einer Fülle von Textmaterial aus verschiedenen Gründen für besonders geeignet. Das Stück ist von inhaltlichen und formalen Aspekten her ein exemplarisches Beispiel für das expressionistische Stationendrama. Die Totentanzszenen birgt als zentrale Szene die Kernaussage des gesamten Dramas und erweist sich meines Erachtens als eine der inhaltlich, sprachlich, rhythmisch und choreographisch gelungensten Textstellen.

Folgende Ziele wurden bei der Arbeit an dieser Szene im Wesentlichen verfolgt: Auf literaturdidaktischer Ebene sollten die Lernenden sich Zugang zu einem exemplarischen Beispiel des expressionistischen Dramas schaffen können. Gleichzeitig sollte diese Arbeit Spaß am Umgang mit deutscher

<sup>1</sup> Universität Piemonte Orientale, Vercelli, Wintersemester 2002-2003.

Literatur vermitteln und die Lernenden motivieren, sich in ähnlicher Weise später auch auf andere Texte einzulassen und mit ihnen auseinanderzusetzen. Auf der Ebene des Spracherwerbs stand die Förderung inzidentellen Lernens im Vordergrund. Darüber hinaus sollten bestimmte Wege aufgezeigt werden, über die die Verinnerlichung neuer Ausdrücke und Strukturen erleichtert wird, wie zum Beispiel das Experimentieren mit Aussprache, die Herausarbeitung des Rhythmus und das Einbinden der Sprache in Bewegung.

Meinen Ausführungen stelle ich ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Arbeit mit Theaterformen im Fremdsprachenunterricht voran.

## 2. Gründe für Theaterarbeit unter literatur- und sprachdidaktischen Aspekten

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Hirnforschung, der Sprachpsychologie, der Entwicklungspsychologie und der Selbstkonzeptforschung in Betracht gezogen.

### 2.1 Informationsverarbeitung und Spracherwerb

Für Wissensverarbeitung allgemein (und für Spracherwerb und Wissen über Literatur im Besonderen) sind mehrere Aspekte von Bedeutung:

#### 2.1.1 Emotionen als integraler Bestandteil von Lernprozessen - Lernen als Selbstorientierung und Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche

Im letzten Jahrzehnt sind vor allem auf dem Gebiet der Neurowissenschaften viele neue Erkenntnisse gewonnen worden, welche speziell für das Verstehen von Lernprozessen sehr bedeutend sind. Man geht unter anderem inzwischen davon aus, dass Emotionen grundlegend für jeden Lernprozess, für die Konsolidierung neuer Informationen im Gedächtnis sind. *Lernen* soll hier im Sinne des radikalen Konstruktivismus verstanden werden<sup>2</sup>: Das heißt, es wird die semantische Geschlossenheit des kognitiven Systems vorausgesetzt, welches keine Informationen aufnimmt, sondern sie aufgrund empfangener Reize von Sinnrezeptoren *schafft*. Aufgrund eigener Erfahrungen (verbunden mit entsprechenden Emotionen) weist es dem neuronalen Geschehen Bedeutung zu (Selbstreferenzialität).

<sup>2</sup> Ich übernehme hier nicht die Unterscheidung zwischen *Lernen* und *Erwerben*, wie von vielen Fremdsprachendidaktikern vertreten.

Lernen wird also in diesem Rahmen als die Entwicklung subjektiver Erlebnisbereiche definiert, die helfen, eigene Erfahrungen in literatur- und sprachwissenschaftlichen Unterricht einzubauen<sup>3</sup>. Das von der Fremdsprache angebotene Instrumentarium wird an diese subjektiven Erlebnisbereiche gekoppelt und in ihrem Zusammenhang weiter verwendet.

Zahlreiche Untersuchungen haben wiederum längst bestätigt, dass negative Gefühle Lernprozesse im Allgemeinen eher behindern. Bekanntlich führt z.B. Stress oft zu einer Verschlechterung der sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Riemer 1997). Man kann also annehmen, dass für eine erfolgreiche Wissensverarbeitung vornehmlich positive Gefühle förderlich sind.

### 2.1.2 *Das multimodale Verarbeiten*

Den Vorstellungen der Neurowissenschaften entspricht in groben Zügen das Verarbeitungsmodell Engelkamps und seine *multimodale Gedächtnistheorie*, welche auf der These von getrennten Wissensspeichern für sensorisches, kategoriales und sprachliches Wissen basiert. Engelkamp geht von der empirisch gestützten Annahme aus, dass multimodales Enkodieren dem eindimensionalen, nur auf ein Teilsystem zurückgreifenden Enkodieren im Bezug auf Behaltensleistung überlegen ist (Engelkamp 1991, nach Huber 2003: 146 ff.). Demnach wird multimodal angebotenes und verarbeitetes Wissen besser behalten und flexibler weiter verwendet<sup>4</sup>.

### 2.1.3 *Der musikalische Aspekt: Rhythmus als lustvolle multimodale Sinneserfahrung und behaltensförderndes Mittel*

Seit langem schon hat sich der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht etabliert und bewährt. Auf den gedächtnisstützenden Eigenschaften von Musik in ihrer Verbindung mit Rhythmus, Takt und Emotion basieren inzwischen auch viele Unterrichtsmodelle, die mit Liedern arbeiten, vor allem mit Sprechgesang wie z.B. Rap. Müller verweist in einem Aufsatz über Mnemotechniken darauf, dass Rhythmus und Melodie, ähnlich wie kinästhetische Gedächtnisspuren eher dem prozeduralen (als dem deklarativen) Wissen zuzuordnen sind. *Leibhaft*-prozedurales Wissen könne immer noch automatisch eingesetzt werden, wenn andere Erinnerungsstrategien versagten (Müller 1990: 9). Huber arbeitet mit Blick auf Studien Havelocks

<sup>3</sup> Vgl. GLASERFELD (1987), zitiert bei MÜLLER (1998: 733). Vgl. außerdem: ROTH (1996), DAMASIO (2000).

<sup>4</sup> Siehe zum Stichwort *mehrkanaliges Lernen* auch MAIROSE-PAROVSKY (2000: 61), SCHEWE (1995, 1998).

(zum Übergang von Oralität zur Schriftkultur im alten Griechenland) die wichtige Funktion des Rhythmus als einem Mittel des kollektiven Gedächtnisses heraus. Über Rhythmus könne kulturelle Überlieferung leichter bewahrt werden. Bei Havelock wird gleichzeitig auf den Aspekt des Genusses durch Rhythmus verwiesen:

[...] Man könnte behaupten, dass alle biologischen Lustgefühle — alle natürlichen, die sexuellen eingeschlossen — und vielleicht auch alle sogenannten geistigen Genüsse ihren letzten Grund im Rhythmus finden. [...], einem Rhythmus, der die verschiedenste Gestalt annimmt (Havelock, zitiert bei Huber 2003: 305).

Huber nimmt an, dass der "Strang", der als Rhythmus ins Bewusstsein dringt und mittels unterschiedlicher Sinnesmodalitäten perzipiert werden kann, auf einer intermodalen Repräsentation basiert, die auditive, visuelle und kinästhetische Informationen in einem aktiven Prozess verknüpft.

Für den Spracherwerb sind im Besonderen die beiden folgenden Punkte 2.1.4 und 2.1.5 relevant.

#### 2.1.4 *Das Zusammenspiel von Klang und Verstehen*

List (2003) betont, dass bei jeder Sprachhandlung das gesamte Gehirn aktiv ist, und weist auf die *motorische Theorie der Sprachwahrnehmung* hin als Prinzip für das lebenslängliche Sprachenlernen. Dieser Theorie nach erleichtern neuromuskuläre Rückmeldungen der eigenen Artikulationsbewegung phonemisch organisiertes Sprachverstehen. List sieht hierin die Begründung für didaktische Maßnahmen, welche Sprechen und Klang von Beginn der Lernprozesse an mit einbeziehen.

#### 2.1.5 *Identität / Selbstkonzept: die Übernahme einer Rolle als Chance*

Beim frühkindlichen Spracherwerb ist die Sprache einer der Faktoren, die zur Identitätsentwicklung beitragen. Sie ermöglicht eine wachsende Partizipation an den Konventionen einer Sprachgemeinschaft (vgl. List 1989: 24). Daher ist die Motivation, die Sprache zu erlernen, automatisch extrem hoch. Auch für das Fremdsprachenlernen spielt dementsprechend der Aspekt der Identität eine entscheidende Rolle. Oft spüren erwachsene Lerner unbewusst die Gefahr, dass sie etwas von sich selbst aufgeben müssen, um die Sprache richtig beherrschen zu können. Oder dass sie im Fall einer Assimilation die Affinität zur eigenen Sprachgruppe und Kultur einbüßen. Das führt oft zur so genannten *divergenten Akkomodation*: Die Fremdsprachler behalten Interaktionspraktiken ihrer Muttersprache bei. Sie haben oft erhebliche Schwierigkeiten in der Zielsprache und weisen einen ausge-

prägten Akzent auf. Hier liegt eine der Erklärungen dafür, warum bestimmte Personen eine bestimmte Fremdsprache nur bis zu einem gewissen Grad lernen (können). Oft bietet diese ihnen im erlebten Kontext nicht die erwünschte Identifikationsmöglichkeit an.

Das Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht erfüllt aus eben diesem Grund seine besondere Funktion. Der institutionelle Unterricht kann nicht immer Situationen schaffen, welche die einzelnen Teilnehmer direkt ansprechen. Ebenso wenig kann er unbewusste Befürchtungen eines Identitätsverlustes von vornherein ausschließen. Daher bietet die Möglichkeit, für eine Zeit lang in eine andere Rolle zu schlüpfen, die Chance, sich ohne Beeinträchtigung des eigenen Selbstkonzepts etwas Neuem zu öffnen und sich frei zu bewegen.

Viele Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, dass sich Lernende in Rollenspielen unbefangener ausdrücken, sich oft sogar durch Gestik, Mimik und Bewegung selbst helfen, sprachlich freier zu werden. Darüber hinaus bevorzugen sie oft Rollen, die sie im normalen Leben nicht übernehmen, weil sie jene eher für sich ablehnen. Offensichtlich fällt es ihnen leichter, einen "Kontrastpart" zu ihrem Selbstkonzept zu übernehmen, um beide Identitäten klar voneinander zu trennen.

Huber beschreibt, wie sich bei Arbeit mit Theaterformen die aus der Selbstkonzeptforschung bekannten *possible selves* einer Person entfalten und verselbständigen können und welches entsprechende Befreiungs- und Kreativitätspotenzial die Rolle im Fremdsprachenunterricht birgt<sup>5</sup>.

In Auseinandersetzung mit Goffmans Essay *Interaktionsrituale* und seinem Begriff der *Rahmung* bekräftigt Huber außerdem, dass mit Hilfe der Theaterarbeit die unter schulischen Rahmenbedingungen stereotypen Rollenmuster aufgebrochen werden können:

"In dieser dritten Dimension können flexiblere, dem Spracherwerb dienlichere Rahmen und Gesprächsrituale ausgehandelt und formatiert werden, die besser in Einklang stehen mit den Bedürfnissen der Interaktionspartner und der Zweckbestimmung von Fremdsprachenunterricht" (Huber 2003: 397).

Befreiung und zunehmender Gewinn von Sicherheit und Kompetenz in der Fremdsprache sind wiederum konstitutiv für die Persönlichkeitsentwicklung und führen also zu Identitätsgewinn bzw. positiver Bereicherung des Selbstkonzepts (vgl. Mairose-Parovsky 2000: 62).

<sup>5</sup> HUBER beklagt außerdem zu Recht, dass das Potential der Fremdsprache als *Rollensprache* in einschlägigen Publikationen bis heute kaum Beachtung gefunden hat.

## 2.2 Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die hier angeführten Forschungsergebnisse lassen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sowohl für den Bereich der Literaturvermittlung als auch für den Spracherwerb folgende Schlüsse zu:

Der Unterricht muss für die einzelnen Teilnehmer die Voraussetzungen schaffen, subjektive Erfahrungsbereiche, persönliche Lesarten und individuelle *Sprachwelten* zu entwickeln.

Gedächtnisfördernd und leichter zu eigen zu machen sind:

- Erfahrungen, die mit starken (positiven) Gefühlen verbunden und als eindringlich erlebt wurden;
- multimodal angebotenes und verarbeitetes Wissen;
- rhythmisch strukturierte Texte.

Besonders förderlich sind:

- lautes Sprechen / Lesen (phonologische Schleife);
- rhythmisches Sprechen, mit Bewegung verbunden;
- das Aufbrechen der festen Rollenstrukturen, die Schaffung eines Spielrahmens, in welchem sich die *possible selves* entfalten und kreativ sowohl auf die Sprachproduktion als auch auf den Umgang mit Literatur wirken können (Rolle als Befreiung und kreatives Potenzial).

## 2.3 Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht

Alle genannten Argumente begründen die Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht auf nachdrückliche und überzeugende Weise. Denn Theater ist ja bereits im "makro-konstruktivistischen Sinne" immer das Schaffen neuer, auch individueller Realität. Außerdem bedeutet Theaterarbeit zwangsläufig den Umgang mit einer Fülle von Emotionen. Die Lernenden bewegen sich in Wahrnehmung und Ausdruck hierbei auf den drei folgenden Gefühlsebenen:

- auf der Ebene der Figur des Stückes;
- auf der des Zuschauers / Lesers des Stückes;
- auf der des Schauspielers / der Schauspielerin.

Durch diese dreifache Einbindung bekommen die Lernenden einen ganz persönlichen Zugang zum literarischen Kunstwerk. Zugleich werden sprachliche Strukturen leichter verinnerlicht.

Bei der Arbeit mit Formen des Theaters wird Wissen über mehrere Sinne multimodal vermittelt und verarbeitet sowie direkt an mehrdimensionales

Handeln gebunden, indem der ganze Körper mit einbezogen ist. Das *Begreifen* / Nachspüren literarischer Aspekte und das neu erworbene sprachliche Wissen können flexibler auf andere Gegenstände bezogen und in anderen Situationen umgesetzt werden.

Sprechen und Klang werden von Anfang an mit einbezogen. Inhaltliche und sprachliche Strukturen finden *Resonanz* im Individuum, werden diesem leichter zugänglich und im Transfer einsetzbar.

Durch den Spielrahmen werden bestimmte Regeln aufgestellt. Er hilft, neue Rollen zu übernehmen und sich von der *Alltagsidentität* zeitweilig abzulösen. Die Rolle fordert heraus, gibt Mut, Eigenes einzubringen, schafft eine neue individuelle Realität und wirkt damit schöpferisch. Eigene ästhetische Produktionen (= *Gelerntes*) bleiben wiederum im Gedächtnis haften.

### 3. Arbeit mit expressionistischem Drama im Fremdsprachenunterricht

Die Arbeit mit expressionistischen Texten stellt in diesem Zusammenhang sicher eine ganz besondere Herausforderung dar, sie scheint fast im Widerspruch zu dem oben Ausgeführten zu stehen, zumal solche Texte heutigen Studenten / Schülern — nicht zuletzt durch ihren hohen Verfremdungsgrad — zunächst einmal eher fern liegen. Außerdem bieten sie nicht ohne weiteres die Voraussetzung eines leichten Einstiegs in bestimmte stereotype Rollen, wie sie beispielsweise im Kontext besonders humoristischer Situationen und Texte gegeben ist.

Angesichts der ausgewählten Szene stellen sich konkret die Fragen: Welche Möglichkeiten einer Rollenübernahme kann eine Totentanzszenen bieten (welche *possible selves* sollen sich angesichts der Rolle eines Skeletts entfalten können)? Welche Emotionen kann eine solche Szene aktivieren?

#### 3.1 Die Wandlung (*Ernst Toller*) als exemplarisches Beispiel für das expressionistische Stationendrama

Ich möchte im Folgenden inhaltliche, sprachliche und formale Aspekte betrachten.

In seinem ersten Drama *Die Wandlung* (mit dem Untertitel *Das Ringen eines Menschen*) verarbeitet Ernst Toller seinen anfänglichen nationalen Enthusiasmus und dessen schnellen Zusammenbruch unter dem Eindruck der grausamen Menschenvernichtung im ersten Weltkrieg.

Protagonist ist der junge jüdische Bildhauer Friedrich. Er meldet sich freiwillig zum Kriegsdienst, vor allem um durch den Kampf für das Vaterland in der nationalen Gemeinschaft Anerkennung zu finden. Im Lazarett

schließlich bekommt er von einem Offizier das Verdienstkreuz verliehen, mit der Bemerkung, er habe sich nun seine Bürgerrechte erworben. Im gleichen Moment wird von draußen der Sieg der eigenen Truppen verkündet. Man bejubelt zehntausend Tote im feindlichen Lager. Friedrich fängt an, in seiner Überzeugung zu schwanken. Nach Hause zurückgekehrt, beginnt er an einer Skulptur für den "Sieg des Vaterlandes" zu arbeiten. Nach der Begegnung mit Kriegskrüppeln allerdings zerstört er sein Werk und beschließt, seinem Leben einen neuen Sinn zu geben, für Frieden und die "Befreiung" der Menschen zu kämpfen. Das Stück endet mit seiner Rede an das Volk, welches sich von seinem Aufruf zur Revolution mitreißen lässt.

Tollers Drama kann im Hinblick auf inhaltliche, formale und sprachliche Aspekte als exemplarisches Stationendrama des Expressionismus gesehen werden. Es ordnet den Spielvorgang nicht unbedingt einem bestimmten Zeitablauf unter, sondern entfaltet sich in sechs verschiedenen "Stationen", die jeweils in Bilder unterteilt sind. In den unterschiedlichen Bildern wird der Protagonist jeweils mit neuen Situationen konfrontiert. Das Drama entwickelt sich also vielmehr im Sinne einer psychologisch motivierten Handlungskette. Das Antlitz des Protagonisten erscheint in den unterschiedlichen Szenen / Bildern jeweils in anderen Figuren. Alles Äußere ist Ausdruck des Inneren des Protagonisten. Die übrigen Figuren sind flächenhaft, ihnen fehlt jegliche individuelle Motivation.

Bei der Reihungstechnik (*Splitterwerk*) wechseln sich reale Szenen und Traumszenen ab. Die dargestellte Wirklichkeit löst sich bei Toller — auch das ist typisch für das expressionistische Drama — oft in Traumgebilde auf, denen räumliche und objektive Kausalität fehlt. Die Szenen mit realem Geschehen sind für die vordere Bühne bestimmt, während die Traumszenen auf dem hinteren Teil der Bühne gespielt werden sollen.

Tollers Stück ist insofern ein typisches expressionistisches Verkündigungs-drama, als es sich der Vermittlung des revolutionären Bewusstseins, des Ideals des *neuen Menschen* und der Auflehnung gegen die alten Autoritäten verpflichtet. Dabei bildet die Anklage gegen den Krieg das zentrale Thema<sup>6</sup>.

Die Sprache im Stück ist überwiegend emphatisch, vor allem in den Monologen oft pathetisch. Über ganze Szenen hinweg ist sie rhythmisch gestaltet, teilweise mit festem Versmaß. Oft werden Chor-Abschnitte mit einbezogen. In den Dialogen bleibt sie allgemein knapp, verzichtet auf

<sup>6</sup> KNAPP (1979: 57 f.) sieht Tollers Drama als exemplarisch für die Bewusstseinslage der Epoche und bezeichnet den Autor aufgrund seines Stils, vor allem seiner an Lenz und Büchner geschulten Bildlichkeit als den Vertreter schlechthin des revolutionären Expressionismus.

Füllwörter. Oft bedient sich Toller grotesker Stilmittel. Die Schauplätze werden durch wenige Requisiten angedeutet (Erbe der Stilbühne).

Das Stück ist zwar in seinem z.T. überzogenen Pathos und dem naiven Glauben an die wandlungsfähige Menschheit (und dem daraus rührenden Appellcharakter: *Ihr seid der Weg*) heute nicht mehr uneingeschränkt tragbar. Es enthält aber eine Reihe künstlerisch und dramentechnisch höchst wertvoller Szenen, die ihm seine wichtige Stellung verschaffen und ihm nicht zuletzt in seiner Anklage gegen den Krieg zeitlose Wirkungskraft verleihen (s. Prolog, Totentanzszene, Lazarettzene...). Konzentriert man sich auf deren Aussagekraft und stellt sie mitsamt ihren Stilmitteln als Hauptidee in den Vordergrund, ergibt sich ein künstlerisch stark beeindruckendes Werk. Genau dies scheint bei der ersten Berliner Inszenierung von Karl Heinz Martin 1919 gelungen zu sein.

Rühle (1980) zufolge hat sich gerade mit dieser Inszenierung der Expressionismus in Berlin durchgesetzt. Herbert Ihering sah in ihr als *Hauptidee* den *Totentanz der Zeit* verwirklicht. Als dominierende Prinzipien seien Verkürzung und Kondensation eingesetzt worden, in enger Beziehung zum Grotesken stehend, das die Gestaltung der theatralischen Zeichen bestimmte. Die Schauspieler hätten Verkürzung und Kondensation als konsequente Negation jeglichen Psychologismus realisiert. Sprache und Bewegung seien rhythmisch nach dem Prinzip von Fall und Aufstieg konzentriert koordiniert worden:

„Worte ballten sich rhythmisch und brachen auseinander. Schreie gingen auf und versanken. Bewegungen stießen vor und zurück“ (RÜHLE 1980: 313).

Zwischen die einzelnen Bilder habe Martin die Musik einer einzigen Geige gestellt und damit die Verkürzung konsequent bis ins Detail durchgeführt.

### 3.2 Die Totentanzszene aus „Die Wandlung“

#### 3.2.1 Zum Inhalt

Das Bild *Zwischen den Drahtverhauen* gehört der zweiten Station des Dramas an, der Phase, in welcher Friedrich mit der grausamen Wirklichkeit des Krieges konfrontiert wird. Ihm wird ein Bild mit Bezug auf die konkreten Kriegereignisse vorangestellt: *Soldaten in der Wüste am Wasserloch* (— unter ihnen Friedrich).

Die Totentanzszene zeigt nun ein Schlachtfeld mit Drahtverhauen, in denen kalkbespritzte Skelette hängen. Es ist Nacht. « Wolken peitschen

dunkel um den Mond» — «Zwischen den Drahtverhauen von Granattrichtern aufgewühlte Erde...» (Toller: 539 f.).

Die Skelette — aus zwei feindlichen Lagern — erwachen nach und nach und stellen fest, dass die Schrecken und Leiden der Schlacht für sie vorbei sind, dass sie nun nicht mehr «Freund und Feind, schwarz und weiß», sondern «alle gleich» sind.

Eine Gruppe von Skeletten ohne Beine ergreift die herumliegenden Beinknochen und beginnt rhythmisch zu klappern, während die übrigen anfangen zu tanzen. Nur ein Skelett bleibt in der Ecke sitzen. Die anderen fordern es auf mit zu tanzen und lachen es aus, als es sagt, es schäme sich:

*Zweites Skelett:*

Schämst dich?

Meine Herren... Scham.

*(Bedeckt mit den Händen den Ort der Geschlechtsblöße)*

Ich glaub', das gab's einmal.

*Alle (bedecken sich schleunigst)*

*Erstes Skelett.*

Die Wüste trieb die Scham zum Teufel.

Wer wird sich jetzt noch schämen?

Dumme Narren!

Wir sind ja alle nackt!

Und hinter nackten Knochen gähnt der hohle Sumpf.

(Toller 1978: 541)

Sie drängen weiter, dass es mittanzen soll («*Mein Herr, wir wollen tanzen*»), aber das Skelett im Winkel erwidert schüchtern, es sei kein Herr sondern ein Mädchen. So bedecken sich wieder alle, halb belustigt, halb verschämt. Sie erfahren, dass das Mädchen von Soldaten vergewaltigt wurde und daran gestorben ist («... *damals waren es auch so viele*»). Für einen Moment lang wird die Totentanzszenen in Parallele zur Vergewaltigungsszene gestellt...

Das erste Skelett spottet sogleich:

Sie starb daran!

Ein schönes Wort! Ein feines Wort!

Sie starb daran.

(Toller 1978: 542)

... und macht die anderen darauf aufmerksam, wie lächerlich sie sich benehmen. Denn alle halten sich noch bedeckt. Nun lassen die anderen schnell ihre Hände fallen, während das erste Skelett fortfährt:

Mein Fräulein, aus ist's mit der Scham!

Wozu? Siehst du den Unterschied?

Du hast ihn, glaub ich, niemals recht gesehn!  
 Doch heut... auf eines Kalkbespritzten Ehre  
 Doch heute sind wir alle gleich.  
 Drum Fräulein in die Mitte,  
 Wenn ich bitten darf!  
*Sie sind geschändet...*  
*Gott, wir sind es auch!*  
 Das will so wenig sagen  
 Ist kaum der Rede wert.  
 Recht so! Sie sind gescheit!  
 Dorthin gesetzt.  
*(Alle bilden einen Kreis um das Skelett im Winkel  
 und tanzen stürmisch Ringelreihn).*  
 (Toller 1978: 543)

An dieser Stelle schließt sich die Bühne.

### 3.2.2 Besondere Charakteristika der Szene

Auffallend ist zunächst die Rhythmik, von der die ganze Szene bestimmt ist und durch die der Tanz auch sprachlich nachvollzogen wird. Schon die drei einleitenden Sätze des ersten Skeletts unterliegen einem strengen Versmaß (dreihebige Jamben mit abwechselnd starkem und schwachem Versausgang):

Wie bin ich doch allein.  
 Die andern schlafen alle.  
 Jedoch... mich friert nicht mehr. [...]

Als Pendant dazu etwas weiter unten die Rede des zweiten Skeletts:

Schon wieder regt sich drüben der Halunke!  
 Daß ich mich immer ducken muß.  
 Jedoch... mich hungert nicht.  
 (Toller 1978: 540)

Der stetige Wechsel zwischen den beiden Ebenen von Gegenwart und Vergangenheit lässt sich am genauesten textlinguistisch nachvollziehen. Es stellt sich heraus, dass innerhalb der Szene eine Klimax besteht. Bei den drei Skeletten, die einzeln gegenüber der Gruppe auftreten (1., 2. Skelett und Mädchen), sind Thema-Rhema-Konstruktion und Tempusgebrauch zunächst parallel strukturiert: die Rede beginnt jeweils mit einem Blick auf das vergangene Leiden, geht dann in die Gegenwart über und gelangt zum Bewusstsein, dass das Leiden vorbei ist. Das erste Skelett bleibt daraufhin in der Gegenwart und geht zur Imperativform über («*Mein Herr... wir wollen tanzen*»), ergreift Initiative. Das zweite Skelett ist noch traumatisch

dem Eindruck des Vergangenen verhaftet und fällt noch einmal ins Präteritum zurück. Das Skelett im Winkel (Mädchen) schließlich steht so sehr unter dem Schock des Vergangenen, dass es sich daraus auch auf der Tempusebene bis zum Ende der Szene nicht befreit. Durch diese Kohärenz wird der Tod im Text zur Gegenwart = Befreiung = Tanz. Die Qual, die das Mädchen erlitten hat, wird dem Sterben der Soldaten gegenüber als noch extremer dargestellt, so extrem, dass es sogar im Tod keine Befreiung davon gibt. Folgerichtig ist die Figur des Mädchens das einzige Skelett, das am Schluss nicht tanzt.

Durch das Stilmittel der Wiederholung ganzer Versgruppen, Zeilen oder Zeilenabschnitte erhält die Szene ihren geschlossenen (*quasi* Tanzlied-)Charakter. Oft wiederholt die gesamte Figurengruppe der Skelette die Verse eines einzelnen Sprechers im Chor. Das Tempo steigert sich von der langsamen Rede des ersten Skeletts über die schon bewegtere Antwort des zweiten bis zum *vivacissimo* des Chors mit seinen refrainartigen Wiederholungen. Auch in der Lautstärke ließe sich hier ein Kontrast herausarbeiten.

Rhythmus und Bewegung brechen beide Male jäh ab, als das Skelett im Winkel zum Sprechen kommt. Sie geraten aber mit der anschließenden Rede des ersten Skeletts sofort wieder in Schwung und münden schließlich im allgemeinen Ringelreihen.

Ebenfalls auffallend sind die häufigen Alliterationen und Assonanzen (« mich *f*ührt nicht mehr — wie damals als ich zwischen *F*reund und *F*eind *v*erenden musste. Der Kalk *ä*tzte gut, die *F*etzen blutger Haut sind *s*chnell *g*eschrumpft »).

Ein weiterer Aspekt, der die Affinität im Besonderen zur expressionistischen Lyrik unterstreicht, sind die von Toller benutzten Bilder, oft synästhetische Verbalbildungen: « *Wolken peitschen dunkel um den Mond / Die Wüste trieb die Scham zum Teufel. / Und hinter nackten Knochen gähnt der hohle Sumpf* »<sup>7</sup>. Die Rückkehr zur Bildlichkeit und eine Subjektivierung des Bildmaterials sind nach Knapp einer der gemeinsamen Züge expressionistischer Dichtung im Überschreiten traditioneller Sprachbarrieren, bei aller Vorsicht im Gebrauch der Gattungsbezeichnung (Knapp 1979: 72).

Ihre besondere Tiefe gewinnt die Szene durch die Grotteske. Die Grenzen des Unerträglichen waren bereits in der vorherigen Szene überschritten worden. Nur in der Grotteske kann das Grausame noch gesteigert werden und eine adäquate Ausdrucksform finden, welche gleichzeitig auf das ver-

<sup>7</sup> Vgl. hierzu z.B. August STRAMM: *Dein Lächeln weint in meiner Brust – Die glutverbrissenen Lippen eisen...*

weist, was nicht mehr in Worte zu fassen ist. An einigen Stellen ist es Toller gelungen, eine makabre Komik zu erzeugen, die vor allem im choreographischen Element zum Ausdruck kommt: Zum Beispiel, als die Beinlosen die Beinknochen aufsammeln, um zum Tanz zu klappern, und kurze Zeit später, als sich alle angesichts des Mädchens «schleunigst bedecken» («*Mein Fräulein, Sie stehen in meinem Schutz*»). In ihren Rollen- und Handlungsmustern sind die Skelette trotz allem — und das macht die Komik aus — ganz dem irdischen Leben mit seinen Verhaltenscodes verhaftet.

Aus Aufzeichnungen Tollers wird ersichtlich, dass die Szene auf konkrete traumatische Erlebnisse an der Front zurückgeht (vgl. Toller in Frühwald/Spalek 1979 [Bd. 2]: 901 ff.). Auch das Grundthema des Totentanzes (Aufhebung jeglicher Hierarchie und Gruppenzugehörigkeit im Tod), welche in der (bildenden) Kunst des 20. Jahrhunderts wieder verstärkt auftaucht, lässt sich schon in seinen Kriegsaufzeichnungen finden<sup>8</sup>. Toller wurde bekanntlich psychisch krank (als *kriegsuntauglich*) vorzeitig aus dem Militärdienst entlassen.

### 3.3 Vorschläge zum methodischen Vorgehen bei der Erschließung der Totentanzszene

#### 3.3.1 Vorüberlegungen

An diesem Punkt stellt sich zunächst die Frage: Wenn schon die Auseinandersetzung mit expressionistischer Literatur vorgesehen ist, warum und wie sollten sich Schüler / Studenten mit einer Totentanzszene beschäftigen (womöglich noch für sie begeistern)? Welche Möglichkeiten haben sie überhaupt, sich der Szene anzunähern, sie *sich zu eigen* zu machen und im konstruktivistischen Sinne individuell neu zu erschaffen? Über welche Reize könnte dieser Schaffensprozess angeregt werden?

Eine mögliche Antwort ergibt sich im Hinblick auf die stark zunehmende und besonders im letzten Jahrzehnt gewachsene Begeisterung für Halloween-Partys und ähnliche karnevaleske Horror-Events. Die Maske des Todes übt offensichtlich eine immense Faszination aus. In diesem Zusammenhang steht auch der Reiz des Horrors in Film und Fernsehen, der zu allen Zeiten stark zu verzeichnen war und heute im Zusammenhang mit den aktuellen Kriegsgeschehen stärker denn je erscheint. Die deutliche Zunahme

<sup>8</sup> TOLLER schreibt: *Alle diese Toten sind Menschen, [...] hatten einen Vater, eine Mutter, Frauen, die sie liebten, [...] In dieser Stunde weiß ich, daß ich blind war, weil ich mich geblendet hatte, in dieser Stunde weiß ich endlich, daß alle diese Toten Franzosen und Deutsche, Brüder waren, und dass ich ihr Bruder bin [...]*. In FRÜHWALD/SPALEK, (Bd. 2), S. 903.

an Gewalt und Horror geht Hand in Hand mit Kriegsbegeisterung und kriegerischer Rhetorik, die über die Medien vermittelt werden.

Für die Annäherung an die Szene könnten demnach der Reiz der Todesmaske und des Grauens als Einstiegsmöglichkeit genutzt werden, ohne dass dabei eine *Rocky-Horror-Picture-Show* anvisiert wird.

Eine weitere Chance liegt in der Rhythmik der Szene. Sie kann als Vehikel für lustvolle Beschäftigung mit dem Text dienen. Ebenso sollte der ästhetische Reiz der Sprache, welcher in Verbindung mit der Atmosphäre des Grauens besonders starke Wirkung ausübt, genutzt werden. Sprachlich birgt die Szene grundsätzlich für Deutschlernende ab der Mittelstufe keine großen Schwierigkeiten (von einzelnen schwierigen / veralteten Ausdrücken abgesehen). Sie enthält vielmehr eine Reihe wichtiger und nützlicher Ausdrücke und sprachlicher Strukturen, die beim szenischen Umsetzen *en passant* verinnerlicht werden können. Genauso verhält es sich mit Aussprache und Intonation: Diese werden besonders durch die Chor-Passagen erleichtert und aufgrund der Rhythmik besser behalten.

Durch die große Anzahl von Figuren ist sie gut für eine größere Gruppe (ca. 20 Lernende) geeignet.

Für die Arbeit an der Szene sollten ca. drei Doppelstunden oder zwei Unterrichtsblöcke angesetzt werden. Der Vorteil der geblockten Arbeit besteht darin, dass man nicht jedes Mal wieder eine lange Aufwärmphase einkalkulieren muss.

Ausgangspunkt für die Arbeit kann also zum einen die Erzeugung einer der Szene entsprechenden (schauerlichen) Atmosphäre sein (Einsatz von Kostümen, Stimmen, Musik). Die Gruppenarbeit lässt sich allerdings auch gut von den stark ausgeprägten choreographischen und rhythmischen Mitteln der Szene sowie von der Ästhetik der Sprache her aufziehen. Darüber hinaus bietet es sich für eine Gruppe an, sich in den einzelnen Rollen mit ihren stereotypen Verhaltensmustern (hämisch - ausgelassen - überheblich - schüchtern - erschrocken) zu erproben.

Es gibt also verschiedene Ebenen, von denen aus in Richtung *szenischer Interpretation* vorgegangen werden kann. Dem entsprechend müssen zunächst die Aufwärmübungen konzipiert werden. Bei der Arbeit an der Szene hat sich gezeigt, dass es sich lohnt, viel Zeit in die Aufwärmphase zu investieren. Bei diesen Vorübungen ist es wichtig, dass alle Teilnehmer sofort mit einbezogen werden. Das Aufwärmen konstituiert den Spielrahmen und ist Basis für alle folgende Arbeit. Es dient dem Ausloten des Raumes, einer Lockerung der Bewegungen, dem Stimmtraining, der Aussprache. Experimentierphasen mit der Aussprache sind besonders wichtig, damit die Teil-

nehmer "Geschmack finden" können an den für sie merkwürdigen Lauten. Außerdem dient die Aufwärmphase der Einstimmung auf die Atmosphäre und dem Einfühlen in eine jeweilige Rolle.

Im Folgenden werden die einzelnen Arbeitsschritte in Form einer Liste präsentiert, um ihrem Bausteincharakter gerecht zu werden. Nicht immer baut ein Schritt zwingend auf den anderen auf, in der Auswahl und Reihenfolge sind durchaus Variationen denkbar.

### 3.3.2 Aufwärmphase

- Zum Ausloten des Raumes / Erproben von Stimmungen / zur Lockerung: Die Teilnehmer gehen kreuz und quer durch den Raum. Phase 1: Auf Kommando ändert sich die Geschwindigkeit (1 = Schlendern, 2 = zügiges Gehen, 3 = Laufen). Phase 2: Bei Begegnung mit anderen: schüchterne Begrüßung. Phase 3: Bei Begegnung mit anderen. Fratzen schneiden und sich gegenseitig erschrecken.

- Zur allgemeinen Lockerung: verschiedene Schlenker- und Schüttelübungen.

- Zur Erzeugung einer gruseligen Atmosphäre: z.B. im Chor Windgeräusche imitieren (*crescendo-decrescendo*). Oder: Im Dunkeln durch den Raum tappen; ein Teil der Gruppe ist maskiert und erschreckt die anderen. Oder: Im Dunkeln gespenstische Schreie ausprobieren (vereinzelt und "geballt"), sich aufeinander abstimmen, anschwellen und verhallen lassen.

- Als Rhythmusübung: mit Klanghölzern (oder einfach auf den Stühlen klopfen). Eine Person gibt einen einfachen Grundrhythmus vor, die anderen stimmen sich mit eigenem Rhythmus darauf ein. Auch hier *crescendo-decrescendo* ausprobieren.

- Für koordinierte Bewegung und Aussprache (scharfe Konsonanten / Alliteration und Assonanz): Mehrere Mannschaften stellen sich in Reihen nebeneinander wie zu einem Ruderwettkampf auf. Sie beginnen im Chor z.B. folgende Verben zu sprechen, möglichst mit übertriebener Aussprache der Konsonanten: *lachen - spritzen - husten - prusten - krachen - schwitzen*. Nach und nach bewegen sich alle dazu in immer schnellerer Ruderbewegung<sup>9</sup>.

- Als choreographische Übung: zu Musik, die lauter und leiser wird (mal in langen, mal in kurzen Abständen): Gruppe bewegt sich frei im

<sup>9</sup> Siehe ähnliche Übungen bei TSELIKAS (1999: 137 ff.).

Raum. Bei lauter Musik drängen sich alle so dicht wie möglich zusammen, bei leiser Musik bewegt sich jeder unabhängig von den anderen im Raum.

- Zum Erproben bestimmten Verhaltens: Die Gruppe sitzt, jeweils eine Person muss unter den Blicken der anderen "schüchtern" vorbeigehen und einen Sitzplatz suchen. Umgekehrt: Eine Person sitzt verschüchtert in einer Ecke, die übrigen gehen "hämisch" vorbei. Für Gruppen von besonders schüchternen / gehemmten Studenten ist diese Übung besonders wichtig. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, die eigene Schüchternheit einmal zu spielen, d.h. auch Abstand zu ihr zu gewinnen, und sich danach im hämischen Part zu erleben.

- Variante: Jemand wird in die Mitte gesetzt, die übrigen gehen herum und lachen die Person in der Mitte hämisch aus (mit ansteigender Lautstärke). Lachen und Gangart werden nach und nach rhythmischer (die einzelnen Gruppenmitglieder stimmen sich dabei aufeinander ab).

### 3.3.3 Arbeit an der Szene (nach Wahl mit Maskierung, Licht, Musik)

Als Vorbereitung des Szenenbeginns<sup>10</sup> kann man mit einer Gruppe zerstreut herumliegender Figuren beginnen. Die Einzelnen erwachen nach und nach, recken und strecken sich, stehen auf, stellen sich dann zunächst in zwei Fronten gegenüber, die sich später in einen Kreis auflösen. Das Ganze lässt sich mit entsprechender Musik untermalen, die langsam ausklingt. Am Rand sitzt eine zweite Gruppe von Teilnehmern und beginnt mit Klanghölzern einen Rhythmus zu schlagen. Die erste Gruppe kommt in Bewegung, tanzt immer schneller im Kreis.

Auch eine reine Sprechübung einzelner Verse muss am Anfang stehen. Zunächst kann man die Chorparts von der Gruppe sprechen lassen («*Nun sind wir alle gleich. Mein Herr... wir wollen tanzen*». — [...] «*Da drüben ihr, die ohne Beine, ergreift sie! Klappert! Klappert auf zum Tanz!*» usw.), danach diese Stellen mit dem vorherigen Einzelpart koppeln.

Mit besonderem Blick auf den ästhetischen Reiz der Sprache sollten ausgewählte Verse übertrieben ausgesprochen werden (zunächst im Chor, dann evtl. einzeln). Z.B.: "Der Kalk *ätzt* gut, die *Fetzen* blutger Haut *sind* schnell *geschrumpft*..." (in verschiedenen Tonarten zu probieren).

<sup>10</sup> Mögliche Maskierung (für alle gleich): weiße Nylonmütze/ Nylonstrumpf als Kopfbedeckung; Gesicht weiß geschminkt mit schwarzen Augen-, Nasen- und Mundhöhlen; schwarze Kleidung mit weißer Skelettzeichnung; Masken, Musik und eventuelles Lichtspiel sollten von den Beteiligten selbst gewählt und organisiert werden.

Daran schließen sich die Proben der Einzelparts: Z.B. kann die Rede des ersten Skeletts aufgeteilt im Kreis gesprochen werden; jeder Teilnehmer sagt einen Satz (erste Klang- und Betonungsproben). Eine solche Runde sollte mehrmals durchgeführt und auswendig probiert werden.

Daraufhin übernehmen einzelne Teilnehmer (Freiwillige) ganze Redeabschnitte, z.B. die ersten drei Zeilen des ersten und zweiten Skeletts. Oder zwei oder mehrere Sprecher teilen sich jeweils die etwas längeren Parts der beiden ersten Skelette auf und versuchen, sie auswendig zu sprechen. Die Restgruppe übernimmt den Chorpart und die Klanghölzer.

In kleinen Gruppen werden nun einzelne Szenenabschnitte einstudiert und anschließend nacheinander vorgespielt, mit Mehrfachbesetzung der einzelnen Rollen: Verschiedene Schauspieler teilen sich den Part einer Figur und wechseln sich auf der Szene ab. Zur Verbindung der Textabschnitte und zur choreographischen Organisation des Ganzen übernehmen an dieser Stelle einzelne (freiwillige) Studenten (auch zu zweit oder zu dritt bzw. im Rotationsverfahren) die Regie. Sie achten zum Beispiel darauf, an welchen Stellen Kontrastprinzipien wie *Ballung und Auseinanderbrechen, Aufgehen und Zusammenfallen, Schnell und Langsam, Vorstoßen und Zurückweichen, Laut und Leise* wirkungsvoll eingesetzt werden könnten.

Am Schluss dieser Arbeit steht die endgültige Präsentation mit Kostümen, Musik, Lichtarrangement und Klanghölzern.

#### 4. Resümee

Die hier beschriebene praktische Arbeit an der ausgewählten Szene dürfte einen großen Teil des diskursiven Erschließens des Textes überflüssig machen. Oder anders gesagt: Ihr kann eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Text folgen. Diese ist aber nicht unerlässlich.

Die Erfahrungen, die die einzelnen Beteiligten beim Szenischen Spiel gewinnen konnten, lassen sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben.

Auf der literaturwissenschaftlichen Ebene beispielsweise ermöglichte diese Arbeit einen individuellen Zugang zu einem Ausschnitt expressionistischer Literatur. Gleichzeitig erfolgte eine allgemeine Sensibilisierung für literarische Phänomene, die einen Ausgangspunkt für alle weitere kreative Arbeit mit literarischen Texten darstellt.

Auf der Ebene des Spracherwerbs wurde zunächst über den Weg des Rhythmus, der Bewegung, des geradezu lustvollen Experimentierens mit der Aussprache eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene erreicht. Dabei lernten die Beteiligten neue Ausdrücke, und sprachliche Strukturen wurden gefestigt. Der kreative Umgang mit der Sprache, das Neu-Konstruieren von

Zusammenhängen aus Lauten, Ausdruck und Rhythmus stellt ja, wie im Anfangskapitel erläutert, einen wichtigen Bestandteil des gesamten Lernprozesses dar.

Während die hier beschriebene Arbeit einerseits stark prozessorientiert ist, hat auf der anderen Seite das Endprodukt als Ergebnis eines gemeinsamen Schaffensprozesses eine ganz besondere Bedeutung. Obwohl das oberste Ziel nicht eine Aufführung sein soll, ist es doch wichtig, dass am Ende die Fäden zusammengezogen werden und die Gruppe ihr Ergebnis (wenn auch nur sich selbst gegenüber) präsentieren und "erleben" kann. Ein überzeugendes Endprodukt schließlich erweist sich in seiner künstlerischen Geschlossenheit. Stanislawski spricht von der "Überaufgabe" als leitender Idee der Inszenierung, in die alle Spielvorgänge eingebunden werden<sup>11</sup>. In unserem Fall bestand die Herausforderung darin, eine der Szene entsprechende Atmosphäre zu schaffen, die typischen Elemente des Expressionismus herauszuarbeiten und sie durch adäquate Bewegung, Aussprache und Intonation zum Tragen zu bringen. Bei einer solchen Arbeit muss es immer den Studenten selbst überlassen bleiben, ob sie eventuell eine kleine Vorstellung organisieren oder einfach ein paar Filmmitschnitte für sich machen möchten.

Ein sehr wichtiges Ziel, das allzu banal klingt, aber angesichts der Realität an den hiesigen Fakultäten für Fremdsprachen ausgesprochen werden muss, ist die Erfahrung der einzelnen Studierenden, dass Fremdsprachenerwerb und Umgang mit fremdsprachlicher Literatur nicht zwei voneinander getrennte Schritte bedeuten. Dass Literatur nichts Abgehobenes ist, auch nicht in der Fremdsprache. Dass sie immer den Einzelnen herausfordert, gemeinsam erschlossen werden kann und neu geschaffen werden will. Und dass dies mit viel Spaß verbunden sein kann.

Je freier sich die Einzelnen innerhalb des Spielrahmens auf die gemeinsame Arbeit eingelassen und je mehr Eigeninitiative sie dabei ergriffen haben, desto intensiver konnten sie diesen individuellen Schaffensprozess erleben. Und desto nachhaltiger wirken schließlich die Gefühle von Freude, Zufriedenheit und Stolz, die sie mit der gesamten Arbeit und ihrem eigenen fremdsprachlichen Handeln verbinden werden.

<sup>11</sup> Konstantin S. STANISLAWSKI, nach BRAUNECK (1986: 387).

## LITERATUR

- BRAUNECK, Manfred (1986), *Theater im 20. Jahrhundert*, Reinbek, Rowohlt
- DAMASIO, Antonio R. (2000), *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*, München, List
- FRÜHWALD, Wolfgang und John M. SPALEK (Hgg.) (1979), *Der Fall Toller. Kommentar und Materialien* (Bd. 1 und 2), München-Wien, Hanser
- GLASERSFELD, Ernst von (1987), *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*, Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg
- GOFFMAN, Erwing (1986), *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt a.M., Suhrkamp
- GÖTZE, Lutz (1999), *Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung*, in «Deutsch als Fremdsprache» 36, S. 10-16
- HAVELOCK, Eric A. (1992), *Als die Muse schreiben lernte*, Frankfurt a.M., Hain (*The Muse Learns to Write*, 1986)
- HUBER, Ruth (2003), *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Niemeyer
- KNAPP, Gerhard P. (1979), *Die Literatur des deutschen Expressionismus*, München, Beck
- LIST, Gudula (1982), *Plädoyer für mehr Beschäftigung mit kindlicher Sprachaneignung im Fremdsprachenunterricht*, in «Die neueren Sprachen» 81, S. 563-577
- LIST, Gudula (1989), *Psycholinguistik und Sprachpsychologie*, in K.-R. BAUSCH u.a. (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, S. 20-27
- LIST, Gudula (2003), *Sprachpsychologie*, in K.-R. BAUSCH u.a. (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.), Tübingen-Basel, Francke, S. 25-31
- MAIROSE-PAROVSKY, Angelika (2000), *Interaktionsspiele und Transkulturalität*, in G. SCHLEMMINGER, T. BRYSCHE, M.L. SCHEWE (Hgg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Berlin, Cornelsen, S. 60-71
- MÜLLER, Gabriele (1998), *Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?*, in «Info-DaF» 25, S. 727-737
- MÜLLER, Klaus (1990), *Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht*, in «Der fremdsprachliche Unterricht» 102, S. 4-10
- RIEMER, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*, Baltmannsweiler, Schneider
- ROTH, Gerhard (1996), *Phantasie und feuernde Neuronen*, in «Die ZEIT», 29.3.96
- RÜHLE, Günther (Hg.) (1980), *Zeit und Theater 1913-1925*, Frankfurt a.M. u.a., Ullstein
- SCHEWE, Manfred L. (1995), *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg, Universität Oldenburg (Zentrum für pädagogische Berufspraxis)
- SCHEWE, Manfred L. (1998), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive*, in «Materialien Deutsch als Fremdsprache» 47, S. 162-170

- TOLLER, Ernst (1918), *Die Wandlung*, in G. RÜHLE (Hg.), *Zeit und Theater 1913-1925*, Frankfurt a.M. u.a., Ullstein, S. 521-581
- TOLLER, Ernst (1978), *Gesammelte Werke*, Bd. 1-5, München-Wien, Hanser
- TSELIKAS, Elektra (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte*, Zürich, Orell Füssli

MICHAELA REINHARDT ist Lektorin  
an der Università del Piemonte Orientale  
Via Galileo Ferraris, 109 - 13100 Vercelli  
E-Mail: [michaela.reinhardt@tiscali.it](mailto:michaela.reinhardt@tiscali.it)