

Deposit & Copying of
Dissertation Declaration

Board of Graduate Studies

Please note that you will also need to bind a copy of this Declaration into your final, hardbound copy of thesis- this has to be the very first page of the hardbound thesis.

Surname (Family Name)	Forenames(s)	Title
Khan	Maria	Ms.
Title of Dissertation as approved by the Degree Committee		
Improvising Goethe's <i>Faust</i> Part One in two Berlin high school theatre classes for cross-cultural dialogue among Turkish-German students		

In accordance with the University Regulations in Statutes and Ordinances for the PhD, MSc and MLitt Degrees, I agree to deposit one print copy of my dissertation entitled above and one print copy of the summary with the Secretary of the Board of Graduate Studies who shall deposit the dissertation and summary in the University Library under the following terms and conditions:

1. Dissertation Author Declaration

I am the author of this dissertation and hereby give the University the right to make my dissertation available in print form as described in 2. below.

My dissertation is my original work and a product of my own research endeavors and includes nothing which is the outcome of work done in collaboration with others except as declared in the Preface and specified in the text. I hereby assert my moral right to be identified as the author of the dissertation.

The deposit and dissemination of my dissertation by the University does not constitute a breach of any other agreement, publishing or otherwise, including any confidentiality or publication restriction provisions in sponsorship or collaboration agreements governing my research or work at the University or elsewhere.

2. Access to Dissertation

I understand that one print copy of my dissertation will be deposited in the University Library for archival and preservation purposes, and that, unless upon my application restricted access to my dissertation for a specified period of time has been granted by the Board of Graduate Studies prior to this deposit, the dissertation will be made available by the University Library for consultation by readers in accordance with University Library Regulations and copies of my dissertation may be provided to readers in accordance with applicable legislation.

Signature	Date
Maria Khan	03.12.2020

Corresponding Regulation

Before being admitted to a degree, a student shall deposit with the Secretary of the Board one copy of his or her hard-bound dissertation and one copy of the summary (bearing student's name and thesis title), both the dissertation and the summary in a form approved by the Board. The Secretary shall deposit the copy of the dissertation together with the copy of the summary in the University Library where, subject to restricted access to the dissertation for a specified period of time having been granted by the Board of Graduate Studies, they shall be made available for consultation by readers in accordance with University Library Regulations and copies of the dissertation provided to readers in accordance

with applicable legislation.

University of Cambridge, Board of Graduate Studies, 4 Mill Lane, Cambridge CB2 1RZ ·
Tel: 01223 338389 ·
email: student.registry@admin.cam.ac.uk ·
<http://www.admin.cam.ac.uk/students/studentregistry/exams/submission/phd/submitting.html>



Improvising Goethe's *Faust* Part One in two Berlin high school theatre classes for cross-cultural dialogue among Turkish-German students

Maria Khan

Supervisor: Dr. Charlotte Lee

Faculty of Modern and Medieval Languages and Linguistics

German and Dutch

The dissertation is submitted for the degree of Doctor of Philosophy

Declaration

This thesis is the result of my own work and includes nothing which is the outcome of work done in collaboration except as declared in the Preface and specified in the text. It is not substantially the same as any that I have submitted, or, is being concurrently submitted for a degree or diploma or other qualification at the University of Cambridge or any other University or similar institution except as declared in the Preface and specified in the text. I further state that no substantial part of my thesis has already been submitted, or, is being concurrently submitted for any such degree, diploma or other qualification at the University of Cambridge or any other University or similar institution except as declared in the Preface and specified in the text. It does not exceed the prescribed word limit for the relevant Degree Committee.

Improvising Goethe's *Faust* Part One in two Berlin high school theatre classes for cross-cultural dialogue among Turkish-German students

Abstract

Maria Khan

By taking a prototypical German text i.e. Goethe's *Faust* Part One to two high-school theatre-classes in Berlin, I explored how Turkish-German students engage performatively with the idea of German identity. Through an improvisational treatment of the play, students performed activities based on the text which revealed their cultural identity. Emerging themes of the research show cross-cultural exchanges of students on issues of religion, politics, the role of family, socio-economic status, sexuality and *Leitkultur*. This is an interdisciplinary study and the findings of the research contribute to approaches within the field of post-migrant theatre in Germany and debates on Turkish-German cultural integration. The project showed that issues related to Turkish-German cultural integration must be understood emotionally and psychologically. The results of the study showed that over and above everything, lack of compassion and open-heartedness featured strongly as a prototypical German characteristic. Regardless of progressive and conservative values, in all performances, a German person was identified as Faust, someone cold-hearted and lacking warmth. My students also reflected on the character of Gretchen and found similarities with her dilemmas and those of women in Turkish-German households. Hence, what emerged from the performances were self-reflective and honest dialogues on how Turkish-German students relate to German culture at large. Instead of addressing the issues of cultural integration from a lens of identity politics, migration policy makers need to consider and focus on emotional differences between the two communities. Theatre in diverse classrooms can provide embodied engagements with individuals, whose voices need to be heard loud and clear on how they perceive the 'other'.

To Berlin

Table of Contents

<i>Introduction</i>	1
<i>Positioning myself as a theatre director</i>	7
<i>Part 1: Theoretical Underpinnings</i>	9
1. Conceptual Framework	10
1.1 Performing Culture	10
Theatrical Expressions of Literary Narratives	11
Post-migrant theatre and cross-cultural dialogue	14
1.2 Defining the Turkish-German question	18
Young Turkish-Germans	18
Some other instances of Turkish-German cross-cultural engagements	23
1.3 Summary	26
2. Performative enquiry and efficacy of the project	27
2.1 Planning the research project	28
Writing the research proposal.....	28
First contacts and setting up field work	28
Preparing rehearsal plans.....	30
In the field	30
Organizing Data and Preparing report.....	31
2.2 Performative Inquiry	32
Post-Migrant Theatre Methodology	33
Improvisation technique for post-migrant <i>Faust</i>	35
Methodological Limitations	38
2.3 Data collection methods	40
Student performances	40
Pre-Performance Interviews.....	40
Post-performance Questionnaires.....	41
Overcoming obstacles.....	41
2.4 Sampling Strategy	43
2.5 Ensuring the efficacy of the project	46
2.6 Approaches to data analysis	50

Thematic Analysis	50
Visual (Thematic) Analysis.....	51
Analysing Interviews and Questionnaires.....	52
Analysing Thematically.....	52
2.7 Research Ethics	58
<i>Part 2: Interpretation and Analysis</i>	60
<i>3. Doing Faust.....</i>	61
3.1 Why Faust?	61
3.2 Preparing Faust for rehearsals.....	72
Rehearsal Plans.....	72
<i>4. Improvising Faust</i>	87
4.1 Students and the Theatre Classes	89
4.2 Global Themes	94
Replaying Faust	94
Replaying Gretchen.....	108
Replaying Mephisto.....	124
<i>5. Analysing Rehearsal Sessions</i>	136
5.1 Analysis.....	139
5.2 Contribution to Knowledge	156
<i>Conclusion</i>	157
<i>BIBLIOGRAPHY.....</i>	<i>i</i>
<i>APPENDIX.....</i>	<i>vii</i>
I. Materials from Berlin Rehearsal Sessions	vii
II. Excerpts from the Data	xv
III. Thematic Analysis Procedure	xcix

List of Tables

TABLE 1: CHO AND TRENT VALIDITY RUBRIC FOR MY STUDY.....	48
TABLE 2: TRANSCRIPTION CHART EXAMPLE	53
TABLE 3: RESEARCH QUESTIONS AND THEMES.....	57
TABLE 4: REHEARSALS AND IMPROVISATIONAL TECHNIQUE	73
TABLE 5: SCENES AND THEMES.....	92
TABLE 6: THEMATIC ANALYSIS	93
TABLE 7: TRANSCRIPTION CHART	XV

List of Figures

FIGURE 1: THEMATIC ANALYSIS	55
FIGURE 2: MOHAMMED READING THE NEWSPAPER AS GERMAN FAUST	143
FIGURE 3: AHMED AND DEFNE AS TURKISH-GERMAN FAUST AND GRETCHEN.....	147
FIGURE 4: YILDIZ AND KLAUS AS GERMAN FAUST AND GRETCHEN.....	147

Glossary

<i>Darstellendes Spiel Klasse</i>	Theatre Class
<i>Gesamtschule</i>	Comprehensive school (Year 7-13)
<i>Gemeinschaftsschule</i>	Integrated school (Year 7-13)
<i>Berufoberschule</i>	Vocational school
<i>Gymnasium</i>	High-school (Year 7-13)
<i>Oberstufenzentrum</i>	Vocational or skill-based training centre
<i>Abitur</i>	Advanced High-school or equivalent of British A-levels
<i>CDU</i>	Christian Democratic Union of Germany (Centre-Right)
<i>AFD</i>	Alternative for German Party (Far-Right)
<i>SPD</i>	Social Democratic Party (Centre-Left)
<i>Grün Partei</i>	The Greens (Centre-Left)
<i>Böse</i>	Something evil or immoral (in the context of the research)
<i>Bruderkultur</i>	Brother-Culture. Often signifies youth culture among Turkish or Arab young men
<i>Leitkultur</i>	Used here as German (Western) literary culture

Introduction

Literary narratives deal with the complexity of human life by tackling moral dilemmas and universalizing themes. One commonly found theme is that of exile or migration. These stories often portray people-on-the-move or communities in exile. In other words, they show us what it is like being a stranger in a new or alien environment. From Homer's *Odyssey* to James Joyce's *Ulysses*, these texts are about journeys of change and transformation which occur either by taking a physical journey into an unknown territory or undergoing an inner-change resulting from an unfamiliar encounter. Goethe's *Faust* is no exception to this. In part one, *Faust* leaves the provincial settings of his home-town and travels with Mephisto to unknown territories. As part of his journey, he experiences not just physical change, but a massive psychic transformation. The experience of dabbling in witch-craft, falling in love with Gretchen and then abandoning her are just some of the events that challenge the moral and ideological standpoints of *Faust*, as well as of his audiences. In using the format of a journey, the play challenges the notions of change, and brings to light the tensions between old and new ways of life. The play on the whole provides a set of fascinating philosophical questions with regards to change and adaptation due to modernity, which has earned it a prominent place within the German canon. It is this aspect of *Faust* which was pertinent to my research.

I propose that an active engagement with German literary culture can create meaningful exchanges between the Turkish-German and the German communities by allowing individuals from diverse backgrounds to assert a nuanced and liberated sense of identity and by exploring the cultural imagination of the dominant culture. This discourse—that involves thinking through the metaphors and symbols found in literature—can create a space in which, rather than being assigned to someone, identity can be asserted freely in relation to the outside world. Similar examples of such engagements exist amongst comedians and writers in Germany from diverse Muslim backgrounds, who have used literary or historical texts as symbols of the dominant culture and have engaged with it, in order to define themselves.¹

Reading and performing literature allows us to draw parallels, form connections, and learn about ourselves as we begin to engage to the 'other' in the text.² This exercise also pushes

¹ Kathrin Bower, 'Serdar Somuncu: Reframing Integration through a Transnational Politics of Satire', *German Quarterly; Cherry Hill*, 85.2 (2012), 193–213

Navid Kermani, *Between Quran and Kafka: West-Eastern Affinities*, trans. by Tony Crawford. (Cambridge: Polity, 2016.)

² Maxine Greene, 'Releasing the Imagination', *NJ*, 34.1 (2011), 61–70, doi:[10.1080/14452294.2011.11649524](https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649524)

forward to reconstruct the idea of German identity. The encounter between the two cultures calls forth a reimagining of the so-called German identity as Turkish- German as well. In my study, *Faust* is no longer treated merely as a white-German text. Instead, a Turkish German encounter with the text reimagines German identity and literary culture in the light of Turkish-German-ness. The ‘two-souls’ of Faust are inter-changeably examined as the two aspects of Turkish and German identity. It is used as a literary trope to explore the binary value systems and cultural pulls experienced by a Turkish-German individual.³

This research aims at unravelling underlying emotions attached to issues of cultural integration, and theatre was chosen to deliver this task. I use Richard Schechner’s definitions of drama and theatre, according to Schechner, theatre is the performative aspect of the script or the text, which he calls drama.⁴ In my study I would often refer to the text of *Faust* as drama, which was performed theatrically to generate cross-cultural dialogue among Turkish-German students. Approaches within theatre can be used to explore either classical texts such as *Faust* or serve as guidelines for devising original theatre pieces. Overall, the aim of this theatre project is to create a conversation among Turkish-German students about their relationship with the dominant culture, through performance.

In performing *Faust* with students from Turkish German backgrounds, insight was gained into students’ hybrid cultural affiliations with Turkish and German culture. The tendency to bring out to the world, the real and the hidden aspects of our personalities, the tendency to show us how we make sense of the world is inherent to a dramatic text. In performing the text, as participants and performers, we take on roles which are assigned to us, we step into an imaginary world, the fictive characters assist us in exploring emotions and feelings outside us. *Hamlet*, for example, uses play as a technique to investigate and bring to light that which is hidden to the conscious reality.⁵ The task of the performer thence is to find common grounds between the character and him/herself.

The space of common ground, where the performer is becoming the character, is the space where he takes on his/her own inner-world and connects it with the world of the character. This occurs most often during the rehearsal process when the characters are still in

³ Faust: ‘Zwey Seelen wohnen, ach! in meiner Brust’, [Two souls, alas! Reside within my breast] Johann Wolfgang Goethe, *Faust (Part I & II)*, ed and translated by, 2nd Edition, Stuart Atkins, (USA: Princeton University Press, 2104), 1112. p.30. Johann Wolfgang Goethe, *Faust. Eine Tragodie Erster Theil*, (Stuttgart, Reclams Universal Bibliothek, 2011), 1112. p.52

⁴ Richard Schechner, *Performance Theory*, (New York: Routledge, 2003), p.70

⁵ ‘Hamlet: The play’s the thing Wherein I’ll catch the conscience of the King’. William Shakespeare, *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. (New York: Washington Press/Pocket Books, 1992), 2.2. pp.603-605

formation. This experimentation and exploration reveal to the actors and to the director the links, the joining parts, the positions which seem similar. The liminality, the in-between-ness of the rehearsal process renders the actor and the performer most vulnerable. He or she is fully exposed to the character and to the director. My research explores rehearsal sessions of *Faust* and I used improvisation as a method for my students to perform the text. The text was used as a vessel through which students could unravel parts of themselves in relation to the themes and characters in the play. In the context of my study, these procedures lead us to understand how the students engaged with the characters, how they perform these characters, how they understand emotions which are outside of them.

Methodologically the study relies on approaches within post-migrant or migrant theatre. According to Lo and Gilbert, the aim of migrant theatre is to generate cross-cultural conversations among participants and wider community.⁶ However, specifically, post-migrant theatre in Germany focuses on issues of cultural-hybridity and self-expression. The purpose of post-migrant theatre is to present unique migrant narratives, which challenge the existing conversation on migrant lives.⁷ Creating an improvised version of *Faust* during eight rehearsal sessions generated such reflective and embodied dialogues among Turkish-German students in two different theatre classes in Berlin.

Unlike the conventional means of gathering information and data on Turkish-German integration, theatrical methods allowed me to gather nuanced and subtle narratives on cross-cultural issues. Performing a literary piece, invited its participants to explore the consciousness of a character by entering into a dialogue with that character.⁸ In exploring the emotions, motivations and intentions of the characters, students build their own performances. My study explores these engagements. It represents the students' rendition and treatment of Faust, Mephisto, Gretchen and a few other characters in the play.

The need for exploratory work of this nature with Turkish-German youth is supported by existing research on Turkish-German integration. Recent and past research on Turkish

⁶ Jacqueline Lo and Helen Gilbert, 'Toward a Topography of Cross-Cultural Theatre Praxis', *The Drama Review* 46.3 (T 175), (2002), p.31-53

⁷ Azadeh Sharifi, 'Postmigrantisches Theatre. Eine neue Agenda fuer die deutsche Buehnen', in *Theatre and Migration. Herausforderungen fuer Kulturpolitik und Theaterpraxis*, ed. Wolfgang Schneider (Bielefeld: Transcript, 2011), pp. 35-45.

Lizzie Stewart, 'Postmigrant Theatre: the Ballhaus Naunyrstrasse takes on sexual nationalism'. *Journal of Aesthetics and Culture, themed issue: (Post)-migration in the Age of Globalisation: New Challenges to Imagination and Representation*, 9.5 (2017), 56-68. doi:10.1080/20004214.2017.1370358

⁸ Brian Edmiston, Dialogue and Social Positioning in Dramatic Inquiry: Creating with Prospero, in *Dramatic Interactions in Education*, ed. Susan Davis, Hannah Grainger Clemson, Beth Ferholt, Satu-Mari Janson and Ana Marjanovic-Shane (London, Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic, 2105), pp.79-96

German integration highlights two significant issues. Firstly, a less flexible attitude of the German government towards the Turkish-German community, and secondly, the reactionary identification of Turkish-Germans with Turkish or Muslim (as opposed to German) values.⁹ If we consider that the aim of a successful integration policy should be to create a peaceful coexistence of individuals from diverse backgrounds, then we have to look at the problem of integration in a new manner. The existing research on cultural integration lies primarily within a limited handful of disciplines, namely political science, socio-cultural psychology, and sociology. A more or less agreed-upon definition of integration among these disciplines suggests that integration requires retaining the values of heritage culture while adopting values from the host community all in a perfect balance.¹⁰ The problem with this definition is its lack of a nuanced approach towards identity. Cultural integration can no longer suggest a merger or adjustment of two cultures, it must now be viewed as an ongoing inner- dialogue between two cultures: more specifically, a dialogue between the values of the inherited and dominant culture. Dialogic work of this nature, when performed in schools, can result in a new form of cultural integration.

In my study, I use the term cultural integration to indicate a process of an inner, cross-cultural dialogue for individuals who associate with opposing or differing value systems. The value of such dialogue cannot be underestimated, especially in present times when Muslim identity within western contexts is still seen as a one big construct, either wanting to be a part of the dominant culture or resisting it.¹¹ Even the studies which support the claims about perceived bias and intolerant attitudes towards Turkish-Germans do not deliver diverse narratives of the ‘otherness’ felt by Turkish-Germans. My research provides a rich and diverse array of narratives on perceived ‘otherness’, performed by students from Turkish German backgrounds. Henceforth, the research has four major objectives:

- To generate cross-cultural dialogue among Turkish-German students through their performative engagement with Goethe’s *Faust*.

⁹ Claus Mueller, ‘Integrating Turkish Communities: A German Dilemma’, *Population Research and Policy Review*, 25.5 (2006), 419–41, doi: [10.1007/s11113-007-9024-y](https://doi.org/10.1007/s11113-007-9024-y)

¹⁰ Selda Koydemir, ‘Acculturation and Subjective Well-Being: The Case of Turkish Ethnic Youth in Germany’, *Journal of Youth Studies*, 16.4 (2013), 460-473, doi:[10.1080/13676261.2012.725838](https://doi.org/10.1080/13676261.2012.725838).

¹¹ Derya Iner and Salih Yücel editor, *Muslim Identity Formation in Religiously Diverse Societies* (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015)

Berna Gueneli, ‘Reframing Islam: The Decoupling of Ethnicity from Religion in Turkish-German Media’, *Colloquia Germanica*, 47.1/2 (2014), 59–82

- To explore through performance Turkish-German migrant voices on cultural integration, which would either reinforce or challenge existing research on this issue.
- To generate authentic impressions on how Turkish-German students perceive German identity in relation to Turkish-German identity.
- To re-examine the notion of Turkish-German cultural integration in the light of research findings.

To achieve these objectives the study was led by three research questions:

Q1: What cultural differences, if any, can performance of Goethe's *Faust* reveal between Turkish-German and German students?

Q2: What cultural difficulties, if any, can performance of Goethe's *Faust* bring to light present within Turkish-German community?

Q3: How can performance of Goethe's *Faust*, allow students from Turkish-German background to express their cultural orientations?

The data collection methods used in the study consisted of video recording of rehearsal sessions and interviews with the students. The play was performed over a six-month period in Berlin, preceded by three months of in-depth interviews. It was taught in an advanced high school theatre class in two different schools; OSZ Lotis and Fritz-Karsen-Schule. The class in OSZ Lotis consisted of thirteen students, out of which only eight students were from a Turkish-German background. The class in Fritz-Karsen-Schule consisted of eight students, out of which only four students were from a Turkish-German background. The play was divided along different themes, and every scene was read to explore a prominent theme within that section. All rehearsals were video recorded, and data was analysed thematically. The dominant themes which emerged in the data answered the three key research questions leading the study.

The findings of the study conclude that, through theatre-based-work, students from Turkish-German background were able to perform how they related to German culture and express the difficulties which they perceived in their own culture. The student narratives consisted of diverse experiences of 'otherness' and insights into male-female relationships among German and Turkish-German culture were gained. Student performances showed that the apparent cultural differences between Turkish-German and German community can be mitigated through the process of listening to the 'other' and having conversations on such differences. Students' performances highlight emotional differences between both communities as a significant reason behind lack of Turkish-German cultural integration.

The study is applicable to diverse schools across Europe, where theatre can be used for generating useful cross-cultural dialogues between students from varying cultural backgrounds.

In sum, this is an interdisciplinary study, and it contributes to approaches within the field of post-migrant theatre and Turkish-German cultural integration. The study uses theatre as a way to reveal Turkish-German migrant experiences. This research analyses the cultural orientations of Turkish-German students in two different classrooms in Berlin. The performance sessions on *Faust* unmask the identity conflicts of Turkish-German youth, their struggles to integrate in German society, and their proposed solution(s) to bridging the gap between two cultures. The research is exploratory in nature and shows the importance and necessity of performance cultures and literary narratives for cross-cultural conversations in diverse classrooms. In the first section, I provide the conceptual and theoretical background to the study as well as the rationale for the research. In section two, I present literary and data analysis as well as an illustration of how this study benefits debates on cultural identity within European contexts.

Positioning myself as a theatre director

I have positioned myself as a theatre director due to my training in performance and theatre over the last ten years. I have directed ten full-length stage plays and acted in more than 20 productions in three different continents. While I have also worked within professional theatre, my primary area of interest has been doing theatre with young people or university students. I have taught professional theatre techniques and approaches in schools and colleges and worked extensively on actor training, literature in performance, improvisation and adaptation.

In the years 2011–12, I taught drama and theatre to 30 female teachers-in-training at the Ali Institute of Education in Lahore, Pakistan. The course focused on the theatre techniques needed for women to gain confidence and improve English language skills. I was asked to direct my students in two full-length plays. Together we chose Bernard Shaw's *Arms and the Man* and Eden Philpot's *Something to Talk About*. Both plays were staged for public viewing at the Ali Institute. During that same year I also worked in practical professional theatre. I was both an actor and a tour manager for the Urdu production of the *Taming of the Shrew* which was hosted by the Globe Theatre in London, as part of the Globe to Globe Olympic Festival, 2012. The play is an important part of inter-cultural theatre work which sheds light on how Pakistani culture could be depicted through Shakespeare's drama.

Since then, my research has been inspired by my own dramatic practice as an amateur actor and theatre director. In 2015, I received my undergraduate degree in Humanities, the Arts and Social Thought from Bard College, Berlin, where I wrote my dissertation on the dramatic encounters of a nineteenth-century Indian Muslim poet and philosopher Muhammad Iqbal (1877-1938) and German Enlightenment dramatist and philosopher G.E. Lessing (1729-1781). My thesis examined the idea of religious tolerance as discussed in Iqbal's dramatic poem *Javid Nama [Pilgrimage to Eternity]* (1932) and Lessing's play *Nathan der Weise [Nathan the Wise]* (1779). I showed in my essay how the medium of drama can increase inter-cultural and inter-faith understanding. However, my practical theatre work continued while I was an undergraduate student at Bard College. And, as a consequence, I was invited twice after I had graduated from Bard College to return and direct Aristophanes' *Clouds* and *Assembly Women*, as part of the core-class on Plato's *Republic* in 2016 and 2017, respectively.

My interest in cross-culturality formed the basis of my initial graduate school research at Cambridge. In 2016, I completed my MPhil in the Faculty of Education, where I researched the interaction of Syrian and Iraqi refugees with German visual culture as part of Project Multaqa or Treffpunkt [meeting point], run by the Islamic Art Museum in Berlin. During this

year, I focused more on how newcomers in German society from Muslim backgrounds engaged with the visual and material cultural history of Germany. This informed the sociological aspect of my PhD research; where I am concerned with exploring a cross-cultural dialogue with individuals who are considered long-term Muslim migrants in Germany.

In my PhD project, I positioned myself as a director/researcher to do *Faust* in an improvisational manner with students from Turkish-German backgrounds. The sessions were led by two rehearsal leaders in both schools. My job as a director involved: preparing all the materials, observing and filming the activities, and getting involved during the feedback round. And eventually critically analysing all the rehearsal sessions.

The project examined and explored Turkish-German cultural tensions, difficulties and differences experienced by Turkish-German students through the medium of theatre. Similar approaches have been used by various theatre directors such as Sebastian Nübling, Yael Ronen and Hakan Savas Mican.¹² The main aim of such practice is to integrate an actor's voice into the scripted text and to hear the actor's point of view. My data examines all the rehearsal sessions and locates dominant trends in the data. Every rehearsal was an analysis of the communication, dialogue, bodily movement, face expressions and feedback of students.

My research shows the usefulness of such theatrical work for theatre practices within post-migrant theatre as well as debates on Turkish-German cultural integration.

¹² Theatre directors associated with Maxim-Gorki Theatre in Berlin. However, doing improvisational work with actors ordinarily consists of analysing the text for rehearsal, creating improvisational exercises and asking actors to do them.

Part 1: Theoretical Underpinnings

This section explains the theoretical and methodological foundations of my research. Chapter One is a detailed analysis of the conceptual frameworks for approaches within cross-cultural-dialogue and post-migrant theatre. This chapter provides the outlines on the main aim of the research, which is to show how theatre-based works within diverse classrooms can instigate and initiate dialogues on cultural differences and similarities. I also discuss the importance of school-based work with young people from Turkish-German background. I conclude the chapter by providing a summary of the conceptual framework guiding this study. Chapter Two provides the methodological preferences employed for the study. I provide an in-depth description of theatre-based methodology and of the philosophical frameworks which have shaped the research. The chapter also provides a detailed account of research methods, sampling strategies and tools which were used to analyse the data. I conclude these chapters by detailing the conceptual, theoretical and philosophical background of the study. Hence, this section of the dissertation is descriptive in nature. In the next section, I provide a detailed analysis of the text, followed by a rich analysis of the classroom performances.

1. Conceptual Framework

1.1 Performing Culture

My research shows that performing drama or a scripted text can generate cross-cultural dialogues among Turkish-German students. Approaches within post-migrant theatre were relied upon so that *Faust* can become a mouthpiece for students' experiences as Turkish and Germans. In reworking these texts theatrically, the participants were able to tell us who they are culturally and how they perceive the 'other'.

The tendency within a classical piece of literature to become a mouthpiece for cultural representation comes to life through its performance. Central to theatrical performance is the idea of communicating through bodily movement and facial gestures. That which cannot be expressed verbally, is expressed through means of non-verbal communication on stage. Brook calls this the 'magic' of theatre, or an invisible idea rightly shown.¹³ When performing a text, the cultural, social and often political attitudes discussed in it are best understood through an actor's gestures. Through movement and facial expressions, individuals performing the play show us the inner-life of the characters. The use of culturally specific gestures when performing drama on stage tells us that theatre can act as a mirror of how we see ourselves as a community and as individuals.

¹³ Peter Brook, *The Empty Space*, (Penguin Group: 1968), p.57

Theatrical Expressions of Literary Narratives

While a lot has been written in favour of literature and its role in refining human behaviour, my research examines and explores the performance of a literary text for cultural conversations. My study depends on the presence provides insights on how literature shows us that cultural orientations are neither straightforward nor categorical. Using a theatrical approach to analyse and explore a literary text further highlights the dialogical capacity of such texts. These texts provide spaces of reflection and resistance. They shed light on the aspects of human exchanges which are often overlooked in empirical research: for instance, compassion, sympathy and kindness. In exploring the cultural orientations of students from Turkish-German backgrounds through their encounter with *Faust*, the study shows the complex and indirect relationships of individuals from diverse backgrounds with dominant cultures. It examines the perceptions and attitudes of participants towards the dominant German culture.

In this section, I will shed light on the usefulness of performing and engaging with classical literature. The main reason behind such engagements is to allow participants to express their intricate relationship with cultural norms and practices.

Culture or cultural identity, according to Don Mitchell, can be various things, but he defines culture as:

the word (which) seems to signify a “total way of life” of a people, encompassing language, dress, food, habits, music, housing styles, religion family, structures and most importantly, values...the term “culture” (also) seems to indicate certain things: works of art, musical productions, the stuff that gets put in museums and concert halls – or in its popular version the things shown on TV and in cinemas, that occur in clubs and stadiums, that appear advertised and displayed in glossy magazines and cheaply produced ‘zines. Culture seems to be both a nebulous “structures of feelings” (Williams 1973) that defines the life of people (or perhaps is constructed out of the lives of people and a set of productions (through art) that reflect upon, speak to, or attempt to mold that “structure of feelings” through various strategies of representations.¹⁴

It is in the reproduction, revision, reflection and revisiting of this piece of literature that cultural identity is discussed, negotiated, remade and asserted. In exploring with my students their relationship with *Faust*, my intention is to explore ‘the structure of feelings’ which represent their relationship with a ‘set of productions (through art) that reflect upon the ideas’ which shape and form the wider culture in the broadest sense. Due to the multicultural nature of today’s Germany, the discussions around canonical works, be it literary or artistic, are

¹⁴ Don Mitchell, *Cultural Geography: A Critical Introduction*, (Oxford: Blackwell, 2000), p.25

becoming more and more controversial.¹⁵ In instances where the canon's edifying and unifying role is called into question, a canonical work of art or literature can serve an important purpose; it can act as a vessel through which new cultural identities are expressed and mediated. My research also shares insights into how the meanings around canonical texts shift and change as diverse groups in society interact with them. These texts function as a medium of cultural dialogue.

Theatrical approaches are gaining increasing popularity within such frameworks of cultural work. Practices within performance studies commonly use theatre as a way to explore the cultural orientations of different communities. Some research within performance of literary traditions and texts shows how cultural identities can be explored through performances of epics or canonical texts. An important example is Dwight Fletcher Reynold's work: *Heroic Poets, Poetic Heroes: The Ethnography of a Performance in an Arabic Oral Epic Tradition*.¹⁶ In his work, he studies the performance of the epic, *Sirat Bani Hilal*, set in the North of Egypt. In studying the performance of that poem, he examines the identity, culture and character of a particular rural Egyptian community. The focus of his book is the intense relationship between poets, listeners, and the heroes of the *Bani Hilal* narrative. In examining the tradition from several different angles, he demonstrates that poets, heroes, and audience members perceive one another, interact and even rely on one another as social allies (or adversaries) in fascinating and highly significant ways; all of which contribute to the continual re-creation and propagation of the epic tradition.¹⁷ The relationships between the participants, those who narrate and those who listen, demonstrate issues on: ethnic identification, Arab-ness, religious orientation, traditional codes of behaviour, manhood, womanhood, the hierarchal social power and how all these are interwoven into the modern performance of *Sirat Bani Hilal*.¹⁸ These relationships are explored through the telling and retelling of this folk-tale within a communal setting. Reynold uses the poem as a microscope through which the social and cultural milieu of the village can be examined.

¹⁵ Thomas de Maiziere's article in *Die Zeit* on cultural integration and *German Leitkultur*, 2017, September. The article invited a significant amount of backlash on the idea of defining Germanness via *Leitkultur*. Thomas de Maiziere, "'Wir sind nicht Burka': Innenminister will deutsche Leitkultur", *Zeit Online*, 30.04.17. Kate Connolly, 'Shake hands and read Goethe: attempt to define German values ire', *The Guardian Online*, 05.05.17.

¹⁶ Dwight Fletcher Reynolds, *Heroic Poets, Poetic Heroes: The Ethnography of Performance in an Arabic Oral Epic Tradition*, (Ithaca and London: Cornell University Press, 1995).

¹⁷ Fletcher, pp.2-4

¹⁸ Fletcher, p.212

Since then, this method has been used in various contexts by anthropologists, cultural historians and educationists, to study a culture of a community. The performance of a play or the processes involved in making that play, reveal to us as audiences, researchers and observers, something about those who are involved in the making of the performance. Performance of the piece is the lens through which the culture of the community is assessed. This approach can be a useful way to understand key issues which only come to surface when individuals engage in creating a theatre play. The goal then is to see how theatre, and even more so, epic theatre or classical works, act as a tool of representation.

The most important aspect of such performances is the intricacy of human relationships; that which cannot be expressed otherwise is revealed through performances. Margaret Litvin's *Arab Hamlet* is a case in point. She analyses the reproductions of *Hamlet* during Jamal Nasser's rule in Egypt.¹⁹ Her analysis shows how the political and social consciousness of an Arab person found an uncanny and genuine relationship with *Hamlet*. Shakespeare, she finds, was not read and received in the Arab world as a British legacy, but as a global text. For instance, the engagement with *Hamlet* during Jamal's time, prove to be fundamental methods of resistance and reflection on the political systems and laws of the regime in place. Her in-depth historical account encapsulates the role of Hamlet in Egyptian public milieu, 'This complexity (Hamlet's character), had political ramifications in the Egyptian 1960s: a 'deep' interiorized subjectivity was seen as the qualification for full moral standing and hence for political agency. The ability to put a fleshed-out, persuasive dramatic character on stage was a political achievement in its own right.'²⁰ Hamlet enabled a political agency to be unleashed through the complexity of his character. Hence, Litvin and Reynold's work shows us the usefulness of performances in revealing a certain cultural, psychological dimension of those involved.

While Goethe's *Faust* is not an epic, the tale of Faust is a legend in itself. Its treatment as an epic tale facilitated the generation of performances, which allowed students to assert how they identified with the two different aspects of their identity. In other words, if being Turkish-German consisted of elements from both cultures, then how do students express their relationship with each? *Faust* was used to facilitate a conversation between the Turkish and German aspects of the identity of a group of students, enabling them to discuss the meaning of being German and/or Turkish. As Macintosh and McConnel discuss with reference to the performance of epics:

¹⁹ Margaret Litvin, *Hamlet's Arab Journey: Shakespeare's Prince and Nasser's Ghost*, (Princeton and London: Princeton University Press, 2011).

²⁰ Litvin, p.90

Theatrical storytelling crosses borders. Epic associated with national identity, now reflects in these multiple performance modes the modern era of transnational movement and influence, and has the potential, in Stuart Hall's terms, to 'impose an imaginary coherence on the experience of dispersal and fragmentation'.²¹ Tales 'told' do not just reflect identity: they create it.²² Performing epic, both now and in the past, need not be so much about 'retellings' of ancient tales as about creating narratives and identities for the present, adapting and recreating them afresh with each new performance.²³

Several instances in the classroom were meant to create or at least represent this new identity or show how Turkish-German voices express their intricate relationship with the wider culture. In this instance, the themes within the text actually helped in eliciting such engagements. The text, as rightly pointed out by Macintosh and McConnell, is not merely a reflection of national identity; rather these texts raise issues of common humanity and crises.

My contribution to this genre brings in the experiences of young Turkish-Germans. I explore their perceptions of being a Turkish-German through their engagement with a core text such as *Faust*. My research focuses on analysing and exploring Turkish-German secondary school students voices to a German canonical text. In the next section, I shall show how approaches within post-migrant theatre allow me to generate the dialogue necessary for my research.

Post-migrant theatre and cross-cultural dialogue

Terms such as migrant theatre or post-migrant theatre are applied commonly to denote theatre created by migrants to tell their stories and narratives. The main focus of post-migrant theatre, or migrant theatre, is on cross-culturality. According to Lo and Gilbert,

Migrant theatre or (post-migrant) is centrally concerned with narratives of migration and adaptation, often using a combination of ethno-specific languages to denote cultural in-between-ness. Cross-cultural negotiation is more visible in-migrant theatre where there is an emerging exploration of cultural hybridity reflected in aesthetic as well as narrative content. While one cultural group is usually responsible for the production and staging of migrant theatre, it frequently plays not only to that group but also to wider audiences, albeit to a lesser extent; hence cross-cultural negotiations may also occur at the level of reception.²⁴

²¹ (Stuart Hall. 'Cultural Identity and Diaspora', in *Identity: Community, Culture, Difference*, ed. J. Rutherford, (London, 1990), p.224.) Fiona Macintosh and Justine McConnell. *Performing Epic or Telling Tale*. (Oxford: Oxford University Press), p.18

²² (Hall, p.224). Macintosh and McConnell, p.18

²³ Macintosh and McConnell, p.18.

²⁴ Lo and Gilbert, p. 34.

Cross-cultural narratives discuss differences, difficulties and experiences of being the ‘other’. The theatrical nature of these narratives makes them embodied, reflective and nuanced. These cross-cultural conversations are emotional, and often actors use their own lives to educate the audiences and each other. The dialogic aspect of these performances lies in the actor’s engagement with the dominant culture or the culture of the ‘other’.

I position my study as a cross-cultural dialogue due to students’ engagement with the German canonical text. Their engagement with the text revealed their experiences of integration and ‘otherness’. Hence, the dialogue is not merely between individuals from Turkish-German and German backgrounds, although German students were also part of the study. Rather, the cross-cultural dialogue is between the Turkish and German aspects of Turkish-German identity. It is an attempt to explore an inner-dialogue between two parts of a hybrid identity, which is expressed and performed through the medium of *Faust*.

One of the many categories within migrant theatre is post-migrant theatre. The term post-migrant theatre denotes theatre which explores and represents migrant narratives with a particular focus on long-term migrants in Germany. Stewart and Sharifi’s work on post-migrant theatre discusses the importance of such theatre for revealing the frustrations of the community.²⁵ According to Langhoff, ‘The phrase “post-migrant” provides an alternative to the more sociological term “Menschen mit Migrationshintergrund” [people with migration background], which is often used to describe people whose parents, grandparents, or even great grandparents migrated to Germany in the latter half of the 20th century’.²⁶ In explaining this term, Langhoff states that ‘post-migrant theatre is “Kampfbegriff” [contentious term], a linguistic tool with which to fight or make a point, rather than a term which aims to essentially define or delimit the work of particular artists’.²⁷ Hence, the main aim of post-migrant theatre is to represent authentically the experiences of diverse communities in Germany. It also aims to challenge and review existing research on migrant lives.

In this section, I will be examining examples of post-migrant theatre produced by Ballhaus Naunynstrasse and Maxim Gorki Theatre in Berlin. However, post-migrant theatre in Germany is not limited to these two companies, but their work has focused on using migrant narratives and experiences to create theatre pieces. And Gorki Theatre has focused on taking theatre work to diverse schools and educational institutions. Gorki X, as part of Gorki Theatre,

²⁵ Sharifi, 2011, Stewart, 2017

²⁶ Cory Tamler, Theatretreffenblog: ‘A ‘post-migrant theatre’ lexicon’, Exberliner online, 12 May 2011. Shermin Langhoff was the Artistic Director of Ballhaus Naunynstrasse in Berlin from 2012. From 2013, she has been the Artistic Director of Maxim Gorki Theatre in Berlin.

²⁷ Neno Celik, ‘Postmigrant Theatre’, <https://www.blogs.hss.ed.ac.uk/neco-celik/postmigrant-theatre/>

conducts occasional workshops, projects, discussions and debates on migration.²⁸ The aim is to provide actor training to young people from diverse backgrounds, but most importantly it aims to become a platform for young people to ask questions pertaining to identity, cultural and social norms through the medium of performance. My work adds to such work being produced with and for young people. I exemplify how theatre classes can welcome professional theatre practices and how theatre can become a tool for young people to be heard and seen.

Post-migrant theatre pieces staged by these two companies often rely on migrant experiences either in original writing or adapted pieces. In terms of adaptation, as part of Gorki Theatre, Exil Ensemble's work is a point in case.²⁹ The theatre employed refugee actors from Syria, Iran, Afghanistan, Yemen etc to create new writing or adapt existing pieces to discuss refugee crisis. In 2018, the reworking of Heiner Müller's classic piece *Die Hameltmaschine*, [*Hamletmaschine*], under the directorship of Sebastian Nübling showed that in practice.³⁰ The play was adapted and reworked to tell the stories of Syrian, Iranian and Afghani women replaying three different Ophelia's adapted from the original text. The actors' real-life narratives of war and displacement were integrated into the piece, often in the actors' mother-tongue.

In terms of original writing which attempts to capture migrant experiences, Gorki's *Verrücktes Blut* [*Crazy Blood*] is also worth mentioning.³¹ The play is a satire of a German school system, where a German school teacher is attempting to educate horrified migrant children with Schiller's classical works. Plays such as *Verrücktes Blut* have attempted to voice the Turkish-German or Muslim experience of countering intolerance, racism and constant stereotyping in schools. It is unclear what led to the creation and conception of this piece but perhaps public debates on German *Leitkultur* and identity inspired the production.³² In the same vein, Stewart's discussion of Naunynstrasse's original piece *Schwarze Jungfrauen* [*Black Virgins*] showcases the cultural stereotypes about women from Muslim migrant backgrounds.³³ The piece tackles issues of gender-conformity and sexual suppression and challenges such

²⁸ Gorki X website: <https://www.gorki.de/en/gorki-x>

²⁹ Exil Ensemble website: <https://www.gorki.de/en/exile-ensemble>

³⁰ Ayham Majid Agha, *Die Hameltmaschine*, dir. Sebastian Nübling (Maxim Gorki Theatre, 2018).

³¹ Nurkan Erpulat and Jens Hillje, *Verrücktes Blut*, dir. by Nurkan Erpulat (Maxim Gorki Theatre, 2013).

³² In an interview with New York Times, 'Ms. Langhoff spoke in long, eloquent paragraphs about the theatre's political potential'. Ms. Langhoff's commentary on *Verrücktes Blut* suggests that the play takes inspiration from and engages with the ongoing public debates on national identity.

Christopher D. Shea, 'Maxim Gorki Theatre Leads and Immigrant Vanguard in Berlin', New York Times online, April 22, 2015.

³³ Feridun Zaimoglu and Gunter Senkel, *Schwarze Jungfrauen*, dir. Neco Çelik (Ballhaus Naunynstrasse, 2006)

assumptions about Muslim women in German society. The piece was based on interviews conducted with migrant women in Germany.

While these plays have received a high degree of critical acclaim for their accuracy and authenticity in recording critically the diverse migrant experiences, their focus on racism and hostility within German society limits the scope of such narratives. Post-migrant theatre can often lack spontaneity and freshness of lived experiences due to a more socio-political goal and targeted audience. For instance, *Schwarze Jungfrauen* and *Verrücktes Blut* have both used social issues of displacement and racism to address the evils of society. While these performances relied on migrant experiences, nevertheless they are slightly skewed towards racism or conflict, making it the only type of experience the migrant population deals with. The need for such work is tremendous; however, in my opinion, migrant performance(s) done in an open-ended manner can present more nuanced and reflective aspects of such issues.

My research with young people explores their cultural associations through their open-ended engagement with *Faust*. Post-migrant theatre practices can benefit from this approach as a way of discussing cultural identity issues in diverse classrooms with young people. My research shows that performance of canonical literature can reveal emotionally subtle and deep issues connected to migrant experiences. Performances which are able to deliver such results also inform sociological research, where information gathering does not involve the use of the body, emotions, non-verbal cues and so on. Hence, my work suggests ways in which young people can become a part of this theatre tradition, either in schools or as young actors in theatre companies.

In light of the objectives set out for my study, I have used this particular theatre approach as a way to assess how engagement with German literary culture reveals students experiences around cultural integration in Germany. In hearing students' experiences connected to their migratory backgrounds, my work showed a range of performances which highlight emotional and psychological differences as an important aspect of this debate. In the next section, I show why understanding these differences can pave a way for a smoother cross-cultural relation, instead of merely mending or changing them.

1.2 Defining the Turkish-German question

The arrival of the Turkish population as guest-workers or *Gastarbeiter* in Germany began immediately after the Second World War for rebuilding purposes. The initial contracts required the workers to return to their home countries. After a few years of work in Germany, however, the majority of the guest workers stayed due to increased labour demand.³⁴ According to a recent census in 2018, the Turkish-German population constitutes 3.4% of German population and forms the largest minority group in Germany. Out of 19.3 million people with immigrant backgrounds, 14 percent of them had Turkish roots.³⁵ Although Germany had invited guest workers from different Southern European countries along with Turkey, it is the Turkish population which has faced tremendous difficulty in adjusting and integrating within German society.³⁶ The integration-related problems span from the earlier generations' inability to learn and speak German fluently to a persistent racism faced by younger generations who seemed to have adopted the so-called markers of German culture well. I do not treat the German and Turkish-German communities as homogeneous; I base my work on the careful analysis of certain separating factors between the two.

Young Turkish-Germans

The cultural integration of the Turkish-German community into German culture still holds a contentious position within the wider migration debates in Germany. The lack of cultural integration within the Turkish-German community is attributed either to the racist attitudes of Germans towards Turkish community or towards the lack of initiative from the Turkish side.

According to Verdugo and Mueller:

The status of the Turkish population in Germany has been a contentious topic for many years. Much of this debate stems from at least three factors: Germany's sense that the Turkish population is not fully "integrated" into German society, Germany's sense that it is not a country of immigrants, and the subtle and not so subtle negotiations between German society and the Turkish community about

³⁴ Sara Thomsen Vierra, *Turkish Germans in the Federal Republic of Germany*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2018), pp.1-19

³⁵Rebecca Staudenmaier, 'German population with immigrant background reaches new peak in 2017', *Deutsche-Welle Online*, 01.08.2018.

³⁶Alberto Bisin, Yann Algan, Alan Manning and Thierry Verdier, *Cultural Integration of Immigrants in Europe* (Oxford: Oxford University Press, 2012), pp.60-124.

Joern Thielman, Islam and Muslims in Germany: An Introductory Exploration, in, *Islam and Muslims in Germany*, ed, Ala Al-Hamarneh and Joern Thielmann, (Leiden, Bristol: Brill, 2008), pp.1-33

Kerstin Rosenow-Williams, *Organizing Muslims and Integrating Islam in Germany*, (Leiden, Bristol: Brill, 2012)

integration.³⁷

My project is interested in the third element of this debate, which examines the ‘subtle and not so subtle negotiations between the German society and the Turkish community’. Verdugo and Mueller’s work recommends the role which educational institutions can play in assisting this ‘subtle negotiation’ which does not require young Turkish-Germans to shed their cultural heritage fully in order to integrate.³⁸ Through the process of education, younger people have a chance to integrate culturally into German society. In education institutions, according to Verdugo and Mueller, young Turkish-Germans have a chance to reflect, debate and discuss cultural differences in safe spaces.³⁹

Furthermore, Verdugo and Mueller’s work points to the inherent cultural differences due to Islam between Turkish and German population.⁴⁰ In opening up conversations on inter-faith and/or cross-cultural issues, both Turkish-Muslim organizations and German government have done little. According to Williams, Islamic Organizations and mosques play a vital role in organizing the life and attitudes of Muslims within Germany. Her work explores the diversity within Islamic and Muslim expressions of faith and suggests that while Islam is not a homogeneous religion tied to one single ethnicity, it still differs from the German way of looking at life.⁴¹ According to Kamp, the efforts of mosques and Islamic institutions have been devoted mainly in unifying the community and often providing a safe, cultural and familiar haven to individuals. Since Islam is not the dominant religion and does not fall into the meta-narratives of German identity, it seems that Islamic institutions have not assisted in creating spaces of negotiation with the wider culture.⁴²

In attempts to engage with the Islamic aspect of the Turkish community, the German government also took initiatives to assist such representation, but without much success. One such initiative was the Islam Conference (2008) organized by the German Government to facilitate a discussion on Islam. The Conference also aimed at raising awareness regarding Islam’s role in modern German lifestyle and discussing cross-cultural differences or shared values primarily with the Turkish-German community. However, Malik sees two problems

³⁷ Richard Verdugo and Claus Mueller, ‘Education, Social Embeddedness, and the Integration of the Turkish Community in Germany: An Analysis of Homeland Identity’, *European Education*, 40:4 (2014), 3-22 (p.18). doi: 10.2753/EUE1056-4934400401.

³⁸ Verdugo and Mueller, p.19

³⁹ Verdugo and Mueller, p.19

⁴⁰ Verdugo and Mueller, p.20

⁴¹ Williams, p.18

⁴² Melanie Kamp, On the Role and Functions of Imams in Germany, in, *Islam and Muslims in Germany*, ed, Ala Al-Hamaneh and Joern Thielmann, (Leiden, Bristol: Brill, 2008), pp. 138-143.

with this approach.⁴³ Firstly, in establishing a dialogue with the Islamic world, the government assumed an all-encompassing religious identity for Turkish or the Muslim population. There was an overriding assumption that all Muslims are alike, and it overlooked the nuances and variety of *Islams* now present in Germany. As per Malik it was important to enter a dialogue with the actual Muslim community instead of an imagined or idealized Muslim population. Due to the lack of authentic and well-trained voices from the Muslim side, the religious dialogues did not prove much help for the integration of Muslims in Germany.⁴⁴

Secondly, religion was at the kernel of the identity debate for the parents of the current generation, however, it ceases to be the key issue at present. The current issues of identity are more pertinently related to economics and social status of the immigrants. Religion has now become a very complicated matter, not all Turkish immigrants follow a single interpretation of Islam and it is disconcerting and condescending for inter-faith dialogues to exclude this notion. He suggests that Turkish-Germans should be able to represent the ideological and religious diversity within their community.⁴⁵

My project benefits from existing research on Turkish-German integration which points to the difficulties faced by young Turkish-Germans in integrating into German culture. According to Ersanilli, individuals from the Turkish-German community relate more to Turkish values than they do to German values. This is confirmed by other studies on young adults and children. For instance, Celik reports in his study that the Turkish-German youth identify more with Turkish culture despite having a German passport. He states that reactive identification ‘can take a form of resistance and opposition to the majority group in favor of ethnic solidarity and turn into an adversarial stance against mainstream institutions.’⁴⁶ Celik’s study focuses on the relationship between discrimination and reactive ethnicity. The discrimination within the classroom, noted in Celik’s study, took place in the form of the teacher’s discriminatory attitude towards students. Ersanilli places the blame for the reactive identification on citizenship laws.⁴⁷ Hence, the citizenship laws and hostile migratory policies act as a deterring factor for Turkish-German integration.

⁴³ Jamal Malik, ‘Integration of Muslim Migrants and the Politics of Dialogue: The Case of Modern Germany’, *Journal of Muslim Minority Affairs*, 33:4 (2013), 495-506.

⁴⁴ Malik, pp.500-503

⁴⁵ Malik, pp. 495-500

⁴⁶ Çetin Celik, “‘Having a German Passport Will Not Make Me German’: Reactive Ethnicity and Oppositional Identity among Disadvantaged Male Turkish Second-Generation Youth in Germany’, *Ethnic and Racial Studies*, 38.9 (2015), 1646–62, (p.1648), doi:[10.1080/01419870.2015.1018298](https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1018298).

⁴⁷ Evelyn Ersanilli, ‘Model (Ling) Citizens? Integration Policies and Value Integration of Turkish Immigrants and Their Descendants in Germany, France, and the Netherlands’, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 10.3 (2012), 338–58, p.341, doi:[10.1080/15562948.2012.693336](https://doi.org/10.1080/15562948.2012.693336)

Similar research by Kagıtcıbası, conducted in German state schools argues in favor of intervention schemes in schools which help students from Turkish-German backgrounds to assert their identity and develop an autonomous sense of self.⁴⁸ He claims that young people from more traditional backgrounds often lack an independent, autonomous identity. By contrast, Kagıtcıbası, argues, Western education systems instils in young people a sense of individuality and identity which is separate from their parents' and family's identity. While Kagıtcıbası does not criticize the sense of communal identity present within Turkish households, he points to difficulties which may arise for younger people due to a severe cultural clash or clash of values. They may encounter difficulties being in an environment where their peers and teachers expect them to behave differently. These cultural differences cannot be erased but the results of Kagıtcıbası's study recommend school-based interventions for negotiating and alleviating cultural difficulties faced by Turkish-Germans.⁴⁹

On the other hand, German schools have not provided spaces for such negotiation. Froehlich et al state how the classroom composition affects the mental well-being of Turkish-German students and their reading abilities.⁵⁰ Their research shows that German students' ability to read is not affected by the ethnic group which surrounds them, whereas Turkish-German students performed better with more students from a Turkish background. Furthermore, according to Fass, Turkish-German young adults from lower-income backgrounds identify more closely with their culture of origin.⁵¹ Nevertheless, these studies argue that these cultural differences should not become obstacles for young people from the Turkish community to integrate or express themselves. In fact, young people should be provided with spaces for dialogue and mediation in schools to reflect, resist or replay whatever sense of identity they feel most comfortable displaying to the world.

These cultural differences and lukewarm attempts to bring harmony between two communities have expressed themselves in often forming close structures within the Turkish community. Keller et al's study, conducted in classrooms with Turkish migrant children aged

⁴⁸ Cıgdem Kagıtcıbası, 'Changing Life Styles — Changing Competencies: Turkish Migrant Youth in Europe', *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 35.2 (132) (2010), 151-168.

⁴⁹ Kagıtcıbası, pp. 163-165

⁵⁰ Sog Yee Mok, Sarah E. Martiny, Ilka H. Gleibs, Melanie M. Keller and Laura Froehlich, 'The Relationship between Ethnic Classroom Composition and Turkish-Origin and German Students' Reading Performance and Sense of Belonging', *Frontiers in Psychology*, 7.1071 (2016), 1-12, doi:10.3389/fpsyg.2016.01071

⁵¹ Daniel Fass, *Negotiating Political Identities: Multiethnic Schools and Youth in Europe*, (England, USA: Ashgate, 2010), pp.37-45

3-6 years concludes a close relationship between the drawings of the young Turkish children.⁵² The study was an attempt to analyse the closeness of migrant children with their parent's country of origin and this was revealed through the art-work of children in both countries. This study corresponded with the ecocultural context which suggests that the Turkish children born in Germany inherit the values and are closer to their cultures of origin than their adopted cultures. The study shows similar styles within hierarchical relatedness, autonomy and ideas about gender. Their work uses an arts-based approach to understand and explore cultural identification. They showed that young people revealed 'an enduring impact of their culture of origin'. The children's connection with German culture was revealed through the drawings of popular figures from German cartoons etc.⁵³ Hence, an arts-based approach in schools rendered a nuanced and mixed analysis of children's identity formation. My work with Turkish-German students allows them to express, reflect and discuss these cultural differences through a performance-based approach.

Taking a theatrical approach, a step forward, my work claims that the process of cultural integration does not entail taking on or leaving behind another culture, in fact it consists of an ongoing dialogue between the two communities. What my research shows is in practice is how such a dialogue can take place through theatre-based work in schools. As pointed by Verdugo and Mueller, school interventions can allow young people to express their point of views and cultural orientations.⁵⁴ In expressing points of cultural differences, students from a Turkish-German background find an opportunity to engage with the wider culture. My research shows that the performances of students were indicative of segregating points of view, perceptions and unique approaches to the dominant culture.

Cultural integration cannot be assessed and examined as a merger of two cultures, rather it should be approached as a dialogue on cultural perceptions amongst Turkish-German youth. This dialogue can generate healing and productive conversations on cultural differences and similarities. It can open up avenues of discussion as to how individuals from a Turkish-German background make sense of the two different value systems and lifestyles. My research adds to the debate on Turkish-German integration by introducing a nuanced reading of the (cross) cultural relationship between the two communities

⁵² Ariane Gernhardt, Hartmut Ruebeling, Heidi Keller, 'Self- and family-conceptions of Turkish migrant, native German, and native Turkish children: A comparison of children's drawings', *International Journal of Cross-cultural Relations*, 40 (2014), 154-166.

⁵³ Keller et al, p.163

⁵⁴ Verdugo and Mueller, 2014. Also discussed by Koydemir, 2013.

Some other instances of Turkish-German cross-cultural engagements

In dealing with binary cultures and opposing cultural influences, the Turkish-German youth experience a lack of spaces where they can present a liberated sense of identity. My research suggests that in engaging with German culture, Turkish-Germans are able to float above and within the categories of being just Muslim, Turkish, Turkish-Muslims, Turkish-German Muslims and so on. In many ways, my work thus explores the production of Turkish-German (sociocultural) identity.

One of the ways identity can be produced and represented is through its encounter with the literary culture. As discussed earlier, a literary text can function as a medium of dialogue. It can act as a vehicle through which culture is thought through. Instead of holding a cultural dialogue in isolation and without any framework, a literary text provides a backdrop against which such a conversation can take place. Understanding and exploring this encounter leads us to understand how, if at all, Turkish-Germans view the dichotomy between Turkish and German culture. Not only does it give more autonomy and authenticity to the Turkish-German narrative, it also allows individuals within the community to think through and establish their own relationship with the idea of being German. In studying the relationship between being Turkish and being German, the research then aimed to explore how young people express their inner lives.

Engagement with literary cultures need not be reserved to certain texts, they can be framed around historical narratives, epics, satires and so on. Take for example, Navid Kermani's *Zwischen Koran und Kafka: West-Östliche Erkundungen [From Quran to Kafka: West-Eastern Affinities]* and Serdar Somuncu's comedy act as a response to Hitler's *Mein Kampf [My Struggle]*. Both these examples are quite different in terms of their audience appeal, what and how they argue. Kermani explores his Muslim identity through different Islamic and Western literary texts. He finds similarities between the Islamic and German literary culture, while also talking about the Quran and Islam.⁵⁵ Serdar Somuncu's comedy act revolved around Hitler's *Mein Kampf*, which he introduces in his act. He uses the text as a way to talk about his integration experience, the idea of being German and how he perceives the identity debate in Germany. Bower draws upon Steven Vertovec's work and sees this as a reconceptualization of German-ness in Somuncu's work. She states:

“Modes of cultural production” refers to “cultural interpenetration and blending (...) cultural translation, and hybridity”. The blending of perspectives in this type of cultural production has the potential to motivate changes in perception among those with a

⁵⁵ Kermani, 2016

migrant background as well as the indigenous population of the “receiving” country. Vertoc refers to these changes in perception as “public transformation”, a prerequisite to acceptance of heterogenous populations with ties to more than one cultural space and geographic region that in turn leads to the “the reconceptualization of German-ness”.⁵⁶

In this manner, both Somuncu and Kermani are engaging with historical, literary texts to reproduce the meaning of being German. Kermani’s work, which is a collection of fifteen loosely connected essays, links Islamic authors, cultures and traditions with Western ideas, the majority of those authors being German. Upturning, reviewing or reflecting the historical texts provides a chance to mitigate a new identity or a new relationship. It certainly begins to give birth to an entirely new cultural identity, i.e. Muslim-German, or Turkish-German, an identity which is formulated and negotiated by the individuals within that community.

Gueneli’s work reiterate how works by Fatih Akin, Mehmet Kurtulus, Serdar Somuncu and Feridun Zaimoglu deal with the distinct, diverse position of Turkish-Germans. As Gueneli argues, their work comments on German culture and symbols within that culture and literary tradition. In doing that, they pronounce their presence as a new type of German.⁵⁷ However, these cultural spaces are often confined to those individuals within migrant communities who choose to pursue a career as artists or theatre makers. Even among the Turkish-German youth culture in schools or public spaces, such artistic encounters are rare.

Herding, in *Inventing the Muslim Cool*, discusses how young Muslims, particularly within the Turkish-German community, have found ways to navigate German youth culture. A hybrid Islamic-Western culture is the invention and product of young people, who have to juggle two different cultural systems. As pointed out in the previous section, school-based intervention work can benefit the dialogues of cultural differences among young people from both communities. Herding’s ethnographic work explores the existing tensions which young people feel, while also mitigating them through local comedy acts, musical performances and/or fashion which allows them to live out both cultures.⁵⁸ While her work acts as a compendium for studying the cultural engagements of youth cultures among Muslims living long-term in Europe, her work is not conducted in schools. Most of her research takes place with young artists and writers within these communities who are voluntarily reproducing Western culture with an Islamic slant. Drawing upon theories of hybridity she believes that young Muslims in the European context are able to adopt conflicting value systems

⁵⁶ (Steven Vertovec, *Transnationalism*. (London: Routledge, 2009), p. 84. Bower, (2012, p.197)

⁵⁷ Gueneli, 2014

⁵⁸ Maurta Herding, *Inventing the Muslim Cool*. (Bielefeld: Verlag, 2013), pp. 11-15

simultaneously. But she concedes that a double consciousness is difficult to carry for an individual and often comes with a desire to be resolved, seen or dealt with.⁵⁹ Her work shows the importance social institutions like school can play in resolving such conflicts through arts led interventions.

What Herding's work also highlights is the fact that this sort of cultural work is generally restricted to literary artists and theorists. I chose to set my study within secondary schools, so that literary encounters of this kind are not limited to only those who have the access or the capability. In placing this work within public secondary schools, I wanted to examine what narratives are generated when the Turkish-German youth read and perform *Faust* as part of their regular course. The way in which the text was explored and performed differed from the way it is taught in schools ordinarily. The next chapter illuminates some of the reasons why performance approaches proved useful for my project.

⁵⁹ Herding, pp.124-140

1.3 Summary

In conclusion, I have discussed the usefulness of theatre for exploring migrant identities. Contextualizing it within the Turkish-German integration debate, I have shown the variety of debates on cultural differences and the sense of belonging within the Turkish-German community. However, the lack of nuanced approaches to this subject means that a sensitive and well-meaning dialogue is required, something which is possible through the means of drama and theatre.

My analysis further shows how literary artists and thinkers within the Turkish-German society have used arts as a way to negotiate and mediate a new hybrid sense of identity, which is neither completely Turkish nor completely German; in fact, it is an identity which contains aspects of both. I understand cultural identity as a set of relations one has with facets of the outside world. In trying to understand the cultural integration, I am invested in exploring the relationship which young people from the Turkish-German community have with the German literary culture. This question assumes that texts are dialogic; they can elicit our deeply held beliefs regarding the world in which we live or the world of the text. The main concern of my study then is to gauge to what extent performing the text allows young Turkish-Germans to question and explore both their own identity and the idea of German-ness. Secondly, the focus of my study is to determine to what extent the young Turkish-Germans can begin to assert a hybrid sense of identity as they explore the text. In short, I am interested in the questions of cross-cultural inquiry/dialogue and representation.

Turkish-German, post-migrant theatre has played a huge role in reaffirming this blended identity which is built mostly in response to mainstream German literary culture or what constitutes German *Leitkultur*. Little research and practice can be found on post-migrant theatre in German schools with young people. This study shows that cross-cultural dialogue can be built in spaces and classrooms where literary texts can be picked to perform and discuss hybrid identity. The text can also provide a platform for a dialogue since it elicits through theatrical inquiry the values and perceptions of each individual. Instead of reading the text for its own understanding, it can illuminate to students their inner dialogue and the dialogue which they establish with others. In short, theatrical performance of the text can become a tool through which students explore their relationship with others.

2. Performative enquiry and efficacy of the project

Theatre performance was the primary method of inquiry used for the project. By using improvisation, the project explored the performance of literary texts within diverse classrooms for representation and dialogue. The project showed how Turkish-German and German perspectives interact and engage with each other through the medium of dramatic performance. The goal of the research was to explore how performance of *Faust* can create spaces for cross-cultural dialogue among Turkish-German students, and what cultural orientations are expressed through these performative exchanges. This was achieved during eight rehearsal sessions leading to final presentations of the scenes. All the rehearsal sessions were video recorded. The analysis of the rehearsal sessions highlighted the dominant impressions of the students.

This chapter outlines the methodological and theoretical underpinnings of the research. It explains in depth the research design and the motivations behind using improvisation to explore the research questions guiding this study. I also discuss my social positioning and bias as a researcher through all stages of the research. I also outline the data collection and analysis methods used for answering the research questions.

2.1 Planning the research project

The first year was dedicated to planning the research project. The research had five different stages of execution. The first stage involved determining and refining the broader research questions and the purposes of the project. The second stage of the research project involved finding the schools and fixing the time duration within which the research would be conducted. The third stage required preparing the content of the study to ensure validity and efficacy of the research project. In the fourth stage, data was collected in the field. The fifth and final stage of the research involved organizing and analysing the data followed by preparing the report.

Writing the research proposal

This process was arduous and required constant reassessment of different logistical and theoretical concerns and limitations. In the initial stages of the project, the purpose of the research was more aligned to create an intervention: measuring and assessing the effects of a theatre-based method for integration purposes. However, with careful review of literature, the research goals shifted from an action-based intervention to a more exploratory research project. Since the driving force behind the research was to explore the cultural orientation of Turkish-German students towards German culture, it seemed more fitting to conduct performative research focusing more on unravelling the relationships between, and conjunction of, the participants and the text. Research questions were finalised considering two areas of influence for the study: post-migrant theatre and Turkish-German cultural integration. This process was conducted between autumn 2016 and summer 2017. It was concluded with the review at the Faculty of Modern and Medieval Languages and Literature and was approved by the internal reviewers, Professor Sarah Colvin and Professor Joachim Whaley.

First contacts and setting up field work

The main task was to find and select appropriate schools for fieldwork. Several contacts were established to achieve this aim. The contacts with secondary schools were established during the period of January to September 2017. My research placement at Humboldt University School of Social Sciences, Department of Diversity and Social Conflict, assisted in this matter. I contacted Dr. Gökçe Yurdakul, Georg Simmel Professor of Comparative Studies on Diversity/Social Conflicts. She accepted me as her supervisee for the academic year: October 2017 - summer 2018 and advised me to contact Gorki Theatre for the school search. Gorki Theatre does extensive work with schools on migrant theatre, which led me to build contacts

with several secondary schools in Berlin. Two different schools were selected after thorough dialogues with the class teachers. To address the issues of my limited German language skills and reducing personal bias as a researcher, two research assistants were hired to conduct the rehearsals. Dr. Yurdakul also advised me on the procedures for gaining permission from the German Ministry of Education for my research. In May 2017, I was granted permission by the German Education Ministry to conduct my project in the schools of my choice.

The schools selected were OSZ Lotis and Fritz-Karsen-Schule. After the equivalent of Year 6 in the British school system, there are mainly two different routes available for students in the Berlin and Brandenburg school systems. The two options are as follows:

- a) Die Gesamtschule [Year 7-13]
- b) Das Gymnasium [Year 7-13]

The Gesamtschule system also known as the comprehensive school system offers school till Year 13.⁶⁰At this level, the students can choose between courses which allow them to pursue further education or gain technical skills for apprenticeship. Certain comprehensive schools offer vocational programs, which allow students to gain technical skills along with a comprehensive school degree. The second type of school system is called Gymnasium; in this school system, students are prepared intensively for further education, and they graduate with the school leavers' qualification Abitur. Since 2006, in order to reduce the marginalization of migrants and other under-privileged communities, more schools in Berlin follow the integrated school system called Gemeinschaftschule, which allows students to either graduate with an Abitur or a year before with a comprehensive school degree.

OSZ Lotis was a Gesamtschule [a comprehensive school] which offered a Berufsoberschule [vocational school] as well. My research was conducted with students enrolled in the Berufsoberschule. I worked with students from both Year 12 and 13. OSZ has 36 schools and educational institutes of various kinds in Berlin under its educational brand. The educational brand has existed since 1979 and has successfully catered to education which focuses on professional development within diverse communities. The theatre teacher for Year 12 and 13, Ms. Christiane Nahrendorf, was of great help in conducting the sessions in her class. The school is based in Tempelhof, a district which is home to a large Turkish-German population in Berlin. Darstellendes Spiel [Theatre-class] had thirteen students, nine of whom were from a Turkish background. The Fritz-Karsen-Schule is based in Neukölln, Berlin. The school is a Gemeinschaftschule [a comprehensive school]. The school did not offer any

⁶⁰ British School year equivalents are used to describe the German class-levels.

vocational studies opportunities, but students were given the opportunity to pursue the Abitur route. The theatre teacher, Mr. Andrea Danner, was very helpful in communicating the needs of the projects to the students at every stage. I worked with nine students from Year 12, all of whom were pursuing an Abitur, and three of whom had a Turkish-German background.

Preparing rehearsal plans

Rehearsal plans were prepared during the six months prior to teaching, that is, from summer 2017 to December 2017. Sessions were scheduled from January to June 2018 (the end of the school year in Berlin). To prepare the sessions, I read the text in the original language and in English multiple times to acquaint myself with the major themes and issues. I also discussed different teaching approaches used by the two teachers to teach theatre. *Faust* is only taught in literature or German classes and is not a play commonly used within theatre classes. The theatre courses in general focus on experimenting with various acting skills such as improvisational theatre, which is what I relied upon in my process as well. Rehearsal plans were prepared with the assistance of the two research aides. These rehearsal plans were planned more or less tentatively, so that they could be revised later according to the needs and capacities of the students.

In the field

The field work for the project began in October 2017. The initial stages of the field work involved: making the rehearsal plans, establishing contacts with schools followed by conducting student interviews and lastly, polishing my German language skills. To teach a 2.5-hour long session each week, in both schools separately, two research assistants were hired: Sarah de Monchy and Sara Nassabieh. They are both undergraduate students at Bard College Berlin and pursuing degrees in theatre studies and literature. Sarah de Monchy is a Dutch student, while Sara Nassabieh is a first-generation Lebanese-German student. Their diverse backgrounds both lent significant insights into the project.

The only task of the research assistants was to act as the session leaders for the rehearsals. Initially, the class-teachers in both schools were requested to lead the sessions, however they declined due to other teaching commitments. They also did not feel comfortable teaching materials prepared by me. However, not all sessions were led by the rehearsal leaders. In OSZ Lotis, the last four sessions were led by Ms. Christiane Nahrendorf and in Fritz-Karsen-Schule, the last two sessions were led by Mr. Andrea Danner.

Once the preparation of the rehearsal sessions was finalised, I discussed each session with the research assistants and explained the main themes and scenes for the session. I then showed them a step by step method of leading the sessions. The main job of the session leaders was to read the excerpt of the scene with the students, analyse the main themes of the scenes and finally lead the students into activities based on the scene. The main reason for seeking their assistance was to allow myself a degree of separation from the material and the students. The presence of research assistants during the rehearsals allowed me to keep an objective overview.

The second task during the initial stages of the field-work was to initiate contact in schools which began with student interviews. I began interviewing students in November 2017. All interviews were completed by the end of December 2017.

Organizing Data and Preparing report

During the data collection process, I organized the data on Microsoft OneDrive, saving all the audio and video files online in a virtual space, in order to avoid losing the data. It was then organized according to the sessions taught in each school, in correspondence with field-notes, surveys and any other class-room materials. I returned to Cambridge on 1st July 2018 and subsequently began the video analysis of the data. I completed the data analysis process in December 2019. During the period of July 2018 to December 2019, I also worked extensively on creating the theoretical framework and conceptual background of the study. The final report was prepared during January to August 2020.

2.2 Performative Inquiry

The research is performative in nature and attempts to unravel what Turkish-German secondary school students reveal about their perceived cultural identities and orientations when they perform a German canonical literary text. The theoretical and philosophical underpinnings of the research are rooted in the realm of meaning-making and making sense of the world through performance. According to Kisber, ‘performance might best be understood as a communicative act and as a moment within theatrical practice, and how performance fosters meaning making and social change’.⁶¹ The research project explores the meanings emerging from participant’s performative exchanges. Human body is considered to be a site of knowing and knowledge making. Gestures, facial expressions, movement are key to unravelling the social-cultural communication.

The whole study is based on a network of relations which consists of various layers. In the first instance, it is my relationship with the text, which is then followed by the students’ relationship with the text and lastly, my relationship with the students’ relationship with an improvised version of the text. My job as a researcher/director involved extricating and understanding this intricate web of relationships through students’ performances.

In using performative inquiry, I have examined and explored the nature of cross-cultural dialogue between Turkish-German and German students. According to Kisber, performative inquiry is often defined as: ‘the exploration of a topic or issue through performance’.⁶² Hence, cross-cultural identity was the main issue discussed through performance of *Faust*, in my sessions with the students.

Since a literary text was employed to reflect on cultural differences. Pelias presents a more specific mode of inquiry within performance, that is ‘performing literature’, my work resonates with Pelias’s description of this term. According to, Pelias;

Staging literature (i.e., drama, poems, prose fiction, nonfiction) has consumed the bulk of performers' energies. Literary texts, some specifically written for presentation on stage and some not, carry their own aesthetic dimensions, situating the performer in a position of either trying to feature or to resist what a given text ask... Performers who elect such strategies put into play the power of their own readings. Methodologically, their embodied enactments tilt toward their own stamp upon a literary work.⁶³

⁶¹ Lynn Butler-Kisber, Performative Inquiry, in *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Informed, Perspectives*, (London: Sage Publications, 2010), pp.135-148 (p.136)

⁶² Kisber, p. 136

⁶³ Ronald J. Pelias, Performative Inquiry: Embodiment and its challenges, in *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, ed.by Knowles, J. G, and Andra L. Cole, (Thousand Oaks, Sage Publications, 2008), pp.186-194 (p. 188)

Hence, *Faust* was used by the performers in my classroom as a site of resistance and debate. The thematic concerns in the text opened up conversations on religious differences and emotional and psychological responses to inter-faith and cross-cultural romantic relationships. The embodied and emotional responses of the students (performers) in my study became the sites of knowing. What the students could not express through words was expressed through their face expressions or even body movement. The students performed the characters within the play and in doing that they inhabited the world of text. My work relied upon improvisation, a method which the students were acquainted with in their theatre classes, as well something which best suited the performance of *Faust* as a post-migrant theatre project.

Post-Migrant Theatre Methodology

In light of the objectives and research questions guiding the study, principles and approaches within post-migrant theatre served as the guidelines for my work. The main goal of the study was to explore experiences of Turkish-German students pertaining to their cultural integration in Germany through their engagement with Goethe's *Faust*.

Methodologically, post-migrant theatre is slightly different from other types of theatre, since it tries to resist or reinforce a certain migrant narrative. Sharifi's work is a comprehensive guide on post-migrant theatre in Europe. Her methodological guidelines on post-migrant theatre are somewhat similar to those sign-posted by Lo and Gilbert as an essential feature of migrant theatre: cross-cultural negotiation and exploration of cultural hybridity. However, Sharifi's work highlights the additional elements for creating a post-migrant theatre piece; for her the central theme of such work should be a focus on 'metaphor of migration and displacement'. She describes these metaphors as:

The metaphorical constructions can be detected in plays whose subject is migration as a phenomenon or which portray such persons whose subjective experiences become a metaphor for migration and displacement... Together, the metaphorical interpretations of migration represent the basis of knowledge and changing descriptions of political, social, and cultural views of history.⁶⁴

In her analysis of two post-migrant plays, *I call my Brothers* and *What Fatima did*, Sharifi sheds light on how these metaphors are used to tell the stories of migration and displacement.⁶⁵

In *I call my Brothers*, a Swedish post-migrant theatre play, co-produced by Naunynstrasse and

⁶⁴ Azadeh Sharifi, *Theatre and Migration: Documentation, Influences and Perspectives in European Theatre*, in *Independent Theatre in Contemporary Europe*, ed. Manfred Brauneck (Bielefeld, ITI Zentrum Deutschland, 2017), pp. 321-416 (p. 391).

⁶⁵ Sharifi, pp. 391, 393.

Landestheatre Niederösterreich, the ethnic and racist attitudes towards Muslim men are the central focus of the play.⁶⁶ The protagonist's subjective point-of-view about himself is determined by the way he is viewed in wider society; as a potential terrorist. In presenting a stereotypical (view of a) Muslim man, the author has employed the metaphor of displacement and migration. The play shows how the clichés associated with Muslim identity have been internalized by the Muslim protagonist in the play. He repeats his clichéd image to himself in a long monologue. The character's internal monologue and perception of how others see him depicts how society at large imagines migrants and displaced individuals.

The central focus in *What Fatima Did*, a British play, is on the female-body.⁶⁷ The idea that Muslim women are spoken for, and not allowed to voice their own opinions, is the central concern of the play. Fatima, while absent in the play, is discussed by various other members of her family. Her decision to suddenly leave a Western life-style and adopt a more Islamic one is opposed by her immigrant Muslim family. Her story is being told from the perspective of how society views Muslim women – objects which need representation. Fatima's conundrum is used as a metaphor of displacement, in her own and wider community. She is not allowed the subjective perspective; instead, her issues are discussed from the perspective of how others see her. Hence, both plays use cultural stereotypes and clichés as a way of discussing perceived migrant identity in relation to wider society.

Stewart's analysis of Naunynstrasse *Bist du Schwul Oder Bist du Türke?* [*Are you gay or are you Turkish?*] and *Verrücktes Blut*, explains the importance of the term 'gestus' for post-migrant theatre.⁶⁸ In describing the way female and male bodies are represented, acted upon and referred to, the theatrical gestures represent cultural norms. In Stewart's explanation of the 'gestus', the 'gesture functioning as expression of character and individuality becomes explanatory and social'.⁶⁹ The body of the migrant reinforces how he/she is viewed by society at large. Hence, gestures are an important feature of post-migrant narratives, since they educate us on culturally specific habits, personality traits and point of views.

These plays focus on how migrants are viewed, how their inner-lives evolve and how they view the society at large. The body of Amor in *I call my Brothers*, his physical appearance, his gestures, and the absent body of Fatima, in *What Fatima did*, are sites of knowledge

⁶⁶ Jonas Hassen Khemiri, *I call my Brothers*, dir. Tinuke Craig, (Ballhaus Naunynstrasse and Landestheatre Niederösterreich 2013)

⁶⁷ Atiha Gupta Sen *What Fatima Did*, dir. Kelly Wilkinson, (Hampstead Theatre, 2009)

⁶⁸ Stewart, 58.

Kulaoglu Tunçay, *Bist du Schwul Oder Bist du Türke?* dir. Nurkan Erpulat, (Ballhaus Naunynstrasse, 2008)

⁶⁹ Stewart, 58.

production. Engaging and debating stereotypes and clichés associated with migrant identity is also an essential aspect of these performances. Such performances represent how dominant culture views the migrant or how the migrant views the dominant culture. In short, the methodological guidelines which should be the central concern of a post-migrant theatre piece are:

- a) Use of body and facial gestures to express migrant experiences.
- b) Using real-life experiences based on actors or writer's life, or those collected through sociological research.
- c) Use of clichés and stereotypes associated with migrants and displaced identity.
- d) Generating cross-cultural dialogue among participants and wider community.

In my study, I have used these performance principles to generate dialogues among Turkish-German students on how they perceive the 'other' and how do they think they are perceived by the society at large. However, my student's engagement with the text was open-ended and without a particular social-political focus, since the intention was to explore the outcomes of their engagements and not advocate or (re)present an existing issue of Turkish-German integration debate.

To achieve that, I have used improvisation as a technique to implement these principles used by post-migrant theatre. The themes within *Faust* which were at the intersection of migration and dominant culture were used to explore these cultural identities. Improvisation allowed student narratives to be integrated in *Faust*, and it also allowed students to perform how they viewed for instance a typical 'German' or a 'Turkish-German' person. In debating these stereotypical notions, students revealed underlying emotional discords between the two communities.

Improvisation technique for post-migrant *Faust*

Improvisation was used in the project to create an effective way of performing and communicating. The immediate and spontaneous reactions of some students to the figure of Mephisto as a victim of social injustice, or their honest and part-comic depictions of gender roles within Turkish-German communities, are a case in point.⁷⁰ The methods of improvisation

⁷⁰ Within Music Studies, Improvisational Studies is an established discipline. Improvisation is referred to as a way of knowing the performer. Andrew J. Goldman's paper 'Improvisation as a way of knowing' discusses how improvisation of a musical piece tells us about the underlying cognitive behaviour and identity of the performer. Similar research is found in the *Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies*, which discusses notions of cognitive knowing of the performer. In drama and theatre studies, improvisation is used as an effective way of actor training, since it allows the actor to release blocks and resistance around the play. J. Andrew Goldman,

are used as part of actor training to create a fuller picture of the characters and the text.⁷¹ These procedures are often used only during rehearsals so that the actors can fully inhabit the characters and scenes in the play.

Improvisation was used since it fitted the purposes of post-migrant theatre. Students could use their own perceptions and imagination in performing the suggested activities. An improvised reading of the play allowed me to set the play in contemporary Berlin. This further enabled students to be themselves when discussing different characters, themes and scenes of the play. It also allowed them to develop a deeper understanding of the context of the play in relation to their own lives. I used two main methods within improvisation: one was working on character, and the other one working on scenes based on the themes of the play.

Improvisation for character work is stressed by Clive Barker; through improvisation, Barker suggests that ‘the inner actions (of the actor) will be explored, and the inner life will be felt’.⁷² Moreover, the actor finds how his/her inner life relates to the character and how he/she relates to other characters in the play. According to Frost and Yarrow:

The improvisation is not about the character’s inner life, but about the actors. Afterwards, they can be analysed and adapted and assimilated into the actor’s conception of the role. As they are happening, though, they force the actor to respond directly and imaginatively to the situation, to see her fellow actors as the characters they are portraying and to respond to them within the agreed rules of the ‘set’ they are jointly constructing.⁷³

This type of character work was essential for my study. I used a technique called ‘*As if*’, the technique widely is used in Stanislavski’s approaches to actor training, where the background and the overall life of the character is explored in imaginary circumstances.⁷⁴ The character is taken out of the context of the text and played with. Scenarios and circumstances in which the actor operates are tried in new settings. During my rehearsal sessions, the characters in *Faust* were brought to life using this technique. For instance, students were asked at times to play a Turkish-German Faust or a Turkish-German Gretchen set in different contemporary settings.

The work on themes was based on *theme-scene exercises* used by Spolin, where a theme, a single line or a ‘*Point of Concentration*’ from the scripted play is taken out and

‘Improvisation as a way of knowing’, *Music Theory Online*, 22.4, 2016, pp.1-20; Benjamin Piekut, and George Lewis, *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies* (Oxford, Oxford University Press, 2013).

⁷¹ Tom Scholte, ‘The Stanislavski Game: Improvisation in the Rehearsal of Scripted Play’, *Canadian Theatre Review*, 143, 2010, 24-27

⁷² Anthony Frost and Ralph Yarrow, *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory* (Macmillan Education: London, 2015), p. 205.

⁷³ Frost and Yarrow, pp. 204-205.

⁷⁴ Frost and Yarrow, p. 204.

replayed in a different setting. This technique is widely used by Spolin and her ‘theme-scene’ exercises exemplify this. ‘Theme’ in the text, as she describes, is the ‘moving thread (life) that weaves itself into every heartbeat of the play and unifies all the elements of the production’.⁷⁵ In this manner, the theme of suicide in a scene was explored by students in a performance of how different religious communities respond to a young man wishing to take his life.

Hence, through improvisation, a dialogue of cultural identities and migrant experiences using *Faust* was generated among students from Turkish-German background. In short, this was achieved in three ways:

- a) At times, the characters within the play were changed from the original German to Turkish-Germans.
- b) Students were given guidelines to perform scenarios in the play as scenes from contemporary life in Berlin.
- c) When replaying a theme from the play, students were asked to bring in examples from their life or life of people around them, such as family members or from wider community.

In doing this, students were able to juxtapose migration and displacement narratives with the Faustian narrative. This also enabled them to comment on and perform stereotypes and clichés and then engage with those stereotypes as sources of cultural (dis)integration within German society. I provide a complete list of each rehearsal session and techniques used in Chapter 3.

Creating the Rehearsal Room

The rehearsal room in each theatre class focused on character and theme-scene based work. The activities closely followed the essential plot of the play. When conducting the rehearsals, I found it necessary to create a firm structure for each rehearsal. According to Katie Michell, improvisation of the text must not be left to the actors. She states:

The best way to direct an improvisation is to structure it well. When I was first directing I gave very few instructions. Consequently, the improvisations were very long: nothing much happened in them and the actors regularly slipped in and out of characters. Avoid this sort of outcome by planning improvisations as if they were scenes from a play, giving the actors immediate circumstances, events, intentions, and a clear sense of place and time. The more concrete the information you can provide for each improvisation, the better.⁷⁶

⁷⁵ Frost and Yarrow, pp. 200-201.

⁷⁶ Katie Mitchell, *The Director's Craft: A Handbook for the Theatre* (Routledge, New York, 2009), p. 73.

For this reason, I created a step by step method for organising the rehearsal room. The activities were pre-decided for each session, however, students had complete independence in preparing the activities based on the scenes. The process followed in each rehearsal session is as follows:

- Warm-ups
- Reading the excerpt from the scene as a group in a circle
- The session leaders asked questions and students engaged with the text
- Activities were assigned in pairs or groups
- Students prepared the activities
- Students performed the activities
- Feedback round with the director and rehearsal leader
- Repeat the process until the lesson ends
- Feedback round at the end of each session

As a director my main task was to explain the structure of the sessions to the rehearsal leaders. During the sessions, I mainly observed and filmed the sessions. However, I always asked questions during the feedback round of each activity, probing students to discuss the motivations behind their performances.

Methodological Limitations

The project was not without its limitations. Methodologically, the project could only be addressed to a handful of students in two schools. Despite attempts to generalise the study's findings, only repeated interventions can show how the study would be received in different settings. The other methodological limitation was the lack of pre-existing practices and studies in the field of Performance Studies; it was difficult to find performative methodologies which have explored areas of cultural integration, particularly within a German schools and educational context.

The biggest limitation of the study was the difficulty of justifying the project's need and necessity, as the project employs a classical literary text. The current and more progressive trends in education perceive such texts as narrowminded and exclusive.⁷⁷ Some argue that the use of a canonical text imposes a power dynamic, since the text is often perceived as a cultural

⁷⁷ James Muldoon, Academics: 'It's time to get behind decolonising the curriculum', *Guardian Online*, 20.03.2019.

icon of the dominant German culture. Hence, in certain academic circles, the text is dismissed on the basis of being a White German text. These objections pose concerns with regards to identity politics for my research. One of the ways in which this limitation was counterbalanced was to show that the text can act a vessel through which these racial and ethnic differences can be discussed in the classroom. Furthermore, it was also useful to perceive the text rooted in German cultural, which led to a raw and honest encounter of Turkish-German students with a German canonical text. Hence, the restrictions which the text posed became the means through which new insights on Turkish-Germanness was explored.

2.3 Data collection methods

Three different approaches were used for data collection in order to increase the efficacy of the project. The data collection methods were selected to fit the purpose of the research: methods which seemed most appropriate for the nature and essence of the research and answered the research questions and aims. The three approaches used in the process are: student performances, questionnaires and interviews. The main source of data collection was observation of the classroom theatre activities; the other two sources of data supplemented the research.

Student performances

The primary source of data collection for the research was student performances and improvisations. This was the primary method of data collection and production. The dialogues on cultural differences and perceptions were all generated as a result of students' performances. The immediacy of these performances showed us how students engaged with the text. Every activity in each session was followed by a feedback round, and a final feedback round was conducted at the end of each session in both schools.

Pre-Performance Interviews

The format of the interviews was semi-structured and the motivation behind the interviews was to collect descriptive data about different aspects of the students' life. At least 20-25 open-ended questions were asked. Participants were asked about: family life, religion, political views, views on Islam, basic information such as their age and their school. Some questions were asked about theatre which resulted in questions on *Faust*. Each interview lasted for at least half an hour. A semi-structured, descriptive interview approach was used to elicit responses which would either disprove or confirm findings on the students' information. The main reason for conducting interviews was to ascertain the interest of the students in the project and their comfort level with the subject matter being discussed in the study.

Interviews were also used as a way to collect students' background information with regards to the text and general life-style. This approach is used commonly within qualitative research where interviews can serve as an important primary or secondary source of information. Although there are several different kinds of interview design, the purpose of these interviews was to supplement the data gathered through performances. Some of the

strengths of standardized, open-ended interviews, according to Cohen, Manion and Morrison, are that they can increase ‘comparability of responses; data are complete for each person on the topics addressed in the interview.’ Such a style of interview also ‘reduces...bias when several interviewers are used [and] permits decision makers to see and review the instrumentation used in the evaluation.’⁷⁸ The weaknesses pointed out by Cohen, Manion and Morrison are that interviews pose ‘little flexibility...; standardized wording...may constrain and limit...relevance of questions and answers’.⁷⁹ Since interviews were not the primary source of data collection, any weaknesses were overcome by the fact that other sources of data collection were employed. A sample of interview questions is attached in the appendix.

Post-performance Questionnaires

Questionnaires or surveys were used as the third form of data-collection at the end of the project. The main aim of the questionnaires was to collect the immediate impressions of the students on the whole project. Before the end of the last rehearsal, the class teachers had informed me that the maximum time each student would spend on a questionnaire would be no longer than 2-4 minutes. Hence, I was asked to keep the questionnaires extremely short and succinct. The brief and immediate responses of the students supplemented the data generated during the feedback round of each session. For the questionnaires, a mix of a dichotomous and multiple-choice question approach was used. There were a total number of 8-10 questions. Questionnaires were used as a means of confirming or adding any information about the students’ responses towards the text and performances. However, the final performances and students’ involvement in the classroom was more telling of their attitudes towards the text. A sample of questionnaires is attached in the appendix.

Overcoming obstacles

There were several anticipated problems regarding the methods chosen. The first and foremost problem was regarding the language of the text. The language used in the text is extremely difficult and complicated, and the ideas can be quite complex and philosophical, especially for secondary-school students. Hence, safeguarding the integrity of the text was also important for the project since it meant not reducing the value and meaning of the text to mere social

⁷⁸ Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, *Research Methods in Education*, 8th edn (UK: Taylor and Francis), p. 271

⁷⁹ Cohen, Manion and Morrison, p. 271

constructions. I tried to overcome this problem by first interpreting the text myself, discovering key themes in it and then creating activities which focused on the themes within the text, so that the students could ease into the whole process.

Secondly, another problem was the end of school year disturbances and school holidays which affected the timings of the class and therefore the students' attendance. This meant that the data collected would not be smooth or from a consistent group. For instance, some of the students were absent for a series of classes. During the interview stages as well, two students requested not to be interviewed which affected the information I collected on all students. While I was not able to have a fixed number of students for all the sessions, the absence of certain students did not affect the analysis drastically.

Thirdly, I was unsure how much the teachers would actually cooperate with the project; I anticipated they would not be available for the sessions or their methods of teaching might conflict with those I had chosen for my study. However, this did not pose a problem as I had the full cooperation of the class teachers throughout.

2.4 Sampling Strategy

The sampling technique determines the choice of participants for the study. The overall population for my research consisted of Turkish-German, secondary school students in Berlin who were enrolled in theatre classes. The research took place in Berlin for two reasons: firstly, Berlin-Brandenburg has the highest Turkish-German population in Germany; and secondly, I was most familiar with the cultural context of Berlin, having lived there previously for four years, which made it relatively easier to locate schools and seek permission from the Ministry of Education in Berlin to conduct this research. Ms. Isabella Sedlak at the Gorki Theatre, Gorki X, helped us in reaching out to a number of schools in Berlin. A sample size of two schools was decided on and the target population size was restricted to Turkish-German students enrolled in secondary schools taking a theatre class.

One of the main criteria for selection was schools where theatre is taught to high school students, and a determining factor was to select a school in which students would be willing to perform a text specifically for the purposes of discussing issues of cultural identity. It was imagined that finding a group of students who would be willing to do so won't be easy. The willingness and openness to accept a project where a classical piece would be transformed as a medium for cross-cultural dialogue was difficult. However, two schools were discovered where theatre teachers for each class showed willingness towards such a project. It was decided with the class-teachers that the students will be able to use materials from the rehearsals for end of the school year presentations.

The size of the sample was selected according to the non-probability, purposive sampling strategy which involved deliberate selection of the sample, hence, the selection was not random.⁸⁰ Two secondary schools which offered theatre classes to Year 12 and 13 were targeted. In the initial search, five different schools were short-listed, out of which one of the schools did not follow-up on our further communication. Among the rest of the four schools, two schools were selected according to the income background of the students. Hence, a representative sample was selected which would reflect the total population.

According to the official demographic report, the five districts in Berlin which have the highest number of Turkish-German population: Mitte, Neukölln, Kreuzberg, Tempelhof-Schöneberg and Reinickendorf.⁸¹ My target was to find two different schools within these districts with a majority of Turkish-German students in the theatre classes. The decision to

⁸⁰ Cohen, Manion and Morrison, p. 217

⁸¹ Turks in Berlin a brief introduction on Wikipedia, in English:https://en.wikipedia.org/wiki/Turks_in_Berlin

target two schools was taken to diversify the sample. The main criterion for choosing the two different schools was based on the nature of educational goals in these schools. Hence, a comparison between a comprehensive integrated high-school and a comprehensive vocational high-school was desired for my study.

The first school selected was called OSZ Lotis, which is listed as an Oberstufenzentrum, which focuses on the vocational or occupational training of students. The school was located near the intersection of Tempelhof-Schoeneberg and the type of education which it offers is ‘Fachoberschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium’ [Skills-based or Vocational Training school].⁸² The school attracted a high number of students from migratory backgrounds, primarily from Turkish-German families.

Fritz-Karsen-Schule was the second school selected; it is listed under the category of ‘Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe’ [secondary schools which offer the Abitur (the equivalent of A-levels)].⁸³ This distinction allowed me to diversify my sample and include students who had variety of learning goals and motivations. Since the focus of OSZ Lotis was more on vocational training than Fritz-Karsen-Schule. I was able to explore the outcomes of reading and performing *Faust* with students from similar ethnic and racial backgrounds but with differing learning goals and motivations.

A sub-category within non-probability style sampling is purposive style sampling, which best suited the needs of my research. The primary reason for using purposive strategy was to focus on the specific group instead of the total population. The research explores if theatre-based approach can allow us to gain more insight into a cultural pattern of the target samples. Since the study is small scale and only two schools were chosen for this, the students only represented themselves: their attitudes, insights and engagement with *Faust*. By using purposive sampling strategy, I wanted to select the schools where it was possible and feasible to conduct a study:

In purposive sampling, often (but by no means exclusively) a feature of qualitative research, researchers handpick the cases to be included in the sample on the basis of their judgment of their typicality or possession of the particular characteristics(s) being sought. They assemble the sample to meet their specific needs...:to achieve representativeness, to enable comparisons to be made, to focus on specific, unique

⁸² OSZ Lotis information on Berlin State Website, in German only: <https://www.sekundarschulen-berlin.de/osz-lotis>

⁸³ Fritz-Karsen-Schule information on Berlin State website, in German only: <https://www.sekundarschulen-berlin.de/fritz-karsen-schule>

issues or cases, to generate theory through the gradual accumulation of data from different sources.⁸⁴

Using a purposive sampling strategy allowed me to work with the majority of students from the desired Turkish-German background. It was also necessary to purposively select classrooms that represented both Turkish-German and German students, in order to reduce the sampling bias or the over-/under-representation of each. I avoided making the common mistake of creating bias due to the focus on one type of population sample. In order to reduce this bias, critical case sampling was used:

A widely used sampling technique, akin to extreme case sampling, in which a particular individual, group of individuals or cases is studied in order to yield insights that might have wider application...focusing on small states and territories, which treats one small territory as a critical case study of issues in the fields in question, which are felt to be their strongest, and which can illuminate issues in the topic which are of wider concern for other similar small states and territories;⁸⁵

In order to reduce the limitations of the purposive sampling strategy, certain measures were employed. To reduce the bias or voice of one group only, a strategy called boosted sampling or negative case sampling was used; by this method, according to Cohen, Manion and Morrison, 'the researcher will deliberately seek to include a sufficient number of them [unrepresented individuals] to ensure appropriate statistical analysis or representation in the sample, adjusting any results from them'.⁸⁶ Hence, students from other Muslim and non-Muslim/non-German backgrounds were included in the study in order to get a wider and more inclusive picture on issues of cultural differences.

⁸⁴ Cohen, Manion and Morrison, p.218

⁸⁵ Cohen, Manion and Morrison, p.219

⁸⁶ Cohen, Manion and Morrison, p.220

2.5 Ensuring the efficacy of the project

In qualitative research it is important ensure that the project has served the goals it had set out to achieve. The primary goal of the project was to ensure that the students performed the text in a meaningful manner, and in doing so they entered into a cross-cultural dialogue. The validity of the research results was evaluated for research and approaches within the field of post-migrant theatre and Turkish-German integration. In order to ascertain whether the findings can benefit approaches within these research areas, validity criteria for performance-related studies were employed.

The efficacy and validity of the project were evaluated according to the criteria laid out by Cho and Trent.⁸⁷ Their rubric developed for performance-related studies provides evaluative strategies for the project's three different stages:

Pre-performance as imaginative rehearsal is an ongoing textual rehearsal process as the researcher finalizes the analysis and interpretation of the data collected. The focus of imaginative rehearsal is on making the voices of subjects relational and evocative as the researcher constructs texts as scripts. Criteria needed to evaluate this imaginative textual practice involve data sufficiency, level of critical interpretation, and degree of script craftsmanship. The stage of performance-in-use, associated with artistic re/presentation, involves transacting the lived experiences of others with audiences by means of the voices and bodies of the performer(s). One of the main criteria is degree of understandability of the performance being re/presented. With clear delivery in mind, this criterion is one that cautions that some performance is too complex to understand. The post-performance stage is nurtured by a co-reflexive member-checking process among subjects, performers, and audience.⁸⁸

Following this design, several steps were taken to ensure the validity of the findings and data collected. This was done primarily by mitigating any foreseeable obstacles and dealing with them in advance.

The first foreseeable obstacle with regards to materials being used in the research was dealt during the pre-performance stage. The aim was to reduce any element of perceived biasness or culturally inappropriate material used in the class-room. During this stage, the text was interpreted, and rehearsal sessions were designed, and interviews were conducted.

Clearance for the rehearsal materials to be used in the classroom was granted from various sources, for instance, my supervisor at Cambridge University, theatre teachers in both schools and my research-assistants. All the rehearsal sessions were also discussed with Isabella Sedlak working for Gorki X and an assistant director to Yael Ronan. She also advised me to

⁸⁷ Jeasik Cho and Allen Trent, Evaluating Qualitative Research, in *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ed. Patricia Leavy (New York, Oxford University Press, 2014), pp. 677-696 (p. 688).

⁸⁸ Cho and Trent, p. 688.

look into the work of other directors working on post-migrant theatre and provided constructive feedback on my activities. This ensured that the improvisational activities designed for classroom work were politically correct and culturally sensitive.

During the pre-performance stage, I also conducted lengthy interviews with students. During these interviews I was able to collect basic information on students' personal background and some other points of interest for the students. These interviews also provided insights for developing improvisational activities which could generate interest among students, depending upon their interests and backgrounds. For instance, in both schools, during the interview stage, when asking about religion and identity, I realised that almost all students from Turkish-German, Muslim or German backgrounds were eager and felt comfortable discussing religion and identity issues. This information helped in creating improvisational activities about religious and cultural aspects. Had I not interviewed the students, I would have felt uncomfortable discussing matters of personal religious and cultural identity so openly in a classroom. Hence, during the pre-performance stage, consultation with teachers, session leaders, and interviews with students allowed me to create and retain the validity of the exercise.

During the performance stage, improvisation was used as a means for representation of student voices and this method allowed students to generate performances which were honest and authentic to them.

This was attested to in the post-performance stage, through feedback and surveys. Students' feedback on each activity in every session allowed them to share their motivations on why they did what they did, how they created the scenarios and how the rest of them reflected on these performances. For instance, after performing a scene between Faust and Gretchen, two students entered into a heated debate on inter-faith marriage practices among Turkish-German and German families. This feedback shed light on students' involvement in the performance and their need to discuss such cultural conflicts openly. This also showed that the performances allowed students to get involved in the subject matter of the play.

The final performances in both schools also shed light on students' interest in the subject-matter. In both schools, students used the activities done during the rehearsal sessions for the end of the school-year final presentations. They selected the activities themselves and carefully prepared the final performances, this exemplified student's keen interest in the project. Table 1 shows the validity rubric for my research, following Cho and Trent's rubric.⁸⁹

⁸⁹ Cho and Trent, p. 688.

Table 1: Cho and Trent validity rubric for my study

	Pre-Performance	During-Performance	Post-Performance
Process	Imaginative (Creating rehearsal sessions, improvising the script)	Situated engagement (Student performances)	Divergent reactions (Reflective feedback)
Major-Criteria	Script craftsmanship Multiple voices Advocacy (Gate-keepers ensured that the script is ready for improvisational work)	Dialogical engagement Improvisational Authentic/Empathetic (Improvisation was used the primary method for research)	Focus on major issues Co-construction of further questions Promotion of continued conversation and action (Performance and active feedback from each participant in the whole process)

Validity criteria designed to guide the development, enactment, and assessment of dialogical performance of possibilities

Pre-performance	During-performance	Post-performance
Process		
Imaginative	Artistic Representation	Co-reflexive member checking
Textual rehearsal	Situated engagement	Caring/empowering/non-violent Data-
Sufficiency	Aesthetic	Divergent reactions
Major Criteria		
Critical-Interpretation	Dialogical engagement	Focus on major concrete issues
Script craftsmanship	Understandability	Generation of possible solutions
Multiple voices	Improvisational	Co-construction of further questions
Persuasive	Empathetic/authentic	Un/learning about social justice
Advocacy		Promotion of continued conversation and action

Validity and efficacy with regards to the objectives of the research was ensured using the strategy designed by Cho and Trent. This was carried out so that the results and methods of the study can be used for future research in the field of post-migrant theatre, and for debates on cultural integration of Turkish-Germans.

The first objective of the study was to generate a cross-cultural dialogue among Turkish-German students through their performative engagement with Goethe's *Faust*. This was achieved primarily by using approaches within post-migrant theatre. And by creating improvisational activities which would allow students to replay characters and themes as contemporary Turkish-Germans in Berlin. This opened up debates on the choices, events and themes within the play as viewed from a Turkish-German perspective.

The second objective of the study was to elicit migrant narratives on Turkish-Germanness which would either reinforce or challenge existing research on this issue. This was achieved in the post-performance stage, where students' performances, discussions and feedback were analysed against the existing research. The data collected has led to promotion of new ideas on this subject, for instance, findings on gender-roles within Turkish-German communities challenges existing research on this issue.

The third objective of the study was to explore authentic impressions on how Turkish-German students relate to German identity in relation to Turkish-German identity. During the rehearsal's students were asked to act out certain scenarios, however, the preparation of the material was not interfered with. Students were given complete autonomy and independence in creating their own scenarios. For instance, an activity could ask students to create a scene between a Turkish-German woman and man discussing inter-faith marriage. However, once the outline was provided, students were given complete autonomy in creating the dialogue, communication and choosing the appropriate body language.

The last and fourth objective was to re-asses the meaning of Turkish-German cultural integration in light of research findings. This was achieved during the data analysis stages. In exploring student performances, interviews and feedback collected through surveys a new insight on cultural integration was gained. The data analysis was conducted thematically to understand and explore how Turkish-German students expressed issues pertaining to migration, identity and 'otherness'. The multiplicity of data sources and thematic analysis provided a robust overview of this subject.

Hence, the four primary goals of the study were made credible and valid by using the model presented by Cho and Trent. The study results can be used by future research on cultural integration of Turkish-Germans and approaches within post-migrant theatre.

2.6 Approaches to data analysis

These questions were answered from data collected from three different sources. The chief source of data was the video recording of the taught sessions. This was followed by interviews with the students and questionnaires at the end of the project which confirmed some of the impressions generated within the role-plays. All data was analysed thematically.

Thematic Analysis

The data was analysed using thematic analysis as described by Jennifer Attride-Stirling.⁹⁰ The process of thematic analysis consists of discovering a network of relationships within the data. There are three separate stages of data analysis as described by Stirling. These are: categorising the data in basic themes, followed by organizing themes and global themes. Basic themes, according to Stirling are ‘the most basic or lowest-order theme derived from the data, they are simple premises characteristic of the data’.⁹¹ Basic themes are followed up by ‘organizing themes’, which are ‘middle order theme that organized the Basic themes into a cluster of similar issues... (they) group the main ideas proposed by several Basic themes.’⁹² This exercise is followed by global themes, according to Stirling, ‘They are macro themes, that summarise and make sense of clusters of lower order themes abstracted from and supported by data. Thus, global themes tell us what the texts as a whole are about within the context of a given analysis... Each global theme is the core of a thematic network: therefore, an analysis may result in more than one thematic network’.⁹³ Each stage requires several revisions and reworkings before a final set of themes can be concluded. Using the thematic analysis allowed me to ‘unearth the themes salient in a text [data] at different levels, and thematic networks aim to facilitate the structuring and depiction of these themes’.⁹⁴ The main aim of my research was to gauge students’ perceptions on the text, themselves and the wider-culture. In short, the most prevalent and dominant concerns of the participants were presented with the help of thematic analysis.

The data collection took at least nine months. The only way to ensure that all the activities were accurately represented and discussed was through video recordings of the data. In my research, the video recording of the role-plays was treated as one set of data, while the

⁹⁰ Jennifer Attride-Stirling, ‘Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research’, *Qualitative Research*, 1.3 (2001), 385–405, doi:10.1177/146879410100100307

⁹¹ Stirling, p. 389

⁹² Stirling, p. 389

⁹³ Stirling, p. 389

⁹⁴ Stirling, p. 387

interviews and questionnaires were considered as the second set of data. Once thematic analysis was conducted on the two data sets, themes were compared and contrasted which resulted in three global themes emerging from the data. These global themes were summarised and analysed to answer the research questions posed at the beginning of the study. I have discussed below the procedures followed to elicit the three global themes. Table 3, at the end of the chapter, summarizes how different data sources correspond and details their connection with the research questions leading the study. The video analysis performed is most commonly or interchangeably known as visual analysis.

Visual (Thematic) Analysis

The thematic analysis of recorded video rehearsals consisted of analysing the eight-rehearsals at both the Fritz-Karsen-Schule and OSZ Lotis. Each rehearsal was 2.5-3 hours long. The structure of the rehearsals was as follows: the first five sessions looked at the first half of the text from the scene, ‘Night’ to the ‘Witch’s Kitchen’, and the next four sessions looked at scenes exploring Gretchen and Faust’s relationship, ‘Walpurgis Night’ and the final scene ‘Prison’ from the play. Hence a thematic analysis of the videos was chosen as the most appropriate means for data analysis. It allowed me to access the data multiple times once I began analysing the data.

Thematic analysis conducted on data collected through video recordings has gained popularity in recent years. My study emulates studies on visual analysis of videos. I have examined the data thematically and roughly followed the six phases described below by [*give names of researchers*]:

...The thematic analysis comprises six phases, starting with familiarizing oneself with the data (Phase 1), generating initial codes (Phase 2), searching for themes (Phase 3), reviewing/refining themes (Phase 4), and defining/naming the themes (Phase 5). Lastly compelling examples were selected in relation to the research questions (Phase 6).⁹⁵

In the initial phases, I acquainted myself with the videos, arranged the videos into small clips and labelled them. This was followed by generating the codes, applying those codes to the data

⁹⁵ Bjorn Sjodern, Vania Dimitrova, Antonija Mitrovic, ‘Using Thematic Analysis to Understand Students’ Learning of Soft Skills from Videos’, In *Proceeding from European Conference on Technology Enhanced Learning, Lifelong Technology-Enhanced Learning*, (11082, 2018), p.657, p.656-659
Use of Thematic Analysis in Visual Data, also mentioned by: Christian Heath, Jon Hindmarsh and Paul Luff, ‘Analysing Video: Developing Preliminary Observations’, *Teacher Development*, (16.2, 2012), pp.279-283, doi: [10.1080/13664530.2012.688686](https://doi.org/10.1080/13664530.2012.688686)
Tapio Toivanen and Anu Pyykkö, ‘The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education’, *Procedia-Social and Behavioural Sciences* (69, 2012), pp.2289-2298

and generating the themes. The process of refining the themes involved several stages until global themes in the data could be retrieved. One of the possible challenges of using thematic analysis, according to Cohen, Manion and Morison, is reducing the data to themes and overlooking participant voices.⁹⁶ However, my research overcomes this by focusing on the diversity of performances generated by each student.

Analysing Interviews and Questionnaires

Thematic analysis was also applied to interviews and questionnaires. In the first stage, all the interviews were transcribed by me without using software. The data was then divided into various sections and codes were applied, and the data was further divided into themes. Questionnaires were analysed in conjunction with the interviews. The global themes which emerged were then compared with those revealed by the visual analysis. The process is attached in the appendix.

Analysing Thematically

In the first instance, all the video recordings of both schools were marked according to the activities within each rehearsal. Following this step, the selected clips were transcribed; once all the transcriptions were completed, the data was organised under these headings. 'Clip' is the abbreviation for movie clip and the adjoining number signifies the activity of that rehearsal, i.e. Clip 1.1 is the Movie Clip from rehearsal 1, activity 1.⁹⁷ Table 2 provides a glimpse of the actual transcription table.

⁹⁶ Cohen, Manion and Morison, p.712

⁹⁷ Please find attached in Appendix a complete table detailing Movie Clips and Transcriptions provided.

Table 2:Transcription Chart Example

Rehearsal 1	Clip 1.1	Fritz-Karsen-Schule
Rehearsal 1	Clip 1.2	Fritz-Karsen-Schule
Rehearsal 1	Clip 1.3	Fritz-Karsen-Schule
....		
Rehearsal 1	Clip 1.1	OSZ Lotis
Rehearsal 1	Clip 1.2	OSZ Lotis
Rehearsal 1	Clip 1.3	OSZ Lotis

In this manner, all the activities in each school fell under each rehearsal. The data is organized according to eight rehearsals in each school. Once the data was organized according to each rehearsal and activity in that rehearsal, I began the process of deriving themes from that data.

The process of eliciting global themes consisted of four to five different stages. The first stage consisted of applying codes to the whole data set, which helped in dividing the data according to basic themes and organizing themes matching the code. For instance, one of the codes selected was *Faust*. The issues discussed in the data which matched this code, ranged from prior knowledge of the text to the conflict between Faust and Valentin.

This range of issues led to several different categories of themes: from basic to organizing themes which encompassed the overall sense of the students' performances. This process entailed distilling the most essential information from the data to answer the research queries. The process itself was not straightforward and after constant re-reading and making sense of the data, the global themes changed significantly. In the first trial, which only consisted of thematic analysis of videos, the following three large themes emerged: reflecting, resisting and replaying; making sense of wider culture; and theatre as a means of representation. The themes were further reduced to a Turkish-German response to the Faustian dilemma, and Turkish-German identity and cultural intersections in *Faust*. After these attempts, data from the interviews and questionnaires was considered and similar codes were applied.

After a few more attempts, the final version of global themes from the data were: replaying Mephisto, replaying Gretchen and replaying Faust, respectively. The themes which emerged from the data answer the research questions posed at the beginning of the study. Figure 1 shows the distribution of data along the global themes leading the study. The overall summary of the process is shown in Table 3, it explains the research questions and methods of data collection in correspondence with each global theme.

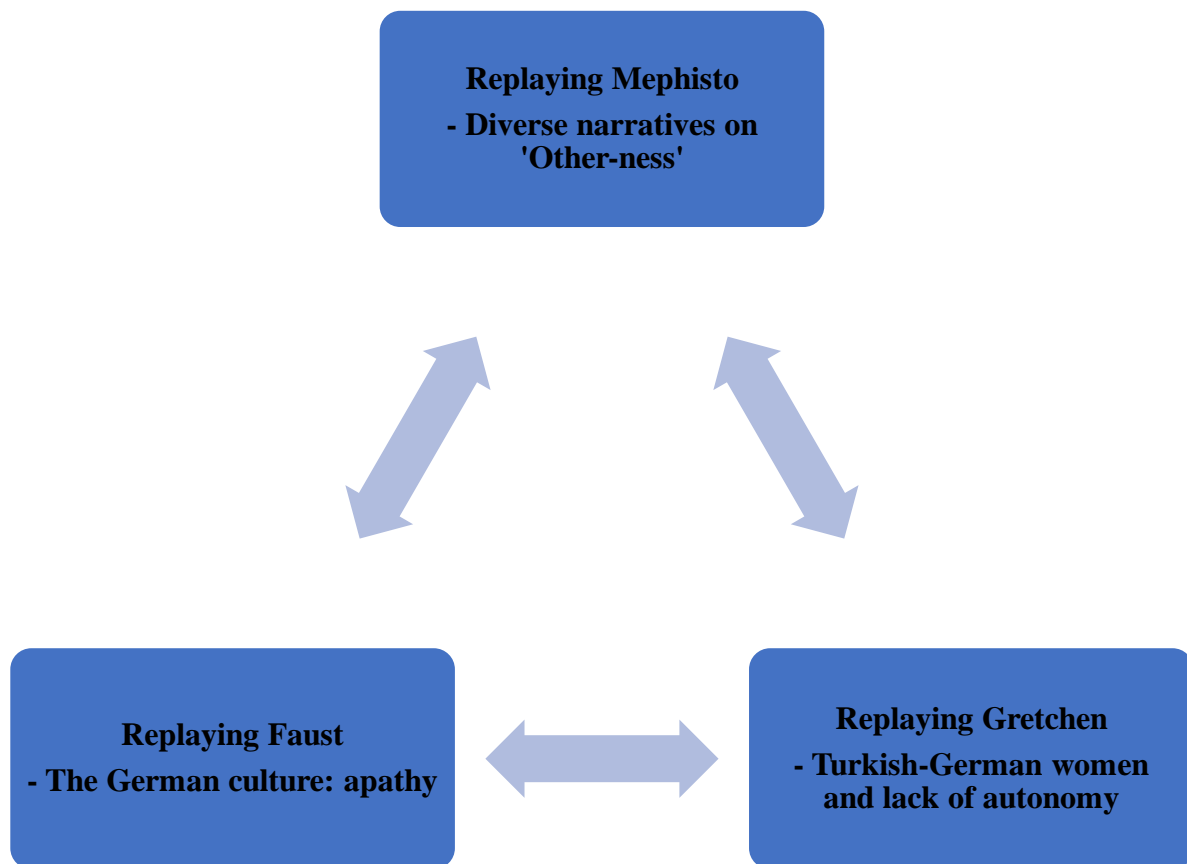


Figure 1: Thematic Analysis

Each global theme is supported by a rich thematic network. Chapter 5 focuses on the analysis of these thematic networks. The analysis draws connections between the three global themes as well and answers the research questions posed at the beginning of the study. My analysis concludes that performing *Faust* allowed young people to express and reveal their unique relationship with the German dominant culture. These findings prove that literary texts can function as an effective background for (cross)cultural conversations in diverse classrooms. The three themes represent the reproductions of characteristics, themes and issues which represent the three main characters in the play.

The theme labelled as Replaying Faust corresponded with the data which answered the first question. Student performances focused on behaviours and emotional differences between Germans and Turkish-Germans. The second question explored the cultural difficulties experienced by individuals from Turkish-German background. Student performances focused on the experiences of women. The data which answered this question was represented by the theme of Replaying Gretchen. The last research question asked how students engaged with German culture and expressed their cultural orientations. The data which corresponded to this question was labelled as Replaying Mephisto. A complete analysis is provided in Chapter 4 and 5.

The responses to the research questions also met the objectives of the study. In reproducing and replaying the character of Faust, Gretchen and Mephisto, students were able to show, a) Turkish-German version of the themes and main characters in the play. This showed how students responded to German literary culture through performance, b) through these reproductions, they also discussed the difficulties, differences and diverse cultural orientations among themselves, c) and due to the post-migrant nature of the theatre project, students were asked to prepare the characters and scenes based on improvisational guidelines, which generated authentic and honest feedback on how they perceived the German identity in relation of Turkish-German-ness and lastly, d) students' reproductions allowed to reevaluate the way cultural integration is discussed in the context of Turkish-German cultural integration.

Table 3: Research Questions and Themes

Research Question	Method of Data Collection	Dominant Theme
What cultural differences between Turkish-German and German students, if any, can performance of Goethe's <i>Faust</i> reveal?	Video recordings of Role-Plays Interviews Questionnaires	Replaying Faust
What cultural difficulties, within Turkish-German community, can performances of Goethe's <i>Faust</i> bring to light?	Video recordings of Role-Plays, Interviews Questionnaires	Replaying Gretchen
How does Goethe's <i>Faust</i> , Part One, allow students from a Turkish-German background to express their cultural orientation?	Video recordings of Role-Plays Interviews Questionnaires	Replaying Mephisto

2.7 Research Ethics

Since the research was conducted in schools, educational research ethics were taken into consideration. The research was conducted in accordance with the official ethical requirements made by the University of Cambridge and BERA. The key ethical concerns considered during the initial stages of the research project were as follows:

- a) Using the activities as a way to disempower the students
- b) Trying to change or influence the way the Turkish-German students behaved
- c) Using language and materials in the classroom which could be perceived as racist or Islamophobic
- d) Using the names of the students in the data analysis stage to express opinions which could cause them harm in later life

In order to avoid this, several gatekeepers were involved throughout the procedure.

The first step was to create a research design and framework which promoted values of inclusivity and diversity. This was ensured by creating activities and materials which allowed students from all backgrounds to voice their opinions freely without any pressure to conform.

The second step was to run a pilot study using a scene from Shakespeare's *Romeo and Juliet*, with a diverse group of students. This was carried out in Peterborough School with a mixed class of Pakistani-British, British and Arab students.⁹⁸

Thirdly, all the activities were created by myself and were further approved by my supervisor and Gorki theatre. These activities were then also approved by the class teachers and were altered according to any suggestions they made. This emphasises the various filters through which the activities were approved and assessed prior to being used in the classrooms.

Fourthly, the two external gatekeepers were the Educational Ministry in Berlin and the Gorki Theatre. In order to run the project, I needed the approval of the Education Ministry in Berlin; after looking at the materials we were going to use, the Ministry granted us the approval. In order to find schools in Berlin, we had to contact the Gorki Theatre who also examined the materials we were planning to use. The Gorki Theatre's work with migrants is perceived as extremely progressive and liberal. Their approval and encouragement of the project indicated that it had strong ethical foundations.

⁹⁸ Materials from the pilot study can be provided upon request

Additionally, the real names of the participants were not used since the data contains sensitive and personal information.⁹⁹ Moreover, all students signed a consent form saying they were happy to take part in the project and agreed to give interviews. All the data has been kept confidentially and will be destroyed once the dissertation has been approved by the examiners.

⁹⁹ Personal data about students' personal lives and backgrounds which is revealed during the performances is shared in this dissertation. No other information collected during the interviews or shared with the researcher outside of the rehearsal period is provided to keep the identity of the students confidential.

Part 2: Interpretation and Analysis

The previous section explains the strictures which control the study; this part will guide the reader through the mental processes and interpretations which give meaning to the work.

At the end of part one, I discussed the analysis procedures which assisted in understanding and interpreting the data. Although the theories and approaches used for data analysis are not flawless, they did help in making sense of the countless hours of data recorded during fieldwork. This section consists of a textual analysis of *Faust*, followed by the description and analysis of the students' performances of this interpretation. These were encapsulated thematically and the opinions or the voices of the students were represented within these themes. Rather than narrating the classroom sessions as a whole, the perceptions and outlooks of students were placed within the thematic frameworks which emerged from the data itself. From this point onwards, the follow-up chapters are a detailed discussion of these major trends. Although at this stage, the reader may expect to discover more about the students and their treatment of the text, it seemed necessary to first include the textual analysis and rehearsal plans in order to set the scene for the discussion on students' performances. Hence, chapter three provides the rationale behind choosing Faust for the research purposes.

The following chapters deal with the interaction of the students with the text. The dominant themes which emerged from the data are: a) replaying Mephisto, b) replaying Faust and c) replaying Gretchen. As I unpack the discussion on *Faust*, I will show how questions of self and identity are deeply tied to the text. The thematic development of the rehearsal plans, and students' treatment of the text will further illuminate how identities can be reflected, resisted and replayed through their encounters with literary texts and how wider culture can be understood better via a theatrical platform.

3. Doing *Faust*

3.1 Why *Faust*?

The primary reason for selecting *Faust, Part One* for performance and discussion among Turkish-Germans and German students was the plays' ability to raise questions on modern and traditional standpoints. This complemented the objectives for my study, in which I wanted to explore students inherited sense of cultural orientation as opposed to their adapted cultural environment. My argument focuses on the three central characters in the play i.e. Faust, Mephisto and Gretchen, and how they deal with the various aspects of an individual's cultural and social life. Through these three central characters, the text questions and challenges the old and new world orders. My analysis traces an overlapping, thematic development in the text which shows how it poses questions about literary traditions, wealth, social status, the role of the family, companionship, gender roles and ideas on right and wrong. The purpose of laying out this interpretation is to familiarise the reader with my interpretation of *Faust*, and therefore with the interpretation which guided the students in their activities.

The tragic element in the play invites audiences and those who engage with the play to react from a deeply personal position. The three characters Mephisto, Faust and Gretchen are part of Goethe's overall triangular design for Part One. This design shows a unique unity between the three parts of the triangle, while simultaneously being in disharmony with each other. Hence, the three parts feed into the *Agon* or conflict that is held together by the three different positions of the triangle. This structure does two things: first, it displays the different points of view by thoroughly explaining each one's perspective and second, it provides no definite solution or resolution to the conflict. This is represented by the 'frame' scenes at the start of the play, 'Prelude on Stage' [Vorspiel auf dem Theatre] and 'Prologue in Heaven' [Prolog im Himmel] which sets the scene for conflict in the play. The 'Prelude on Stage' is a dialogue between the manager, player and poet. This is followed by the 'Prologue in Heaven' which consists of two short sections: the first being a dialogue between the three archangels and the second rather longer section, a dialogue between the Lord and Mephisto. Each set of three represents a unity within which there are diversities and distinctions. Engaging with these diversities demands the audience to share their point of views which appeals to them most.

The 'Prelude on Stage' functions as the dramatic framework around the play; it lays out the tragic element - the collisions of different orders. The poet is a romantic, the manager represents the commercial aspect and the actor is stuck somewhere between the two. The manager, the poet and the actor each have a perspective that is different from each other, but

they are working towards a common goal. The manager's concerns lie with how the audience will react to the play; he states, 'The main thing, though, is having lots of action! Spectators come expecting something they can see [Besonders aber lasst genug geschehn! Man, kommt zu schaun, man will am liebsten sehn]'.¹⁰⁰ The poet is concerned with the content and style of the poem; still struggling with the Classical and Christian styles he wishes to produce something for intellectual transcendence as opposed to pleasing the public. The poet responds to the goals of the manager in this manner, 'You don't appreciate how low such hackwork is, or how unworthy of a genuine artist. I see that you derive your principles from the fine efforts of incompetents [Ihr fühlt nicht, wie schlecht ein solches Handwerk sey! Wie wenig das dem ächten Künstler zieme!]'.¹⁰¹ The player is an arbiter between the two voices; his aim is to be realistic and act in a manner which appeals to the audience's emotions. He states, 'Let us hear Phantasy with all her choirs, hear Reason, Good Sense, Sentiment and Passion, and take good care that Folly too is heard [Lasst Phantasie, mit allen ihren Chören, Vernunft, Verstand, Empfindung Leidenschaft, Doch merkt euch wohl! Nicht ohne Narrheit hören]'.¹⁰² Hence, these are the three pillars of a dramatic production wrestling towards a common goal i.e. the production of a theatrical play. The play becomes a platform through which varying points of view and differences can be unravelled.

The angels in the 'Prologue in Heaven' follow a similar pattern: one focuses on the spheres, one on the revolving earth and one on the contending storms. The angels echo ancient times; Mephisto challenges the ancient order and is the harbinger of what is to come; and the Lord is somewhere between the two. Each has a different perspective, but they are all united in their intentions. It seems that Goethe's intention was to create a triumvirate within which the three figures are emblematic triangular shapes supporting or acting as a funnel through which to feed the *Agon* or conflict of the play. The cooperation between Mephisto and the Lord is the funnel through which they try to resolve the problem of Faust. This echoes in the ancient biblical story in which Satan makes a deal with God to test God's servant Job. In the context of Goethe's play, Mephisto intends to test the Lord's servant Faust. Mephisto states, 'What'll You bet? You'll lose him yet if You grant me permission to guide him gently along my road

¹⁰⁰ *Faust*, 89-90. p.4

Faust, 89-90. p.16

¹⁰¹ *Faust*, 104-105. p.4

Faust, 104-105. p.17

¹⁰² *Faust*, 86-88. p.4

Faust, 86-88, p.16

This has a strong resemblance with Hamlet's speech in Act 2.2 and 3.2, where Hamlet urges the actors to be realistic and appeals to the emotion of the audience. Goethe might be using the figure of Hamlet to establish how an actor is necessary for any poetic endeavour to reach and influence the masses or to act as a messenger.

[Was wettet ihr? den sollt ihr noch verlieren, Wenn ihr mir die Erlaubniss gebt Ihn meine Strasse sacht zu führen!].¹⁰³ This is the barter made between Mephisto and the Lord similar to the one made between Satan and God in the Book of Job. In this particular scene, the three archangels, followed by Mephisto and the Lord form the triangle. Each triumvirate carries its own conflict which feeds the greater conflict of the play. In this instance, as Berman explains, ‘There is one more universally modern problem here: where, ultimately, are we supposed to be going?’¹⁰⁴ The disorientation and lack of direction which the characters exhibit in the text is often attributed to the question of modernity. Consequently, several critics of *Faust* have called it a modern drama and Faust as a prototypical modern character.¹⁰⁵ This triangular shape in the play provided a useful structure to explore varying points of view on modernity among students. The three characters represented different aspects of this tension within the play, hence, providing a camouflage for students to voice their own opinions. It is this open-endedness of the text that provides a useful set of questions for discussions on varying cultural orientations and identities.

In this new world order, which the play introduces, Mephisto acts as a catalyst of modernity. Mephisto introduces a life which is based on the principles of nothingness, absolute reductiveness and extreme selfishness. Mephisto is introduced as an outsider, the outcast or the intruder in the play. The duo of Faust and Mephisto introduces a new type of companionship in the changing world order. Faust’s change of interest, from Wagner to Mephisto, illustrates this aspect of a newly emerging model of companionship. While Wagner is a sincere and loyal student and friend to Faust, Mephisto emerges as a self-seeking, opportunist partner-in-crime. Their relationship is based purely on the impetus of give and take, rooted in selfish motivations where both partners are actively seeking to fulfil their own agendas. As the modern devil, he is cold-hearted and devoid of the ability to love.¹⁰⁶ This aspect of the devil is seen by Gretchen when she says to Faust about Mephisto, ‘He’s incapable of loving anyone. [Dass er nicht mag eine Seele lieben]’.¹⁰⁷ The cold-hearted attitude of Mephisto is an element of destruction against the impulses of life. Mephisto’s presence indicates an absence of love. His ultimate

¹⁰³ *Faust*, 312-315. p.10

Faust, 312-315. p.25

¹⁰⁴ Marshall Berman, *All that is Solid Melts into Air*, (New York, USA: Verso Edition, 2010), p.50

¹⁰⁵ Martin and Erica Swales’ work on Faust, Nicholas Boyle’s analysis of Faust are some prominent voices on Faust and modernity as a key element of the play.

¹⁰⁶ More on that in Part II

¹⁰⁷ *Faust*, 3489.p.90

Faust, 3489.p.135

advice to Faust is for him to not fall in love with Gretchen. In short, he promotes a deeply selfish and merciless idea on relationships.

However, his provocations of Faust are subtle and subversive. Resulting from this attitude of eternal negation is the nihilistic tendency of Mephisto. Swales calls Mephisto the ‘master of the doctrine of reductive interchangeability, of the throw-away line’.¹⁰⁸ It is his ability to present the universe and the world as unnecessary objects, to encourage an attitude of nonchalance and irresponsibility. ‘And in this sense, he knows that he can appeal seductively to the knowing, debunking agency housed in Faust’s consciousness’.¹⁰⁹ This modern sense of evil is generated from nihilism and the pursuit of experience for the sake of feeling something. It is grounded in no principles or rather principles of nothingness, i.e. nothing matters but being in that moment.

Rooted in the ideas of nothingness, Mephisto appears through a black poodle, or complete darkness as he says: ‘I am the Spirit of Eternal Negation. [Ich bin der Geist der stets verneint!]’.¹¹⁰ He is the polar opposite of light and life. According to Huber, ‘Goethe’s most famous application of this principle was the opposition of light and non-light (darkness)...Here again, creative and destructive forces act together to produce the variety of phenomena that includes life’.¹¹¹ It is this absence of light, through which the various conflicts within Faust are exposed and brought to light. Goethe is upturning the idea of evil: instead of showing Mephisto as an active doer of wrong acts, he becomes an enabler and unmasker of evil. Hence, Mephisto’s presence, dark as it is, becomes a necessary condition for exposing, bringing to light and uncovering the clash of good and bad intentions within Faust.

Mephisto’s nihilism functions as a mirror to Faust’s multifaceted, conflicted and confused state. Due to his protean nature, Mephisto exempts himself from standing by a particular stance or opinion. Devoid of a soul an empty space, according to Janz, ‘Mephisto is no longer defined by one principle, as is Richard III, who is preoccupied by nothing else but to attain and maintain power. Goethe’s hero presents himself in an almost unlimited variety of

¹⁰⁸ Martin Swales and Erika Swales, *Reading Goethe: A critical introduction to the literary work*, (UK, Camden House, 2002), p.133

¹⁰⁹ Swales and Swales, p.133

¹¹⁰ *Faust*, 1338.p.36

Faust, 1338, p.59

¹¹¹ Peter Huber, Mephisto is the devil- or is he? in *Goethe’s Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), p. 48. Huber is referring to Goethe’s Colour Theory in which Goethe claims the importance of darkness or non-light for the purpose of its opposite to exist and be seen, i.e. in order for light to be seen, darkness must exist. When light and non-light come together they generate life, as we know it.

masks.’¹¹² We see him wear the mask of a salesman, selling the pact to Faust. We see him as a friend of Faust in the scenes with Gretchen and Martha, and we see him as a conveyor and sometimes even a negotiator. He takes on the role of an advisor or even a cunning salesman and refuses to take responsibility for Faust’s actions and the associated consequences. He is not an old-fashioned devil who stands for everything wrong; in fact, his presence is necessary to channel the dilemmas ‘housed’ inside Faust as well as his audiences. Mephisto consistently presents Faust with an either/or scenario. For instance, upon discovering Gretchen, Mephisto tries to reduce Faust’s interest in Gretchen, while Faust’s initial encounter with Gretchen was enabled by Mephisto. In this manner, Mephisto constantly shifts and turns and there are no clear answers given to Faust by Mephisto; he is in a maze and has to find his purpose managing the impulses of good and evil.

Hence, in a truly modern sense and as a modern devil, Mephisto represents nihilism and Goethe’s ideas on the necessity of evil. In exploring his character with the students, I focused on understanding Turkish-German students’ ideas on wrong-doing and immorality. Goethe uses the figure of the devil for his audiences to discern their own values and beliefs in right and wrong. **In this manner, I have used Mephisto’s character to explore Turkish-German students’ beliefs and impressions on ethical and moral values in society at large.** At every turn in the play, Mephisto’s character forces the audience to question their own motivations and intentions. In observing the character of Mephisto we are given a means by which we can see equivalent conflicts, otherwise unconscious, in our selves. This is increasingly the concern of modern narratives-the fuller conscious awareness of our hidden agendas.

Faust’s character shows us how literary traditions, acquisition of wealth, and family structures are re-examined in the text. He is introduced as an insider looking for a way out, someone who wishes to change the status-quo. However, modernity is not restricted to mere rebellion against older traditions. The play acts out the problem of modernity by questioning the doctrines of new traditions, as well as older ones. Hence, nothing is taken for granted and the audience is left to determine for themselves which world order they prefer. Modernity is presented in the text as an attitude of doubt as opposed to blind faith and submission - a mental opposition to everything instead of a mere change of behaviours and perceptions. Hence, the very idea of a modern person, relationship and society is not presented to us as the preferred

¹¹² Rolf-Peter Janz, Mephisto and the modernization of evil, in *Goethe’s Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), p.38

life choice. The tensions between the two worlds i.e. the old and the new, form the very basis of the tragedy of *Faust*. When both worlds collide at the end of the play, the worlds of Gretchen and Faust, no resolution is provided. There are glimpses of a dying, old world order and simultaneously an emerging new world order, with no sense of direction.

The character of Faust plays a vital role in showing wide-scale cultural shifts that are associated with modernity. In my interpretation of the text, Faust's reception of the canonical texts indicates a turn away from the classics. The opening of the text is itself a challenge and reworking of Goethe's inherited literary past. Goethe's horizons are broad, and he is addressing the biblical, as well as the Graeco-Roman, literary inheritance. Following the biblical story, Faust's introductory monologue bears similarities with Job's prayer to God. However, unlike Job, he chooses to reject the spiritual path laid out by the Almighty and decides to carve his own path. Throughout the play, Faust questions the ideals of aesthetics and moral values emerging from long-established knowledge. Placed within this long-standing tradition of the Western canon, Faust challenges the very word of the Bible. In the first two opening scenes of the play, Faust complains about his dry, bookish knowledge which leaves him dissatisfied and hungry for experience. In particular, the inherited literary culture, which stems from ancient Greek and Roman thought and Christianity, is the target of his severest critique. He states, 'I've studied now, to my regret, Philosophy, Law, Medicine, and-what is worst-Theology from end to end with diligence. Yet here I am, a wretched fool and still no wiser than before. [Habe nun, ach! Philosophie, Juristerey und Medicin, und leider auch Theologie! Durchaus studirt, mit heissem Bemühn. Da steh'ich nun, ich armes Thor, und bin so klug als wie zuvor] '.¹¹³

He challenges the biblical idea of a good deed and in doing so, he asks us - his audience - to re-evaluate the traditional forms of knowledge. According to Boyle, Faust's anxiety is connected with the passive nature of philosophical thinking, 'He wants the world into which he breaks out to be, not the mere idea or thought of a world, but a world that is alive'.¹¹⁴ Through the character of Faust, we see reflections of Goethe's rejection of life as a purely intellectual pursuit. Bodily and visceral experiences are treated as equally important and necessary in the play. As a modern man, Faust shows us the inner life and struggles of someone questioning dogmatic ways of thinking. Life is no longer a denial of animal instincts, in fact it is a composite of both animal and spiritual desires/impulses. In an earlier scene, Faust ruminates over finding ways to balance both, 'Who will teach me? What am I to shun? Is there

¹¹³ *Faust*, 354-358. p.13

Faust, 354-358. p.29

¹¹⁴ Nicholas Boyle, *Goethe's Faust (Part One)*, (Cambridge: Cambridge, 2009), Revised Edition, p. 27

an impulse that I must obey? [Wer lehret mich? Was soll ich meiden? Soll ich gehorchen jenem Drang?].¹¹⁵ Faust's life is a quest for change and rapture. The tradition in which he is positioned has failed to give him a satisfactory answer to his existential crisis. Unlike a traditional tragic hero, such as Odysseus or Hamlet, Faust's tragic flaw results from boredom and a disconnection from his primal, animal self. According to Swales, this bodily, visceral, experiential sense of self then creates:

the individualist, secular, scientifically-minded world the old commandments no longer apply; what matters now is energy versus quiescence, activity versus sluggishness, drive versus inertia. Such values have nothing to do with right or wrong in any traditional theological or moral sense, but everything to do with the quest for existential intensity.¹¹⁶

The questions posed through Faust's character are on the usefulness of the canon. The conflict which is depicted through Faust is not resolved until the end of the play. As suggested by Swales, there are no right and wrong answers. These questions matter for the present reality of the character as well as the play's audience.

More broadly, through the character of Faust the play questions: titles, positions, the value of academy and the nature of knowledge which is produced from places of higher learning. Higher education is linked with wealth and social status in the play. In 'Outside the City Gate' [Vor dem Thor], Faust is greeted by a group of simple and down-to-earth town people for Easter celebrations. They pay tributes to him as they sing praises to the Lord. Their tributes set the tone of hierarchy 'Professor, it is good of you to deign to be with us today and, learned doctor though you are, to mingle with us ordinary folk. [Herr Doctor, das ist schön von euch, Dass ihr uns heute nicht verschmählt, Und dieses Volksgedräng', Als ein so Hochgelahrtet geht]'.¹¹⁷ From the very outset, the audience see a relationship between the individuals' distribution of wealth and views on life. Religion for instance is extremely pertinent for the poor, but as a wealthy scholar, it seems possible for Faust to step away from it. The important questions which the play raises here are: how social status affects an individual's viewpoint on life and are liberal and secular values associated with higher income levels and educational backgrounds?

Furthermore, through the character of Faust, the play questions the image and instincts of an affluent person in society. The lack of compassion and sympathy for the poor is evident

¹¹⁵ *Faust*, 630. p.19

Faust, 630. p.37

¹¹⁶ Swales and Swales, p.132

¹¹⁷ *Faust*, 981-984. p. 27

Faust, 981-984. p.49

in Faust's arrogant behaviour towards the villagers in 'To the City Gate'. This is further illustrated when he abandons Gretchen at the height of her misery.¹¹⁸ In many ways, a Marxist reading of the play depicts Faust as a greedy capitalist man. According to Schoene, Marx theory on private property was inspired by Goethe's *Faust*, Schoene states, 'An image captured in four of Mephisto's lines in the study scene provided him (Marx) with the definition of capitalist private property'.¹¹⁹ Frank Castorf's production in 2017-18 relied on a Marxist reading of the play. In his production, Faust's fascination with colonization and occupation of private property leads to the eventual control over the senses of the people. His interpretation was influenced by Michael Jaeger's works on *Faust* as a modern phenomenon of the capitalist world. According to Jaeger, the play revolves around the concept of economic colonization in the modern world. Faust's greed, an unending desire of power and ownership, show the instincts of a modern capitalist man.¹²⁰ While these instincts are acted out more explicitly by Faust in Part II, in Part I, the audience see the making of such a man by chance. We see a character who poses questions on his need to be physically attractive and charming, to acquire more, to travel and to have whatever he wants. The ambition which Faust exhibits comes at the cost of destruction; in Part I, this destruction is shown by Gretchen's tragic end and in Part II, it extends to society at large.

However, this ruthless and merciless instinct stands in direct contrast to the equally regressive attitudes of the villagers. Goethe positions Faust's ambition against the apathetic attitudes of Gretchen's social milieu. If Faust's lust and aspirations are selfish, then Gretchen's family's attitudes are no less backward and regressive. The dual between Faust and Valentin highlights this tension - it is difficult to determine who is responsible. This leads us to question the lack of compassion in either school of thought: modern and traditional. Whether it is a wealthy and powerful figure or village war veteran, the play raises questions on how much and how far one should go in fulfilling one's desire or proving one's point. And most importantly, can one practice compassion in pursuit of ambition?

It is through Faust's character that the play also questions the role of family and how family structures feature in an individual's self-development. It denotes the conflict between tribal and traditional modes of thinking with the individualistic sense of self. Examining this,

¹¹⁸ While her background and social status are not the most obvious reasons for Faust to leave her, her religious and provincial attitudes towards relationships and more importantly sex, act to her disadvantage during her encounter with Faust.

¹¹⁹ Albert Schoene, Faust-Today, in *Goethe's Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), p. 21

¹²⁰ Michael Jaeger, *Global Player Faust, oder, Das Verschwinder der Gegenwart: zur Aktualitaet Goethes*, (Berlin: Wolf Jobst Siedler, 2008)

the influence of *bürgerliches Trauerspiel* or bourgeois tragedy is evident in *Faust*. These tragedies normally represent the values of the middle classes to which the heroes belong. They criticize the family structures within the middle class and their impact on how much agency they grant individuals.¹²¹ However, unlike a conventional bourgeois tragedy, the play shows the tension between familial bonds and the independent sense of self across social divisions and classes. These social, economic and even romantic conflicts in *Faust* question the validity of modernity as well as traditional life styles. **Hence, Faust's character was used for Turkish-German students to explore social-cultural tensions between Turkish and German value systems.**

Gretchen's character is key to understanding the dilemmas of modernity in the play. Gretchen also leaves her family structure, when she decides to override the advice and suggestion given to her at the well by another country girl. Despite the doubt which sets in her heart regarding Faust, Gretchen registers her intuition, sadness and genuine desire for Faust. Hence, tribe and community are an important theme in *Faust*. Faust and Gretchen are caught between tribal attitudes and individualistic standpoints. In this manner, *Faust* presents a case for reading the play as a conflict between tribal instincts in a human being versus individual agency or voice.

At one level, the play grieves for the passing of the older world...One could think of Gretchen's brother Valentin, who regards her primarily as an adjunct to his social standing, or of the bitchy Lieschen at the well, who, in a brutal couplet, rejoices at the fact that one of the village girls has got herself pregnant.¹²²

Faust and Gretchen attempt to defy the familial bonds and religious dogma. The play questions the role of such familial bonds. On the one hand, Gretchen is protected and loved by her family and loved ones, on the other hand, the same family and friends pose obstacles when she exercises her free will. The play challenges the assumption that one way is better than the other since in choosing to follow her own path, she still faces a tragic end. Hence, the audience is left with questions on how much control society and family should exert on an individual's free will and agency.

According to Swales, 'The tragic love affair between Faust and Gretchen is an instance of cultural and historical change. Goethe creates not just individual characters but a whole way of life.'¹²³ Gretchen's character poses questions on the status of women in traditional versus modern societies. The discussion on her character unfolds the attitudes of the era in which

¹²¹ John R. Williams, *Goethe's Faust*, (London: Allen and Unwin, 1987), p.15

¹²² Swales and Swales, p. 130

¹²³ Swales and Swales, p.132

Faust was written towards gender-roles and sexual liberation, and the different attitudes to love and romance between the two world orders. It is in the ‘Witch’s Kitchen’ [Hexenküche] where Faust first sees her: ‘Please let me take a last quick look into the mirror- that woman was so beautiful. [Lass mich nur schnell noch in den Spiegel schauen! Das Frauenbild war gar zu schön]’ and their romance begins right after Faust encounters her on the street.¹²⁴

Gretchen is exactly positioned between the new world order and the old. Modernity seen through her character’s development is pure and a sheer renegotiation of the values and ideas of the old-world order. Several literary critics consider Gretchen’s love for Faust as a sign of her agency, even though this could be contested given the tragic end she faces. Marshall Berman considers the drama of *Faust*, as the drama of development.¹²⁵ Gretchen might seem an innocent and weak character, but, Berman contends, her development as a tragic heroine cannot be underestimated. She develops her own sense of individuality and agency. Her love for Faust and her desire is a sign of her asserting her will and breaking free from the traditional bonds. Her self-destruction is a part of self-construction.¹²⁶ It is the moment when all idyllic and patriarchal values are broken down. She is a modern heroine, in charge of her own destiny. Gretchen realises the consequences of falling in love; she is deeply connected to her sense of self and her inner life. She exclaims, ‘My heart is heavy, all peace is gone, I’ll never find it, never, again [Meine Ruh is hin. Mein Herz ist schwer, Ich finde sie nimmer]’.¹²⁷

Gretchen’s association with religion indicates her ties with the traditional set-up of her village life, while her love for Faust is emblematic of her desire to set free from that. Being a devout Christian herself, she questions Faust regarding his faith, addressing him by his first name, Heinrich. It is in the first two lines of the Garden scene that she states, ‘Heinrich, tell me the truth...’ Faust: ‘As best I can!’ Gretchen: ‘Then say what your religion is. [Versprich mir, Heinrich! Faust: Was ich kann! Margarete: Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?]’.¹²⁸ The discussion progresses, as Faust explains his non-belief in God as a spiritual state of being, he calls it, ‘Happiness! Heart! Love! God! I have no name to give it! Feeling is everything [Nenn’s Glück! Herz! Liebe! Gott, Ich habe keinen Namen, Dafuer Gefuehl ist alles;]’.¹²⁹ An

¹²⁴ *Faust*, 2600-2601. p. 66

Faust, 2600-2601. p.102

¹²⁵ Berman, pp.37-40

¹²⁶ Berman, pp. 49-51

¹²⁷ *Faust*, 3402-3405. p. 88

Faust, 3402-3405. p.132

¹²⁸ *Faust* 3417-3415, p.88

Faust 3417-3415, p.133

¹²⁹ *Faust* 3454-3456, p. 89

Faust 3454-3456, p.134

extremely unorthodox position to declare, and Gretchen's response is even more shocking, when she seemingly understands what Faust intends to say. She responds by saying, 'it's much the same as what our priest has said, [Ungefäehr sagt das der Pfarrer auch]', indicating that she has a spiritual life of her own.¹³⁰ Her understanding of religion as a spiritual doctrine would eventually clash with the tribal instincts of her family and people. Gretchen's development denotes moments of modernity; in fact, the whole episode of Gretchen and Faust is indicative of a cultural-historical shift. According to Swales,

Gretchen is neither foolish nor naive. She is trying to find out what Faust believes in, what he lives by and for. She frames the question the only way she knows how: "Wie hast du mit der Religion?" ...At this point, held wonderfully in linguistic and psychological truth...we sense a much broader cultural issue at work, a momentous paradigm shift caused by secularization.¹³¹

This cultural shift poses questions on the role of women in traditional versus modern societies and their particular relationship with God and hierarchy. **In discussing Gretchen's character with Turkish-German students, my intention was to see how students respond to gender-roles within Turkish-German community.** Gretchen does not leave us with any right answers for proper conduct in either world orders. She is emblematic of the text's broader concern with leaving the audience with questions on the value of modern versus traditional lifestyles. In engaging with these conflicting trends, the play offers the audience a plethora of dramatic experiences which can elicit deeply held personal opinions and belief systems close to one's identity. In the next section, I lay out the rehearsal plans derived from this particular reading of the text in order to enable (cross)cultural dialogues among Turkish-German students

¹³⁰ *Faust*, 3460, p.89

Faust 3460, p.134

¹³¹ Swales and Swales, p.130

3.2 Preparing *Faust* for rehearsals

Rehearsal Plans

In this section, I will be showing the scene by scene analysis of the text for the purposes of teaching it to students from Turkish-German backgrounds along with German students in a high-school theatre class. My improvisational treatment of the play has focused on the aspects of modernity within the play. The project is conceived as an intellectual and ideological discussion between students from diverse backgrounds and it is assumed that in analysing the ideological diversity within a classroom, one can begin to uncover the cultural differences or, conversely, the aspects of commonality. Table 4 shows each improvisational technique used for every session.

Table 4: Rehearsals and Improvisational Technique

Rehearsal	Scene	Technique
One	Night	Point of Concentration
Two	To the City Gate	Point of Concentration and As If
Three	Faust's Study Scene	Point of Concentration and As If
Four	Auerbach's Cellar and Witch's Kitchen	Point of Concentration
Five	A Street and Promenade	As If
Six	Martha's Garden	As If
Seven	Walpurgis night	As If
Eight	Prison	Point of Concentration and As If

Rehearsal One: The first rehearsal was based on the scene, Night [Nacht].¹³² The main thematic focus of this rehearsal was on the idea of the meaning of life and the value of canonical texts and a literary past. The two main questions which guided the rehearsal were based on the extracts taken from the scene. First, now that religion no longer provides a moral framework, how can one value life? Second, what role does historical knowledge and tradition play in answering questions regarding the present moment? These two impulses were then taken as the *Points of Concentration* for the activities with the students. The activities centred on the ideas of how one can value traditional knowledge or whether canonical texts have any value. Additionally, if life is perceived as a metaphor of prison, then how does taking one's life and breaking free from the prison of life play out in the life of a young person within two different religious communities?

These questions emerged from the two extracts which were selected from the scene. The first extract focused on the meaning of life and the value of canonical texts. The instinct is not tied to this scene alone; the question regarding the value of a canon is tied to the text as a whole by its status in the German culture. In this scene, Faust is sitting in his library and ruminating on the meaning of life. He is surrounded by the literary and historical canons which defined his life as a scholar. The focus of this section is Faust's desire to break free from the tradition which has formed him - the life which he had led so far. The longing to break out of his room is the theatrical and poetic image of a desire to break out of the isolating state of being himself.¹³³ Rooted into the tradition of European philosophy, this scene is the prototypical image of the European thinker, for instance, the image of Montaigne or Luther beginning the dialogues in the library with their books.¹³⁴ Faust appears as a man of reformation and renaissance, deeply connected to his literary tradition and yet looking for a way to renounce religion. At the end of the scene, Faust contemplates suicide. Although he rejects the idea of suicide eventually, the initial need for it arises from his contemplation of the moral principles that guide him. According to Boyle:

In this second half of *Night*, Faust's revolt against his intellectual inheritance is no longer merely a part of his traditional characterisation, nor is it merely a simile for the revolt of young men in the 1770s...Faust sees himself as the modern man who lives - that is, who rejects suicide - unsupported by the beliefs of the man of the past. Faust defines himself, in fact, as post-Christian.¹³⁵

¹³² Extracts taken from *Faust*, lines (354-430), (523-605)

¹³³ Nicholas Boyle, *Faust, Part One*, (Cambridge, Cambridge University Press, 1987), p. 27

¹³⁴ Boyle, p.26

¹³⁵ Boyle, p.35

Hence, Faust decides to eventually choose life over death. The reasons to stay alive are complex; Faust as a modern post-Christian man has chosen to live because of his childhood association with the Easter Church bells, but also in staying alive, he is asking a question. While Faust is not seeking the meaning of life from Christian tradition, the mere posing of this question is a modern question. The second extract of the scene consisted of Faust's dialogue with Wagner. Wagner's eagerness to learn from the past and hold on to the spirit of history contextualizes Faust within a German University¹³⁶. Hence, the focus of this session is on the meaning of life within religious and non-religious frameworks and on the exploration of the meaning of the canonical knowledge and past. Keeping this in mind, four different types of activities were designed for this rehearsal.

The first activity required the students to imagine two different scenarios in which a young boy contemplates suicide separately within a Christian and an Islamic community. His mother takes the boy to a priest and an imam, respectively, so that they might change his opinion and influence him not to take his life. In so doing, the imam and priest must both convince the boy why he should not take his own life. This activity tried to elicit students' impressions on how different religious groups and the local representatives of those religious groups deal with suicide. This activity merely examined how different religions perceive life and the value of life.

In the second activity, the students performed a scenario between a psychologist and a young person who wishes to take his life. The dialogue focused on issues emerging in Faust's speeches regarding his desire to take his life and his complex relationship with scholarship around him. Hence, the focus then moved to observing a secular opinion on life and the value of life.

The third activity focused on the idea of the canon and how the students perceived it being valued within a German university, a German school, and how they understood its place within the German cultural politics. In this activity, students had to organize a discussion within the German educational board, where the board had to decide which canonical texts would be essential for students to read in the schools. The students were asked to have a discussion centring on the ideas of how to value a canon - what should be the measure of a canon? This activity was energised by the status *Faust* holds within German culture - it could be described as the canonical text *par excellence*.

¹³⁶ Boyle, p.34

The fourth and last activity was a follow-up of canonical texts, but from a perspective of performance and the theatre world. It required students to conduct a dialogue between a theatre director and actors, both of whom had to decide on a play they would like to stage and give their reasons for choosing that particular text.

Rehearsal Two: The second rehearsal was based on the scene ‘Outside the City Gate’ [Vor dem Thor].¹³⁷ The mood of the scene has shifted from Faust’s study to the light-hearted and prosaic reality of village life. The scene provided multiple impulses and instincts for the students to work with and engage with. It begins with the dramatization of village life, which eventually foregrounds Faust’s conflicted nature and state of being. The conflict within Faust exhibits itself as his dispute with nature, tradition, society and religion. Set against the unsophisticated, simplistic attitudes of the town people, Faust’s approach to life seems complex and challenging. The scene is the turning point of the play, where Faust begins his journey with Mephisto into the dark world.

The first extract focuses on local romances and how the life of simple village folk looks from the macrocosm of Faust’s vision and how individuals navigate life within smaller communities.¹³⁸ The simplicity of town life is presented by the unchallenging and naïve attitudes of its inhabitants. These two consciousnesses, one which is more reflective and the other being unreflective, dominate the play from this point onwards. This theme of conflict was explored through *Point of Concentration* technique in this session. Faust is presented as a reflective scholar and citizen of the world. The town people, by contrast, depict limited and unreflective attitudes towards this religious and historical past. His fine thinking opposes the village folk, whose approach to life is simplistic.

The second extract of this scene is with Wagner, whose interests are solely intellectual and moral. The exchange between Faust and Wagner marks the famous moment of Faust’s confession of his internal conflict. By saying that two souls live within his breast, Faust now comes face to face with the difference he perceives within himself and the world he is surrounded by. This conflict is one of reaching out for more or enjoying and savouring that which is given; in other words, it is about being satisfied with nature or rejecting the course of nature and going beyond it. In this scene we asked the students to perform Faustian dilemma *As If* it was their own personal dilemma.

¹³⁷ Extracts taken from *Faust*, lines (807-857), (993-1021), (1100- 1147)

¹³⁸ Boyle, p.38. (We are plunged into the small-town world of artisans, apprentices and respectable burghers all out for an Easter Sunday walk. This is the world of provincial, perhaps particularly Catholic, Germany at any point between the 16th and 19th centuries, with its love affairs, soldiers and fortune tellers - the world, in fact, of Gretchen.)

The activities devised from this scene tried to bind together the different impulses and inclinations in the village. Part of the rehearsal tried to tease out the students' impressions on romantic relationships, the representation of certain small-town characters in the text and how romantic relationships are challenged by the complexities of modern life. Since the world of Gretchen consists entirely of village life, this scene was taken as a prelude to the later Gretchen scenes, so that the students could also find thematic continuity within the text. Lastly, the activities focused on the Faustian conflict, which was understood to be the desire to do something that would change or alter the natural course of events. As with other scenes, four different activities were designed for this scene.

After reading the first extract from the scene, which focused on young men trying to court girls, students presented scenarios in which they had to ask the other sex out on a date. In presenting this scenario, students presented at length the ideas for a date, why they would want to ask someone out etc. The purpose of the activity was to ascertain how young people express themselves in romantic situations.

The second activity focused on representations of figures which emerged in the text. Students performed two different scenarios in a village setting, which showed the role of a doctor, farmer, child, musician, German soldier and a shopkeeper, since the text showed the viewpoints of individuals within different professional and social clusters. The purpose of this activity was to gauge the students' perceptions on the class differences in *Faust*.

Following the second extract, in the third activity, students portrayed a scenario with a cheating partner, showing the inner conflict of the partner who had cheated and lied. In addition to these activities, students performed scenarios depicting the different difficulties a modern-day German couple could potentially face from their family or society in trying to get married. Students were required to showcase the difficulties which might emerge within a mixed Turkish-German and German couple. The purpose of this activity was to use the theme of relationships/partnerships in this session and explore the idea of wrong-doing and evil, also to be looked at in the next session. This activity was meant to serve as a bridge between the two-rehearsals i.e. the second and third.

Rehearsal Three: The third rehearsal focused on the contract scene between Faust and Mephisto. Although in the original text, the action is divided between two different scenes, for the rehearsal s, we took extracts from both scenes and dealt with them in one rehearsal i.e. Study I & II [Studierzimmer I & II].¹³⁹

¹³⁹ Extracts taken out from *Faust*, lines (1320-1378), (1529-1699)

The extracts from the scenes focused firstly, on the characteristic of evil, how evil presents itself in religious doctrine and the sense of wrong-doing or evil within secular environments and secondly, on understanding how the choices we make and the life we live relate to our conceptions of good and evil. Hence, we used Faust as a means to discuss the idea of self in relation to good and evil. All the improvisational activities were replaying the Faustian conflict, using the improvisational technique *As If and Point of Concentration*. In some activities students replayed their own versions of the characters from the play, in other instances the theme in the extract determined the activity.

The first extract aimed to familiarize the students with how Faust and Mephisto's relationship was initiated. The focus was on the concept of evil and self, followed by understanding the relationship of Faust and Mephisto in the contract scene.

Faust's first encounter with Mephisto is the result of Faust's desire to assert himself against the Christian tradition. Faust intends to be reborn and resurrected on the evening of Easter. Here, Faust, as a modern subject, has acquired a sense of self and identity which is not offered to him by his faith or society; he is very much his own person. In the words of Boyle, 'His aim, like that of much modern biblical, and literary, criticism, is not the interpretation of an authoritative original but the assertion of his own freedom'.¹⁴⁰ In his initial encounter with Mephisto, Faust meets him as a post-Christian man who does not believe in the devil. This union becomes a union of two figures who essentially negate the very presence of the other. The biblical devil has revolted against man in paradise upon the creation of man, while Faust as a non-believing Christian has a relationship of total and complete indifference towards the devil. The ambivalent intentions on both sides create a sense of mystery as well as something unclear and dark. The second extract of the scene focused on the contract scene. This extract was an amalgamation of Faust's self-knowledge and his desire to break free from the bonds that hold him back. The chorus of spirits sing for another time in order to persuade Faust of his semi-divine capabilities. His position is not simply an amoral stance, instead his choice is rooted in nihilistic philosophical and ideological grounds.

The first three activities were derived from the first extract. In the first activity, the students discussed their knowledge and presupposed notions on the idea of the devil, how they perceived him/it in this context and how they perceived Mephisto's relationship with Faust. In the second activity, students discussed parts of their self and the aspects which they felt or thought defined the different parts of their self. In the third activity, students were asked to

¹⁴⁰ Boyle, p.45

represent the sense of evil or the physical aspects of evil through a mimed or dance performance.

In the fourth activity, students performed the contract scene. They presented a scenario of someone selling life hacks to another person, possibly through a television commercial or a talk show host. The salesman emulates Mephisto and the buyer of the contract is Faust.

In the last and fifth activity, students performed a scenario in which they could show how they perceived evil or wrongdoing. It could be an incident from their own life or something they found on the television.

Rehearsal Four: The next rehearsal comprised two sections taken from two scenes: ‘Auerbach’s Cellar in Leipzig’ [Auerbachs Keller Leipzig] and ‘Witch’s Kitchen [Hexenküche].¹⁴¹ Broadly speaking, these scenes portray a lively drinking party between humans and in the second scene humans and half-animals. Initially, Faust has no interest in such drinking parties; unlike the earlier versions of Faust legend, Goethe’s Faust is bored and wants to return to his study. However, these scenes have multiple implications for understanding the world of *Faust* and cultural and social themes within the play. Here I used the technique *Point of Concentration* to extrapolate different social-cultural tensions discussed in the extract.

The focus of the extracts for this rehearsal was on base sexual desires and impulses and on how these impulses translate into political inclinations. The main conflict in this extract of the text which I perceive is between individualism and compassion for others. In devising the activities, I wanted the students to see how they engaged with the ideas of Faust’s desire to chase after lust, power and experience at the expense of compassion and sympathy.

The first extract entails Faust’s meeting with the different figures in the cellar, while the second extract is an introduction to the magical powers of the witch and the eventual distant vision of Gretchen. The atmosphere of the play shifts completely from the study of a German philosopher to escaping the world of physical senses into an unknown dark underworld similar to Hades. According to Boyle, in the ‘Witch’s Kitchen’, ‘Two distinct and opposed attitudes to love are presented from the start. For Mephisto, love is simply a matter of sexuality, purely animal and preferably perverse. (2513).’¹⁴²

Faust experiences age reversal and gains sexual virility which will now make him attractive to any woman he wants. His quest for experiencing something new has already been

¹⁴¹ Extracts taken out from *Faust*, lines (2072-2199), (2515- 2603)

¹⁴² Boyle, p.57

transformed into a sexual adventure. It is through this new-found sexual virility and love for Gretchen that Faust can charter a new world order for himself. However, Faust's idea of love dominates all the choices which he makes from this point onwards in the play. All his actions ensure his survival. In seeking women, he wants to be immortalized in their lives and in discovering new territories, he wants to be sanctified. The description is not merely of a man who is selfish, instead a man who believes that love by its very nature is egocentric. Instead of discussing romantic love in this rehearsal, I wanted to discuss how kindness, compassion and selflessness feature within political and social debates. For instance, in discussing issues on migration, can attitudes of compassion generate more creative and peaceful solutions?

Following these impulses, in the first activity students performed bodily exercises called 'losing control'. They physically expressed the ways in which Faust gave himself to the devil. This activity was inspired by the underlying themes in the first encounter between the devil and Faust.

The next activity tried to probe the intersections of social class, sexual orientation and political ideologies. Hence, in the second activity, the students constructed a scenario in a U-Bahn or underground railway where they showed the encounter between Faust and a homeless person. Their discussion revolved around a current controversial social or political episode. The homeless individuals depicted the figures from the Cellar scene, followed by their interactions with Faust on political and social issues.

In the third activity, students depicted a gay club in Berlin where either Faust and Mephisto are gay or they are trying to get the attention of women or men. The intention was to replay the exact interaction between Mephisto and Faust in the Cellar scene but in the context of a modern setting.

In the last two activities, our focus moved from the Cellar to Witch's Kitchen. In the fourth activity, students performed a scene between a plastic surgeon and a person who wants to change his/her physical appearance. In this scene, students were expected to discuss the anxieties, fears and the general mental demeanour of someone who wishes to change their physical appearance. The idea was to understand how students perceived individuals who changed their physical appearance.

In the fifth or final activity, students devised a political discussion between the witches, Faust and Mephisto. They performed a talk show in which these figures acted as party-political representatives discussing issues of migration, birth control and so on. Students determined which political party represented which character in the play. Additionally, they decided which

figures in the scene they found appropriate for their given political party system. The main aim was to link the role that individualism plays within political spheres.

Rehearsal five: The subsequent nine scenes concentrate on Faust and Gretchen. Due to time constraints, I divided the nine scenes among two rehearsals. The first rehearsal was an amalgamation of the scenes: A Street (I: Margarete Accosted), Evening (Margarete's Room) and Promenade (Street II: Mephisto's Report) [Strasse (I), Abend, Spaziergang and Strasse II].¹⁴³ These three scenes provided an entry point into the tragic love story which is going to develop between Faust and Gretchen.

The focus of the rehearsal was to learn how students understood the position of different social groups when choosing a partner. The rehearsal was led by thematic questions which inquired about the extent to which a relationship between two people is shaped, influenced and determined by their social order. What kind of objections and obstacles can two individuals face from others when trying to come together? How did the students perceive the relationship between Faust and Gretchen and how would they determine a successful romantic relationship between two people? In order to fully explore the relationship between Faust and Gretchen, students were asked to take on these roles using the technique *As If*.

The scenes on Gretchen and Faust for this section focused on the holiness of her character. If Mephisto represents the evil drive within Faust, Gretchen represents all that is good and holy. The ruin of Gretchen is not simply a result of Faust's unfaithfulness - it is also Mephisto's agitation and discomfort with her goodness and state of existential security. It is due to this that he lays the scheme for his entrapment and destruction via Faust.

These earlier scenes show how rapidly the romance develops between the two. Gretchen's strong sense of self and her ability to understand fully her material and spiritual desires appear extremely appealing to Faust. In simple terms, she fully understands the animal instincts but sees it as part of the bigger picture - the bigger picture of love and relationships.

Gretchen presents an extremely sophisticated case of someone who is in perfect harmony within a system that provides her with limited opportunities to explore the full potential of her personhood. However, this balance begins to be disrupted when she comes into contact with Faust. We begin to see the influence of the external forces on her perceptions and points of view, as well as her sense of self.

To this avail, the activities reflected the thematic inquiries guiding this session. In the first activity students were asked to divide the class into two groups: one group representing

¹⁴³ Extracts taken out from Faust, lines (2605- 2675), (2680- 2689), (2805- 2860)

Team Gretchen and the other, Team Faust. Students performed a locker room scenario, where Faust and Gretchen both discussed their feelings for each other with their friends. In the next activity, students dramatized one successful romantic relationship and portrayed at length the reasons for its success. In the third activity, students portrayed a scene in which they had to convince their parents or friends as to why they had chosen to be with a specific person. The idea behind these activities was to unpack the position of family and friends or broader social structures in influencing romantic choices.

Rehearsal six: The next session focused on the next scene in the series of Gretchen-Faust scenes. The scene selected for the session was ‘Martha’s Garden’ [Marthens Garten].¹⁴⁴ The in-between scenes show the development of a solitary and exclusive romance between Faust and Gretchen. Since religion is central to this scene, in this rehearsal I wanted the students to discuss how religion features within intimate and close relationships and how religion shapes the lens through which we construct our life. These two questions guided the activities for the rehearsal.

Gretchen and Faust’s relationship in this section has now detached itself completely from the social order around them. ‘The love between Faust and Gretchen is essentially and exclusively personal. It is love in abstraction from history, society and religion, all of which condition Gretchen, but from all of which Faust has emancipated from’.¹⁴⁵ The development of this love surfaces in the most dramatic manner in Martha’s Garden¹⁴⁶. The scene contains the summary of the discussion on religious difference, values which each associate with and how they come between them. ‘A new level of intimacy is indicated by Gretchen’s use of Faust’s Christian name (3414, 3508)’.¹⁴⁷ We begin to see that while they have become increasingly close to each other, they have also grown apart. Here again, dramatic tension between Gretchen and Faust was explored through the technique *As If*.

In the first activity, students performed the scene from the text, enacting it in a dramatic manner. I wanted to see whether the students could relate to the characters of Faust and Gretchen, not just as lovers but as two people whose relationship may suffer due to divergent religious opinions. In the second activity, students performed a talk show with Gretchen and Faust as the two guests on the show, talking about how they felt and what they thought about their relationship.

¹⁴⁴ Extracts taken from *Faust*, lines (3075- 3200)

¹⁴⁵ Boyle, p.77

¹⁴⁶ Boyle, p.78

¹⁴⁷ Boyle, p.79

In the third activity, students performed various scenarios between two people belonging to different religious groups exploring whether they could form a relationship or not and on what basis that relationship would or would not work. For the fourth and last activity, I wanted the students to invent a new religion, describe different facets of it and also justify the need for a religion.

These two rehearsals marked the end of the Gretchen-Faust relationship. During the two rehearsals in which these scenes were performed, we discussed all the other scenes with the students, so that they would have a clear idea of how the plot had unfolded.

Rehearsal seven: In the rehearsal session, we read sections from ‘Walpurgis Night’ [Walpurgisnacht].¹⁴⁸ This scene is the next stage in Faust’s journey into darkness. He has now come into the heart of darkness: the Brocken mountain, for the purpose of meeting Satanical forces with Mephisto. Here, Faust begins to lose himself in the highly charged world of the witches and creatures of ‘Night’. The aims of the activities were to first understand the cultural atmosphere of the 18th century and then discuss differences and commonalities between the present moment and the past. In this activity, the improvisational activity *As If* was used. Students performed the scenes directly from the text as modernized versions and discussed what importance did the social-political climate of Goethe’s time meant for contemporary societies.

The scene has multi-layered implications for the development of Faust. Firstly, on a spiritual and moral level, this is Faust’s descent into darkness. Secondly and most importantly for our purposes, the scene is a caricature of the intellectual and political milieu of Goethe’s time. According to Boyle:

The greatest, most nearly direct, manifestations of evil in his age, Goethe believed, was the French Revolution, and though in many works he represented the indirect consequences of that upheaval he always shied away from a representation of the eruption itself. So here Faust like many Goethe’s contemporaries, becomes embroiled in a series of small-scale erotic, intellectual or even political encounters, which all are only marginal sideshows to the full-scale Witch’s Sabbath going on elsewhere, in Paris or on the Brocken, but which are all highly effective distractions from the true substance of serious living.¹⁴⁹

Situated within the political and social climate of its time, the scene is a representation of the ideological mess of Goethe’s era. In an extremely modern manner, Goethe scripts a tragicomical or even absurdist reading of the French Revolution and those who wish to change

¹⁴⁸ Extracts taken out from *Faust*, lines (3870-4220)

¹⁴⁹ Boyle, p.99

governments and societies. Hence, this scene became a snapshot for the cultural atmosphere of the world of Goethe.

In the activities, I asked the students to perform three different scenarios inspired by the passages within 'Walpurgis Night'. In the first activity, students were given supplementary materials which contextualised the scene for them. Then the students performed the scene from the original text.

In the second activity, students found different emotional undercurrents in the scene and performed them, for instance, guilt, intoxication, betrayal, ecstasy, feeling out of control etc. In the third activity, the students discussed the major differences between the present age and the cultural, social and political times of Goethe.

In the fourth activity, students portrayed an intergenerational problem or conflict, something they had encountered in their family or society. In the fifth and final activity, students performed a talk show in which different civil society organizations and intellectuals in Germany discuss what they believed to be the biggest problem afflicting their society.

Rehearsal Eight: in the last session, students read parts from the scene 'Prison' [Kerker].¹⁵⁰ This is the last scene of the play in which Faust encounters Gretchen in a prison because she has committed infanticide, having borne an illegitimate child by Faust. Prison is the last abode for Gretchen who has been condemned for her sins. She awaits her punishment in a dungeon. Although Faust claims to want to save her, her response indicates his indefinite rejection of her. In her response, Gretchen shows that despite Faust's efforts to save her at the last moment, his earlier decision to leave her in suffering was indicative of his lack of love for her. The question of responsibility is vital in this scene - is Faust responsible for Gretchen's tragic ending or is it Mephisto? Are both of them complicit? It is clear from the end that Faust expresses feelings of remorse and shame but is unable to act upon them. The question of where to place the blame or moral burden of this tragedy was the last important line of enquiry for our rehearsals. The question of responsibility in different moral and political situations led the activities of the last rehearsal. This was explored through improvisational technique *As If* and *Point of Concentration*. Students replayed the Faust, Gretchen and Valentin episode as a contemporary example, and explored the idea of moral responsibility thematically.

These extracts from the scene focus on Faust's rejection of Gretchen, and we begin to see her as the victim of Faust's treatment. Faust cannot redeem himself, even though he wishes to save Gretchen; his heart and spirit have now been transformed. Both Gretchen and Faust

¹⁵⁰ Extracts taken out from *Faust*, lines (4405-4610)

remain completely apart from each other and the tragedy is heightened by the fact that even in their union or meeting, they have not been able to unite as lovers they once were. The end of the modern tragedy then is not the death of the lover or losing a lover to the cruelties of society - it is Faust's inability to love. Gretchen cannot join Faust since, 'Faust's life is his compact with Mephisto, who 'cannot love a soul'.¹⁵¹

I devised these activities from more general to individual scenarios. For instance, in the first activity, students discussed the element of moral responsibility within a political and social realm. In the first activity, students performed a scenario of Arabs and Jews simultaneously protesting for their rights in Berlin with violence erupting between the two groups. Students had to discuss where the responsibility lay in situations where both parties felt victimized by the other. In the second activity, I moved from this scenario to a local, everyday scenario and inquired how students felt towards the case of a reckless driver and a negligent mother. In this scene, the driver runs over the child while both the child and the mother are trying to cross the road. The students had to discuss who was responsible in an ambiguous situation such as this.

In the last activity, students were asked to form two groups. One would be a 'Faust and Mephisto' team and the other a 'Gretchen and Martha' team. In these two teams, students were asked to prepare a scene showing a Turkish-German man who got a woman pregnant and the other group showing a Turkish-German woman who got pregnant with this man's child. They had to perform and discuss: a) where they met; b) how it happened; c) who else knew about it; and d) how they intended to resolve it. After the performance, they had to discuss how it differed from the way Germans would handle a woman's pregnancy. Finally, the students had to decide who bore responsibility in this scene, the man or the woman?

Having discussed the interpretation of *Faust* and my treatment of the text, I would now like to move on and discuss the findings of the data and the analysis of these findings. My findings illustrate the three dominant themes which emerged from the students' performances of the text. The analysis reinforces the view that the various psychological and cultural conflicts in *Faust* provide rich grounds for conversations on the differences and commonalities between students from diverse backgrounds.

Final Performances: The final performances in both schools consisted of selected activities from the rehearsal sessions. At OSZ Lotis, the final performances consisted of improvised activities from first, third, sixth and eighth rehearsal. In Fritz-Karsen-Schule, the performance focused more on first, third, sixth and eighth rehearsal. Students in both schools,

¹⁵¹ Boyle, p.110

spent a day before the public-viewing and prepared the final presentation as a full-length piece. In both schools, final performances were staged on the last day of school before summer vacations for all students. The final performances showcased diverse narratives of migration and displacement through an improvised treatment of *Faust*.

4. Improvising *Faust*

The main focus of this chapter is to illustrate the students' performance of the text. The research explores the students' perception of German culture and themselves within this cultural context, as a conversation, through the medium of performance and theatre. This section answers the three research questions: The first two questions explore what cultural differences performance(s) of *Faust* can reveal between Turkish-German and German students and allow Turkish-German students to reflect on cultural difficulties that may arise from such differences. In addition, how does performing *Faust* allow students from a Turkish-German background to reveal their cultural orientation? This chapter highlights the usefulness of theatrical activities and details the outcomes of such activities in the context of Turkish-German, secondary school students.

These questions are explored through the three sub-themes which emerged from the students' performances and discussions of *Faust*. The students' performances were connected to the dominant emotional and psychological patterns of the three main characters: Mephisto, Gretchen and Faust. The three sub-sections in this chapter show how students thought through the text and reproduced the inner conflicts or dilemmas which they witnessed in the three main characters. Hence, these three key characters functioned as a mirror for the students to reveal their own cultural orientations.

The first section is devoted to the findings which emerged through replaying the character of Faust. The section discusses Faust who was almost always perceived as an erudite, educated German man - someone who often, not always, represented and stood up for liberal politics and its agendas. The section on Faust further highlights the socio-political focus of my work which also connects with the findings from the earlier sections. The second character to be replayed extensively is Gretchen; she represents issues connected to gender, sexuality and the position of women in Turkish-German communities.

In the last section, I discuss how students engage and replay difficulties and differences associated with socialization and migratory backgrounds by replaying the character of Mephisto. In short, the performances convey students' perceptions on some key differences between Turkish-German and German markers of personality and manners of being. These findings are by no means separate from each other - they are connected and intertwined. My analysis in the next chapter will show the layers and threads which connect these findings.

The current chapter highlights two things for the readers: firstly, how dramatic/literary characters allow us to find our own voices and secondly, what these voices represent in the

context of Turkish-German cultural conversations. The conclusions I draw from these vary: on the one hand I conclude and analyse how the medium of research, i.e. the very methods employed, is useful in eliciting immediate and unconscious impressions of the performers, and on the other, I discuss what Turkish-German students reveal in these performances with regards to their cultural positioning.

In the next chapter, I analyse the findings which highlight how performances of literary texts can bring to light inner conflicts, dramas, insecurities and often conflicted narratives. The usefulness of such narratives within migratory contexts show us that cross-cultural conversations are often lacking among host communities and long- or short-term migrants. My research feeds into performance traditions within post-migrant theatre. In addition, it addresses the gaps within the Turkish-German integration debate and research by suggesting strategies for dialogue which are uncommon within this context.

4.1 Students and the Theatre Classes

In the Fritz-Karsen-Schule's theatre class, I worked with nine students from the 12th grade. Four were from a Turkish-German background, and four students were German. One of the students had recently arrived from Syria - she did not continue for the whole term but only took part in two or three sessions. Four students had a German background and the other four were Turkish-Germans. In OSZ Lotis's theatre class, there were thirteen students: nine were from Turkish backgrounds and only one student was German, and the rest were from other diverse backgrounds. The list of students' names followed by their ethnicities and age is as follows:

Fritz-Karsen-Schule

Amelia: German, 17

Agnes: German, 17

David: German, 19

Jonas: German, 19

Selma: Turkish-German, 19

Mohammed: Turkish-German, 20

Zeynep: Turkish-German, 18

Zehra: Syrian, 18

Joseph: German, 17

OSZ Lotis

Baris: Turkish-German, 19

Peter: Polish/German, 18

Stefan: German, 19

Klaus: Czech-German, 18

Ahmed: Turkish-German, 19

Adeel: Turkish-German, 19

Elif: Turkish-German, 18

Nur: Turkish-German, 18

Ibrahim: Palestinian-German, 18

Sevil: Turkish-German, 18

Yildiz: Turkish-German, 19

Dua: Palestinian-German, 20

Layla: Iraqi-German, 18

Defne: Turkish-German, 19

The theatre class in the Fritz-Karsen-Schule had nine students in year 12. Three students – Mohammed, Zeynep and Selma – had a Turkish-German background, four were German and one from Syria held refugee status. During the interview, when asked about any prior knowledge of *Faust* or Goethe, all students responded negatively except for Mohammed and Agnes. Mohammed had shared he had been taking part in workshops conducted by the Gorki Theatre. However, all students expressed a keen interest in theatre and performance due to which they soon became interested in the world of *Faust*, with the exception of Zehra, who was a Syrian refugee student. Zehra's input was minimal; she either did not take part in most of the activities or was absent for most of the sessions. During the first rehearsal, the students asked for a copy of the text, and initially, all their performances focused on getting the details of the plot right. Since all the students in this class had some prior knowledge of Goethe from their German language class, it helped them to access the text more easily from a language point of view. I was not able to conduct surveys with the class at the end of the project due to lack of time, but during the last feedback session, all students expressed their views on the different weaknesses and strengths of the project. They all agreed that they needed more time with the text, nevertheless they learned a lot regarding their own lives through their engagement in the project.

OSZ Lotis had fourteen students in the theatre class consisting of both year 12 and 13 students. I worked with both years from January to April, but for the last three sessions, May to June, we only had year 12 which consisted of four students only. When both years were combined, we had a total of 14 students: eight were from a Turkish-German background and four were from other Muslim ethnic backgrounds. During the interview stage, when asked about any prior knowledge of the text, only three out of the fourteen students – Tim, Baris and Ahmed – admitted they had. Only these three students had read the text in their respective German classes. None of the other students had read *Faust*, but a few of them had encountered some of Goethe's poems and had read *Werther* in other classes. In this school, students initially sought to understand the characters within the text, but gradually it became a platform for them to showcase their own beliefs, struggles and ideas.

All students in both schools had received ample training in improvisational techniques in theatre. In the interviews, they all said, that they looked forward to improvising *Faust* in a fun and relaxed manner. Their other theatre projects since Year 11 had not explored issues of cultural identity and they felt that improvising *Faust* to explore cultural integration would allow them to access the text creatively, since some of them had only encountered the text in their German class.

Table 5 shows the link between the rehearsal plans and the classroom activities. Table is a summary of all the rehearsal plans taught, thematically showing the link between the scenes and the themes in the text which the students acted upon.

Table 5: Scenes and Themes

Rehearsal	Scene	Themes
One	Night	Value of canonical literature Meaning of life
Two	Outside the City Gate	Youth culture, social-class divisions
Three	Faust's study (I & II)	Idea of happiness, understanding evil and morality
Four	Auerbach's Wine-Cellar in Leipzig and Witch's Kitchen	Night life in Berlin. Political ideologies and compassion
Five	A Street (I: Margarete Accosted), Evening (Margarete's Room), Promenade (Street II: Mephisto's Report)	Romance, sex, dating
Six	Martha's Garden	Interfaith marriages, religion and love
Seven	Walpurgisnacht	Exploring German/European literary culture and history
Eight	Prison	Moral responsibility

Table 6 summarizes each global theme and what they represent in the data. It encompasses the network across the data, how each character is represented in the text and in students' performances.

Table 6: Thematic Analysis

Replaying Faust	→	Replaying Gretchen	→	Replaying Mephisto
Insider	↓	Victim	↓	Outsider
Apathy	↓	Reflection	↓	Difference
German- -Culture	↓	Turkish-German- Female	↓	Culture of 'Otherness'

4.2 Global Themes

Replaying Faust

The students' performances of Faust showed that, while cultural differences may be undeniable between both cultures, it is the lack of compassion and friendliness from the German side which hinders a smoother relationship between the two communities. Student performances showed an important difference between a Turkish- German and German person: a certain lack of openness from the German side. Students' performances showed the important role this atypical German attitude can play for migration issues.

The various renditions of Faust and students' engagements with the political and religious aspects of German culture show that this dispassionate and harsh German attitude can be more harmful for multiculturalism than liberal or conservative politics. The character of Faust represents a scholar defying his tradition and pursuing new pathways. He represents modern tendencies rooted in individualism and secularization. If Gretchen is standing at the crossroads of the new and old-world orders, Faust represents the ideals of the new world i.e., independent thinking, youth, sexual freedom, drive for economic power, hegemony and last but not least, non-conformism. In short, his character is driven by raw ambition and cold-heartedness. Students used the character of Faust to reflect on the lack of empathy and compassion prevalent within the progressive, liberal German society. In both schools, students depicted various political, social, and cultural aspects of modern-day German society; however, a certain lack of warmth was shown by all of the students to be an attribute of the German character. The most distinctive feature of Faust was how students' body language and gestures changed when performing a German person, versus a Turkish-German individual. In almost all activities, in both schools, a German man or a woman was shown standing upright, highly reserved, distant and cold, while a Turkish-German individual was shown as relaxed, passionate, warm-hearted and friendly. These differences become essential in understanding how students perceived Germans and the role this attitude plays in defining German culture.

In the Fritz-Karsen-Schule, during the scene, 'Outside the City Gate', students replayed instances of relationships between people from differing backgrounds. Through various discussions on food in this scene, students were able to show how the culture and attitudes of Germans and Turkish-German Muslims differ from one another. These differences reinforced the idea that German culture is modern and alienating, in contrast to the more provincial and open lifestyles of Turkish-Germans. The German characters lacked hospitality and warmth, attributes that are characteristic of Turkish-German characters. For instance, students showed

that while food cultures could be divisive, since Muslims do not drink alcohol and eat pork, Turkish-Germans are nevertheless open and hospitable. However, this was part of the scene where a Turkish-German father resisted his daughter marrying a German man. He found it outrageous that his daughter will be stepping into German culture, his body language indicating a fiendish attitude towards German culture. In rehearsing for this scene, we saw that Joseph was unable to pronounce the name of a Turkish dish, which showed Joseph's lack of familiarity with the Turkish culture, as a German person. He also performed this scene as if he is learning about an entirely new culture, although Turkish-Germans are not new to German society. This reflected the lack of knowledge German students had about Turkish culture. Turkish-Germans also sat down to eat and forced the Germans to follow through. In this scene:¹⁵²

Mohammed: Turkish Father
 Selma: Turkish Girl
 David: German Father
 Joseph: German Boy

Mohammed: Hallo, hallo, hallo. [Der TV hält dem DF seine Hand zum Küssen hin.]
 Mohammed: Setz dich. [zum deutschen Vater]
 [Die türkische Tochter serviert.]
 Mohammed: Dankeschön, Kizim, dankeschön.
 Selma: Guten Appetit.
 Mohammed: Dann essen Sie Mal, Kuru Fasulye und Baklava.
 David: Gibt's auch Bier zu trinken?
 Mohammed: Bier? Nein! Haram, wir trinken kein Alkohol. Wir haben Tee. [Der deutsche Sohn spricht daraufhin dem Vater zu.]
 [Der türkische Vater scheint seine Tochter auf Türkisch für das Essen zu loben.]

[Mohammed: Hello, hello, hello. (The TF gives the GBF his hand to kiss it.)
 Mohammed: Sit down. (to the German father)
 (The Turkish daughter serves.)
 Mohammed: Thank you, Kizim, thank you.
 Selma: Bon appétit.
 Mohammed: Then please eat, Kuru Fasulye and Baklava.
 David: Is there also beer to drink?
 Mohammed: Beer? No! Haram, we don't drink alcohol. We have tea. (Hereupon the German son speaks to the father.)
 (In Turkish, the Turkish father seems to compliment his daughter on the food.)]

I questioned Mohammed and asked him about his choice of creating the scene as a sit-down meal, to which he responded:

'Mohammed: Also ist nicht normalerweise
 Selma: Ja

¹⁵² Full scene in German only, Clip 2.2- Gruppe 2, provided in Appenidx, Fritz-Karsen-Schule

Mohammed: aber es ist halt Tradition- upgraded (2:50}
 Maria: Aber in deiner Familie?
 Mohammed: In meiner Familie? Nein, also, ich saß auch schon ne Zeit lang auf dem Boden, aber jetzt sitzen wir alle an einem Tisch.
 Selma: Ja, also bei uns in der Türkei zum Beispiel...
 Mohammed: Upgrade. ’

[‘Mohammed: So, [it] is not normally
 Selma: Yeah
 Mohammed: but it is tradition -upgraded
 Maria: But in your family?
 Mohammed: In my family? No, so, I also sat on the floor for some time, but now we all sit around a table.
 Selma: Yes, so we in Turkey for example...
 Mohammed: Upgrade.’]

This scene reinforced how cultural or religious differences shape our lifestyles. These scenes speak boldly to how the students perceived the German culture as an ‘upgrade’ to a better, more liberal and open-minded way of living. While, Mohammed comments on the German way of eating as an upgrade, his comment does not lack irony: the tone of voice which he adopted indicated that losing a sit-down culture meant letting go of a more open and munificent way of life. However, this portrayal of both families also showed the lack of openness from parents in both families towards embracing the culture of the ‘other’. In this instance, students show lack of openness and compassion also as an inter-generational problem prevalent in both cultures.

In rehearsal three, during the scenes on Faust's Study, we asked the students to discuss the value of having a canonical text in German schools. This was inspired by Faust's inner monologue on his literary past. In the first activity, the students performed a scene showing a German educational board meeting, in which the officials are deciding which textbooks should be prescribed in the German syllabus. The students showed two different scenarios. The first group consisted of Agnes and Amelia as the German official, and Zeynep and Zehra as the teachers. The educational board officials were shown as haughty, superior, culturally refined individuals who spoke perfect German. By contrast, the teachers - also German - were shown as meek, socially disadvantaged and culturally inferior.

The second group consisted of Mohammed, Selma, Joseph and Jonas. The first group showed a passionate discussion between the teachers and the education board. The teachers demanded that *Harry Potter* be considered as a canonical text, which the German school board officials resisted on the basis of *Harry Potter* not being German. The second group showed a more balanced approach, where all four members of the school board discussed which subjects

and areas should be canonized. Mohammed's character insisted on adding history as an important subject, suggesting that German history or literature is important for identity formation. Although all students, regardless of their cultural backgrounds, found classical texts boring, they did not find them foreign or alienating. The educational board without a doubt was presented as stiff-necked and intolerant to ideas outside the box. The students played with the idea of German-ness; for instance, the more German a character, the less approachable and open to new ideas they were and conversely, the less German a character, the more accessible and flexible he or she seemed.

In rehearsal four, during the scenes on 'Auerbach's Cellar' and 'Witch's Kitchen', students expressed their opinions on education and its impact on the making of a modern, liberal individual. In this scene, students replayed the scenes between Faust, Mephisto and the creatures of the underworld he encounters in the cellar. The social and intellectual diversity of the scene was replayed through students performing as the characters with different political opinions. In this scene, students used the level of income to express the rigidity of individuals from higher-income backgrounds, often portraying them as Germans. The students explored the tense relationship between an 'educated man' and individuals from lower-income backgrounds. The first group, consisting of: Mohammed and Selma, showed an educated man, played by Mohammed, interacting with a homeless person with a migratory background, played by Selma. In this scene, they showed how a German scholarly person condemns the generous refugee policies of Angela Merkel, the chancellor of Germany. The lack of sympathy and compassion depicted by an erudite German man clashed with the extremely compassionate, uneducated opinion of the homeless man. The dramatization is narrated below, followed by the discussion¹⁵³.

Mohammed: Educated person/Faust

Selma: Uneducated person

Mohammed: Was? Oh, ne, das kann doch nicht wahr sein, wirklich! Ernsthaft?!

Schon wieder?! Oh, ne!

Selma: Was schreien Sie denn so rum, ey?

Mohammed: Naja, können Sie lesen? Angela Merkel tritt ihre vierte Amtszeit an.

Selma: Ja.

Mohammed: Ich könnt kotzen. Krieg' so'n Hals.

Selma: Wo ist denn das Problem jetzt?

Mohammed: Angela Merkel! Sie macht ihren Job definitiv nicht gut.

Selma: Boh, Sie haben aber Probleme. Wissen Sie, ich habe ein echtes Problem. Mein Headset hier hat sich schon wieder verknotet. Also, das ist Mal, das ist ein Problem und nicht das da!

¹⁵³ Full scene in German only, Clip 4.2- Gruppe 1, provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule

Mohammed: Wissen Sie, was Angela Merkel für Deutschland bis jetzt gemacht hat? Nichts!

Selma: Angela Merkel macht doch ihren Job super, ey.

Mohammed: Haben Sie sich mal mit Politik auseinandergesetzt? Nein, wahrscheinlich nicht.

Selma: Samma, samma, was solln das jetzt? Jetzt passen Sie Mal auf. Adolf Hitler, Adolf Hitler wurde 1997 erschossen, 1998 kam dann Angela Mertel oder Merkel an die Macht und seitdem ehm, macht sie da ihren Job. Also ich weiß jetzt nicht genau, was sie macht, aber sie macht ihren Job in Deutschland und ja, ich seh sie auch manchmal so im Fernsehen mit anderen. Also, die ist doch ganz okay.

Mohammed: Soll ich Sie Mal richtig belehren? Angela Merkel. Wir hatten ja diese Flüchtlingswelle. [Selma zeigt, dass sie ihm nicht zuhören möchte]

Mohammed: Als was arbeiten Sie? Einzelhandelskauffrau bei Lidl? Ja?

Selma: Woher wissen Sie das denn?

Mohammed: Arbeitsklamotten.

Mohammed: Ehm.

Selma: Ja.

Sarah: Okay, Leute, erklärt Mal bitte eure Charaktere.

Mohammed: Ich war ein belesener Mann in der U-Bahn, der sich über Angela Merkels nächste Amtszeit aufregt. Und Tuba war halt eine nicht so gebildete Person und hat versucht, mich zu belehren.

Tuba: Mhm.

Mohammed: Und ja, da habe ich sie trotzdem noch belehrt.

Selma: Also obwohl ich die ganze Zeit, ehm, nicht so schlau war, hab ich so, also ich dachte, ich bin schlau und ich dachte auch, dass alles stimmt, was ich da sage und deswegen war ich auch so richtig selbstbewusst und meinte ja, so und so, so läuft das. Wollte mich hier von einem Alten jetzt nicht belehren lassen.

[Mohammed: What? Oh, no, this can't be true, really! Seriously? Again? Oh, no!

Selma: Why are you shouting like this, ey?

Mohammed: Well, can you read? Angela Merkel begins her fourth term.

Selma: Yes.

Mohammed: I could puke. Makes me so angry.

Selma: So, what's the problem now?

Mohammed: Angela Merkel! She is definitely not doing her job well.

Selma: Woah, you have problems [irony or sarcasm]. You know, I have a real problem. My headset here tangled up again. So, this, this is a problem and not that one!

Mohammed: Do you know what Angela Merkel has done for Germany so far? Nothing!

Selma: Angela Merkel does her job very well, ey.

Mohammed: Have you dealt with politics sometime? No, probably not.

Selma: Hey, hey, what's that supposed to mean now? Now listen up. Adolf Hitler, Adolf Hitler was shot in 1997, then 1998 Angela Mertel or Merkel came to power and since then ehm, she is doing her job there. So, I don't know for sure now what she is doing, but she is doing her job in Germany and yes, I also see her sometimes on TV with others. So, she is alright.

Mohammed: Should I teach you properly? Angela Merkel. So, we had this wave of refugees.

(Selma shows that she doesn't want to listen to him)

Mohammed: What is your job? Retail saleswoman at Lidl? Yes?

Selma: How do you actually know this?

Mohammed: Working clothes.

Selma: Ehm.

Mohammed: Yes.

Sarah: Okay, folks, please explain your characters.

Mohammed: I was a well-read man in the underground (U-Bahn), who gets upset about Angela Merkel's next term of office. And Selma was simply a not so educated person and tried to teach me.

Selma: Mhm.

Mohammed: And yes, I still lectured her nevertheless.

Selma: So even though all the time I, ehm, was not so clever, I have, so I thought, I am smart, and I also thought that everything is true, what I say and that's also why I was really self-confident and said, yes, such and such, that's how it works. Didn't want to be lectured by an old (man).]

In the next scene, Zeynep acted as an educated, affluent person who holds an extremely conservative opinion on same-sex marriage. Amelia represented a German bohemian/hippy individual. The hippy person eventually convinces the educated person to be in favour of same-sex marriage, but the argument shows the educated person as narrow-minded and closed-off to diversity. These two representations showed how students perceived those who belonged to a higher-income bracket contrary to those who came from a lower-income bracket. Hence, the idea of German-ness is depicted as superior in terms of education, resources and social and cultural mannerisms, while lacking compassion for the 'other'.

In the same rehearsal, in the last activity, students were asked to perform again the scene representing political parties and their positions on the refugee intake encouraged by Angela Merkel. In the first scene, Agnes and Amelia, representing political parties as witches, brought two dogs with them, played by Zeynep and Selma. Agnes and Amelia sat on the high chairs while their dogs sneered and howled at them. The moderator asked the characters how they engaged with the migration crisis; both the women on high chairs acted out and spoke against refugees, cursing Angela Merkel, and the current political climate. As they were saying this, one of the dogs, Zeynep, quietly murmured something in favour of refugees. She kept hissing her support, while the other dog, played by Selma, snubbed her and favoured her owner, Amelia on the high chair. Adapting the scene from the actual text, where half-humans and witches meet in a bar, inciting a lively discussion on politics, life and eventually Faust, students portrayed it in the context of the current political sphere in Germany. They depicted the immigrants as the underdogs of the system – a system that is also supported by them. They also showed the discrepancies between the two dogs and their relationship with their owners.

In this scene as well, the underdogs played by Turkish-German students, come across as loyal and sincere, as opposed to their stern and rigid German owners. The second group consisted of David, Joseph and Jonas. They came and sat on the high table, drunk, with Mohammed standing behind these boys as the devil. The moderator asked for their opinions on the refugee crisis; they were unable to respond. David began to answer, but suddenly Mohammed, who was playing the devil, began whispering in his ear. As soon as Mohammed began to whisper, David, who was playing the intoxicated, German AFD politician, began answering the moderator. He only repeated what the devil whispered in his ears which consisted of mostly dismissing the efforts of Angela Merkel. Mohammed's role as the devil highlighted his attitude towards German identity. Hence, regardless of the political position displayed by the character, a certain lack of candour was visible mostly among characters playing a German person, as opposed to non-German characters.¹⁵⁴

Many of these findings were supported in the performances at OSZ Lotis. One of the elements which needs highlighting is how students perceive German culture and their relationship with it. The focus of the Turkish-German students in OSZ moves more towards depicting Faust as a German person who is politically correct but hostile and unfriendly. In rehearsal one at OSZ Lotis, during the end of the 'Night' scene, the students had to decide on a canonical text which would be mandatory for all German students to study. This scene was similar to debates on the canon performed in the Fritz-Karsen. In this class, only two students volunteered to depict the educational board, while all the other students joined the debate. This scene was performed as a classroom debate. Except for Tim, all students rejected the idea that German literature, music or art should be part of the canon. Ahmed in particular, voiced his opinion quite vehemently against German movies and music. The long discussion is recorded below¹⁵⁵:

Peter: Eh, *Matrix* ist einfach ein Film, den man immer und immer wieder gucken kann, aus dem man auch viele Sachen rausholen kann. Und eh, ich finde man lernt auch viel, vor allem so darüber, was ist Realität, wie erfahren wir Realität, ist es wirklich echt alles oder ist es einfach nur ne Reaktion im Kopf. Wie empfinden wir Realität, was ist für uns echt?

Maria: Aber ist nicht Deutsch.

Ibrahim: Aber ist doch amerikanisch.

Peter: Ist doch egal!

Elif: Aber ich dachte, wir sollen das vorstellen und die entscheiden dann, ob es okay ist oder nicht.

Sarah: Ihr könnt darüber diskutieren.

¹⁵⁴ Full scene in German only, Clip 4.4, provided in Appendix, Fritz-Karsen Schule.

¹⁵⁵ Full scene in German only, Clip 1.2, provided in Appendix, OSZ Lotis.

Ahmed: Eh, jetzt, das geht an ihn. Eh, an euch beide, ehm. deutsche Filme sind halt schlecht, da kann man keine...

[Jemand lacht.]

Sarah: Das ist auch, also du kannst argumentieren, wie du willst.

Maria. Nein, nicht alle sind.

Ahmed: Deswegen...

Sarah: Warum sind deutsche Filme schlecht? Hast du Bestimmte im Kopf?

Ahmed: Ja, von *Fack you Goethe* zum Beispiel ist schlecht.

Sarah: Was meinst du mit (Kultur? (3:25)) schlecht? Was ist so dein Maßstab?

Ahmed: Ja, aber Deutschland hat jetzt nicht so ne große, sag ich Mal, Filmindustrie.

[Peter: Eh, The Matrix is simply a movie that one can see over and over again, from which one can also extract many things. And eh, I think one also learns a lot, especially about what reality is, how do we experience reality, is it really real everything or is it simply only a reaction in the head. How do we sense reality, what is real for us?

Maria: But (it) is not German.

Ibrahim: But (it) is American.

Elif: But I thought, we should present this and then they decide, if it is okay or not.

Sarah: You can discuss over this.

Ahmed: Eh, now, this goes to him. Eh, to both of you, ehm. German movies are just bad, there one can not...

(Someone laughs.)

Sarah: This is also, so you can argue as you wish.

Maria: No, not all are.

Ahmed: That's why...

Sarah: Why are German movies bad? Do you have specific in mind?

Ahmed: Yes, from *Fack you Goethe* for example is bad.

Sarah: What do you mean by (culture? (3:25)) bad? What is your benchmark?

Ahmed: Yes, but Germany now* doesn't have such a huge, say, film industry.]

However, when asked about famous Turkish-German authors, film directors or musicians, none of the students had any knowledge. Students expressed their feeling that American culture is far more multicultural than German. This pointed to the fact that while students disregarded German cultural icons due to their lack of inclusivity, they did not sense a cultural clash between Turkish-German or German values; however, they felt less represented and seen within the German culture. In this activity, American movies, literature and music appealed to the students as being more multicultural.

Ahmed: Naja, durch die Globalisierung sollten wir jetzt nicht nur Deutschland berücksichtigen, sondern auch andere. Wenn wir einen Film von Amerika nehmen, auch n Film von Amerika nehmen, weil der einfach besser ist.

Sarah: Also sollte der Kanon nicht nur deutsche Literatur repräsentieren, sondern...

Ahmed: Natürlich nicht.

Sarah: Weltliteratur.

Ahmed: Nicht nur deutsche Literatur. Irgendwann wird es sowieso nicht mehr Deutschland und Türkei geben. Irgendwann wird Inder hier sein und hier...

[Schülerinnen lachen] Irgendwann Mal, nein, ich meins ernst.

Elif: Was ist das Problem bei dir? [lacht]

Ahmed: Irgendwann wird es vielleicht gar keine Grenze mehr geben, weil es einfach, man merkt doch, guck Mal an, gucken Sie sich Mal die Klasse an: Wie viele

Reindeutsche [betont das Wort] sehen wir denn hier drinne?

Ibrahim: Baris der Reindeutsche.

Tim: Ja und, was soll ich jetzt machen?

Sarah: Hast du dich nicht gemeldet?

Tim: Ja, doch, ich wollte auch was sagen. Ich wollt sagen, also, was er jetzt sagt, ist nicht unbedingt falsch, aber wir leben ja in Deutschland jetzt und ist klar, dass jedes Land sich mit der Geschichte beschäftigt und dazu gehört eben auch die Literatur und ich find, das ist dann völlig normal, dass man sich dann mit der deutschen Literatur beschäftigt und nicht mit der amerikanischen, weil wir ja wissen wollen, wie die Menschen in unserm Land gelebt haben und was da alles so war.

[Ahmed: Well, because of globalization we should not consider only Germany now but also others. If we choose a movie from America, also choose a movie from America, because that one is simply better.

Sarah: So, the canon should not only represent German literature, but...

Ahmed: Of course, not

Sarah: World literature.

Ahmed: Not only German literature. Some day there won't be Germany and Turkey anymore anyways. Some day an Indian will be here and... [Pupils laugh] Some day, no, I am serious.

Elif: What's your problem? [laughs]

Ahmed: Some day maybe there will be no borders anymore, because it simply, so you can tell, look, look at the class: How many Pure-Germans [emphasises the word] do we see in here?

Ibrahim: Baris the Pure-German.

Tim: Yes and what should I do now?

Sarah: Didn't you raise your hand?

Tim: Yes, I also wanted to say something. I wanted to say, so, what he is saying now, is not necessarily wrong, but we live in Germany now and it's clear that every country deals with the history and part of this, of course, is also literature and I think, it is completely normal then that one deals with the German literature then and not with the American, because we want to know, how the human beings lived in our country and anything that has been there.]

In rehearsal four, during 'Auerbach's Cellar' and 'Witch's kitchen', the students were asked to show the discrepancy in income and social mores between Faust and the other characters in a U-Bahn. In this school, contrary to what we saw in Fritz-Karsen-Schule, all the individuals from a lower-income background had conservative opinions on issues, such as homosexuality, parenthood, refugees etc. For instance, Ahmed's performance in rehearsal four reinforced this aspect. In rehearsal four, students were asked to portray a scene in the U-Bahn, between a homeless person and an erudite scholar. Ahmed performed a homeless person who is supportive of the act of beating a child, while the educated man rejects this notion completely,

as discussed above. Once the performance was over, Ahmed vehemently defended this act, by saying that Germans try to enforce their values on migrants. The wealthy, liberal person, performed by Yildiz, stood against child beating; she acts as an unkind and stern, yet informed individual. The liberal, scholarly Faust figure in this activity tries to integrate the homeless person by teaching or educating him to learn better (German) parenting methods. During the discussion, Ahmed emphasized that there are two different cultures in place and ‘these people’ - referring to Yildiz’s character - always try to integrate ‘us’ into their culture. This scene followed by Ahmed’s comments highlight this, as shown below¹⁵⁶:

Yildiz: Educated person/ Faust

Ahmed: Homeless person

[Neue Szene. Nur und Ahmed sitzen gegenüber voneinander. Zugansage: Bitte aussteigen.]

Yildiz: Huh! Ey, das geht doch gar nicht!

Ahmed: Na, was denn?

Yildiz: Na, siehst nicht? Dieses Kind wird geschlagen!

Ahmed: Ist doch egal, das ist die Mutter.

Yildiz: Ja, trotzdem darf man das Kind nicht schlagen.

Ahmed: Natürlich.

Yildiz: Warum?

Ahmed: Sie hat es geboren.

Yildiz: Eh, nein.

Ahmed: Natürlich.

Yildiz: Sie darf trotzdem nicht das Kind schlagen.

Ahmed: Doch.

Yildiz: Ich mein, es gibt viele andere Möglichkeiten, um das Kind zu zeigen, wie es richtig...

Ahmed: Also in unserer Kultur heißt es, das Kind wird geschlagen, wenn es frech ist.

Yildiz: Na, dann bist du hier falsch.

Ahmed: Bin ich nicht.

Yildiz: Na klar.

Ahmed: Nein. Das Kind wird geschlagen, sobald es ein falsches Wort sagt. Ich schlag auch mein Kind.

Yildiz: Aha.

Ahmed: Machen Sie jetzt auf Einstein, ja? Hier auf, auf, auf, auf integriert. Das Kind wird geschlagen. Wenn’s geschlagen wird, dann wird’s geschlagen. Juckt. Lass das Kind einfach weiter weinen.

Yildiz: Was hat es davon, wenn es geschlagen wird?

Ahmed: Es lernt.

Yildiz: Es lernt eben nicht.

Ahmed: Es lernt.

Yildiz: Nein.

Ahmed: Doch.

¹⁵⁶ Full scene in German only, Clip 4.1, provided in Appendix, OSZ Lotis.

Yildiz: Man kann auch ganz ruhig mit dem Kind da reden, ja?

Ahmed: Mein Kind als ich es die Nase gebrochen habe...

Yildiz: Was?!

Ahmed: Hat es...

Yildiz: Du hast seine Nase gebrochen?!

Ahmed: Es war notwendig. Als ich die Nase gebrochen habe von meinem Kind, hat es nie wieder, nie wieder, nie wieder, nie wieder, nie wieder

Yildiz: Ja, komm aufn Punkt

Ahmed: Vor 8:01 Uhr ins Bett gegangen, also es ist immer um 8:01 ins Bett gegangen. [Lachen]

Yildiz: Wahrscheinlich von dem Schmerzen, ja.

Ahmed: Nein, nein, es hat gelernt. ..., Baba. (unklar? (1:43)) Also das Kind lernt daraus. Jetzt hörn sie auf hier auf, auf schlau zu tun. Ja.

Yildiz: Willst du Mal geschlagen werden?

Ahmed: Wurd ich schon, ha, als Kind. Tschau, jetzt hör auf, mit mir zu reden. Das kann doch wohl nicht wahr sein, Integrierte.

Yildiz: Was für gestörte Eltern es gibt, ey. Oh, Gott ey. [Sie entfernen ihre Sitze voneinander.]

[Ende der Szene. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Gut!

[SchülerInnen unterhalten sich.]

Sara: Und, eh, ja es war sehr... Ja, ja, woher kommt, denkt ihr, dass sie gekommen sind?

Ahmed: Wie jetzt woher wir gekommen sind?

Maria: Bist du nicht Deutsch? Hast du nicht einen deutschen Mann gespielt?

Y: Nein. [Lachen] Ich habe keinen deutschen Mann gespielt.

Sara: Also, was denkt ihr? Was habt ihr gefunden? Denkt ihr, dass er, woher er kam?

Layla: Also, er hat von einem eh, Integration, also er hat sie kritisiert, weil sie sich wohl integriert hätte und er meinte in unserer Kultur wird das so und so gemacht.

Also vermut ich Mal, dass er aus ner Kultur kommt, weit weg von Deutschland.

[(New scene. Yildiz and Ahmed are seated facing each other. Train announcement: Please exit.)

Yildiz: Huh! Ey, this is not possible at all!

Ahmed: Well, what?

Yildiz: So, don't you see? This child is being hit!

Ahmed: Doesn't matter, that's the mother.

Yildiz: Yes, you cannot beat the child nevertheless.

Ahmed: Of course.

Yildiz: Why?

Ahmed: She gave birth to him.

Yildiz: She must not hit the child nevertheless.

Ahmed: Yes.

Yildiz: I mean, there are many other possibilities to show the child how to do something correctly...

Ahmed: So in our culture we hit the child when he is naughty

Yildiz: Well then you are wrong here.

Ahmed: I am not.

Yildiz: Of course.

Ahmed: No. The child is hit, as soon as he says a wrong word. I beat my child as well.

Yildiz: Aha.

Ahmed: Do you pretend to be Einstein now, yes? Pretend to, to, to be integrated. The child is hit/will be hit [this sentence expresses a statement/standard, please choose the appropriate tense]. If it is hit, then it is hit. (Who) cares. Just let the child cry.

Yildiz: What does it gain from being hit?

Ahmed: He learns.

Yildiz: No, he actually doesn't learn.

Ahmed: He learns.

Yildiz: No.

Ahmed: Yes.

Nur: One can also talk with the child in a calm way, yes?

Ahmed: My child when I broke his nose...

Yildiz: What?!

Ahmed: His nose...

Yildiz: You broke his nose?!

Ahmed: It was necessary. When I broke my child's nose, it never, never, never, never, never ever again

Yildiz: Yes, get to the point

Ahmed: went to bed before 8:01, so it always went to bed at 8:01. [Laughs]

Yildiz: Probably from the pains, yes.

Ahmed: No, no, it learned. ..., Baba. (unclear? (1:43)) So the child learns from it.

Now stop to pretend to, to be smart. Yes.

Yildiz: Do you want to be hit sometime?

Ahmed: I already was, as a child. Bye now stop talking for me. This just can't be true, you integrated (person).

Yildiz: What crazy parents exist, ey. Oh, God ey. (They distance themselves from each other with their seats.)

(End of the scene. Pupils applaud.)

Sara: Good!

(Pupils talk)

Sara: And, eh, yes it was really... Yes, yes, where from, where did they come from, you think?

Ahmed: How do you mean where we came from?

Maria: Aren't you German? Didn't you play a German man?

Y: No. [Laughs] I didn't play a German man.

Sara: So, what do you think? What did you find? (What do) you think, that he, where he came from?

Layla: So, he, eh, integration, so he criticized her, because she would have liked him to be integrated and he said in our culture this is done so and so. So, I guess he is from a culture far away from Germany.]

In this scene, Ahmed highlights further the cultural differences and how he perceives being an outsider in German society.

In another example, Adeel played an educated man reading a newspaper in the U-Bahn who sees a terrorist attack on the U-Bahn television screen. He points out this atrocity to a

homeless person sitting nearby, performed by Agnes. The homeless person mildly responds to his interest in the event with ignorance and naivety. This raises Adeel's character's ire and he criticises the homeless person as an ignorant and 'stupid' person. In the same vein of thought, the three other activities show individuals from a higher income background to have politically correct opinions and morally upright stances, in contrast to the homeless person's conservative and ignorant opinions. However, they all show the more educated person as hostile and less compassionate and kind.

In rehearsal four, when depicting the political parties, a recurring villainous character was an affluent Catholic, German woman or a man with a nasal German accent. Students presented these activities through a talk show in which members of different political parties come and discuss various important issues. In the first group, Ahmed represented an AFD politician, Stefan represented the Green party and Peter represented the SPD. Ahmed showed the possibility of an alliance with SPD, while Tim's Green party was shown as nonsensical. The other group consisted of Ibrahim as AFD, Elif as CDU and Layla representing the Green Party. In this scene as well, we saw a close association between the CDU and AFD politics. This is significant since AFD is considered to represent extreme right-wing views and CDU represents the current government. The students' depiction of these two parties signify that they perceive them to be similar or have similar opinions on race, women's rights and migration issues. These representations were heightened by the fact that members of AFD, CDU and SPD were shown as extremely hostile, drunk, careless and uncompassionate persons. However, the Green Party was shown to be completely irrelevant to the political order.¹⁵⁷

In the eighth rehearsal, during the 'Prison' scene, students were asked to portray two different scenarios which dealt with the concept of moral responsibility. Students were asked to perform two scenarios where conflicting interests are involved and multiple stake-holders are affected by each other's actions. The first scenario dealt with anti-Semitism and the other scenario dealt with an angry driver hitting a mother and a child with his car on a busy street. These scenarios became extremely interesting because Ahmed took on the scene of anti-Semitism, and Klaus chose to show the scene with the angry driver and the mother. In the next scene, Ahmed, acting as an Arab person, vented his anger on someone protesting for Israel in the middle of Berlin. He then showed how a Jewish person gets hurt by an Arab when he or she protests for the cause of Israel. The scene was partly violent and partly funny from his perspective. Klaus tried to make the scene more moderate, but Ahmed was adamant on seeing

¹⁵⁷ Full scene in German only, Clip 4.4, provided in Appendix, OSZ Lotis.

the Israeli person as a source of provocation and wrongdoing. He thought that calling Arab people anti-Semitic is wrong since there is a difference between anti-Semitic and anti-Zionist. The rhetoric of the students differed strongly, with Ahmed wanting to passionately argue about this, and the class-teacher and Klaus wanting to avoid any confrontation on this issue. Ahmed pointed out quite strongly that while protesting is the right of everyone, calling Arab protestors 'anti-Semitic' is false and threatening. Students were unable to form a strong opinion on this issue but found violence on both sides to be disturbing and counterproductive. The important aspect of this activity is not to suggest the difference of political opinion between Ahmed and the German class teacher or even Klaus.¹⁵⁸ Ahmed's passionate and often enthusiastic manner of talking was often in contrast with a rather dispassionate tone towards his class teacher. This was a common feature in the class discussions between German and Turkish-German students' manner of talking and body language. In this scene, the German teacher's manner was reserved and distant, while Ahmed wanted to explore this issue in a passionate and quasi argumentative manner. This scene was emblematic of how manner of talking and body language differences between Turkish-German and German individuals dictated discussions in the classrooms.

The difference was shown by the students in both schools, where discussions on migration, social mobility and racism were all connected to a lack of compassion and openness from the German side. The findings show that a character could be thoroughly aware and educated with regards to the rights of the migrant, but his/her emotional disposition plays a significant role in building a gap between the two communities. This is not to suggest that racist values have no negative impact - on the contrary. One of the ways, perhaps, to rid society of such tendencies is to allow for dramatic and theatrical exchanges between communities. These exchanges, as shown by my study, provide spaces for students such as Ahmed to express himself more freely along with students from other backgrounds. Hence, one of the findings of these exchanges shows that Turkish-German students highlight a lack of compassion in Germans, which is particularly apparent within debates on migration and 'otherness' from the German side.

¹⁵⁸ Full scene in German only, Clip 8.2, provided in Appendix, OSZ Lotis.

Replaying Gretchen

Gretchen's character allowed students to discuss the gender roles and treatment of women in the Turkish-German community. They found her characterisation essential in depicting the lack of agency and autonomy experienced by Turkish-German women. The role of family and the pressures exerted by the Turkish-German community were mentioned generously and often comically. An important caveat was the representation of German women in contrast to Turkish-German women; German women were always shown as arrogant and affluent, and represented villainous characters in the performers.

At the Fritz-Karsen-Schule, during rehearsal two, in response to the scene, 'Outside the City Gate', students explained the relationship problems that young people face due to cultural or religious differences. In the first exercise, students were asked to perform a relationship scenario which showed common conflicts that might arise within romantic relationships due to conflicting backgrounds. Students were asked to perform scenes on how young people date and develop romantic relationships. Some of these performances inadvertently led to students showing romantic relationships which focused on cross-cultural and interfaith elements.

The first group consisted of Agnes, Amelia, and Jonas. They showed a young German girl, played by Agnes, disclosing her relationship with an older man to her brother, played by Jonas. The reaction of the brother to her relationship was very adverse, and he disapproved of her dating an older man. At the end of the scene, the brother accepted her relationship. The second group consisted of Zeynep, Agnes, and Amelia. While this was a mixed group, students chose to play roles opposite to their real-life backgrounds. In this group, the students showed a German mother, performed by Zeynep, who reacts quite negatively to her daughter's choice, played by Agnes, to marry a young Muslim man. Amelia acted as the young Turkish-Muslim man who wants to marry Agnes. Agnes informs her mother, Zeynep, in the scene that she will begin wearing a headscarf because Islam, provides her with a sense of protections, 'Islam beschützt uns [Islam protects us...]'.¹⁵⁹

The German mother reacts negatively to the religion of Islam, suggesting that this is against German culture, but eventually gives in to the wishes of her daughter. This depiction highlighted the aspect of religious difference which the Turkish-German men must overcome. However, Agnes's depiction of a non-Muslim woman seeking Islam for 'protection' indicated the role purity laws play within Islam as a means of safeguarding women and men too. While

¹⁵⁹ Full scene in German only, Clip 2.2, provided in Appendix, Fritz-Karsen Schule.

this does not directly translate into a woman having less agency and is open to several interpretations, it may indicate, for instance, that a common perception of the hijab is to provide a shield for women. Primarily, the reason a German woman is seeking Islam and a Muslim man is to protect herself, indicating that Muslim women are protected by men. The main fear of the German mother is that her daughter will be subjected to suppression, but the Turkish-German boyfriend reassures her that he will allow his ‘wife to work’ and so on. This scene depicted the common perception towards Muslim women in Germany and the lack of autonomy they may have in deciding how to live their lives.

The last activity in rehearsal two elaborated on the problem of female agency and intergenerational conflicts. Selma played a Turkish-German girl in love with a German boy, played by Joseph. Both want to get married; however, they fear their parent's rejection and opposition to their decision. Excerpts from the scenes highlight this below¹⁶⁰.

Selma: Was für Warten? Wir sind seit zwei Jahren zusammen. Wie lang willst du noch warten? Ich muss schon eigentlich längst geheiratet haben.

Joseph (deutscher Freund): Das Ding ist, wenn ich deinen kennenlerne, musst du ja auch meinen kennen lernen und andersrum.

Selma: Ja.

Joseph: Mein Vater ist vielleicht nicht unbedingt der größte Fan davon.

Selma: Aber irgendwann muss er mich ja kennenlernen. Also...

Joseph: Ja, aber vielleicht sollten wir noch bisschen warten.

Selma: Ne, wir warten jetzt nicht. Du sagst es heute deinem Vater mit uns, dann ja, möchte ich gerne, dass ihr zu uns zum Essen kommt.

Joseph: Nagut, ich kann nochmal mit meinem Vater reden.

Selma: Ja, meld dich dann.

Joseph: Alles klar.

Selma: Okay.

[Selma: Wait for what? We are together for two years now. How long do you still want to wait? I should actually have married long ago by now.

Joseph: The thing is, when I get to know your father, you should also get to know mine and the other way around.

Selma: Yes.

Joseph: My father may not be the biggest fan of that.

Selma: Well, but at some point, he will have to get to know me. So...

Joseph: Yes, but maybe we should still wait a bit.

Selma: No, we can't wait anymore now. You tell your dad about us today and then, yeah, I would like that you come to our place for dinner.

Joseph: Well, alright. I can talk to my father again.

Selma: Yes, let me know then.

Joseph: Alright.

Selma: Okay.]

¹⁶⁰ Full scene in German only, Clip 2.2-Gruppe 2, provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule.

Mohammed, acting as her father, raises issues on the daughter marrying a German man, and whether their mother should cook for his family or not.

Mohammed: Wie heißt er denn? Woher kommt er denn? Ich kenn ihn noch nicht Mal.

Selma: Ehm, er, er kommt aus Deutschland.

Mohammed: Ay, wallah? [schüttelt den Kopf] Nein, nein, nein, nein. Deutschland?

Selma: Ja, was, Baba, ich bin hier geboren, aufgewachsen, ist doch klar, dass ich einen Deutschen kennenlerne.

Mohammed: Uff, Kizim, was machst du mit mir... Ein Deutscher? Was sagen seine Eltern dazu?

Selma: Ja, ich kenn seinen Vater noch gar nicht und...

Mohammed: Hä, warte, du kennst nicht Mal seine Familie.

Selma: Ja, er kennt ja auch nicht meine Familie und wir wollten das Mal jetzt endlich klären, dass ihr euch mal kennenlernt und...

Mohammed: Wann? Wann? Wie?

Selma: Ja, ich habe gesagt, dass sie vielleicht zu uns kommen?

Mohammed: Ha?

Selma: Ja, weil...

Mohammed: Deine Mutter soll für sie kochen, für die deutsche Familie?

[Mohammed: So, what is his name? So where is he from? I don't even know him yet.

Selma: Ehm, he, he is from Germany.

Mohammed: Ay, wallah? [shakes his head] No, no, no, no. Germany?

Selma: Yes, what, Baba, I was born and brought up here, it's obvious then that I'm going to meet a German guy.

Selma: Uff, Kizim, what are you doing to me? A German one? What are his parents saying about it?

Selma: Yah, I don't know his father yet and...

Mohammed: What, you don't know his father yet and...

Selma: Yes, he doesn't know my family yet either, we just wanted to sort that out, and finally let you meet each other.

Mohammed: When? When? How?

Selma: Yes, I suggested that they could visit us maybe?

Mohammed: What? Your mother should cook for them, for the German family?]

Eventually they arrange for the fathers of both families to meet and interact. It was an exaggerated and satirical or comical portrayal of the two families meeting, where the mothers were absent. Initially, the men on both sides, Mohammed as the Turkish-German father and David as the German father, resist this idea, however, they give in to their children's desires. The scene also emphasized what the older generations from both sides regard as problems with cross-cultural and interfaith relations. The opposition from the German side is mainly towards the 'backward' Turkish-German lifestyle and religious inclinations. By contrast, the Turkish-German family feel threatened by the secular and liberal German attitudes to life. Afterwards however, the students did say that they showed stereotypical examples of individuals from both

cultures. Students used this activity as a way to self-parody and ridicule both cultures, and to show the stereotypical impressions on both sides.

Nevertheless, they felt it was close to reality as well, as this excerpt from their discussion afterwards makes clear:

Selma : Ja, weil das ist in einer türkischen Familie üblich, dass man geheim hält, bis man halt älter wird, weil die Eltern, also das nicht wollen, dass man schon im jungen Alter ne Beziehung eingeht und die wollen halt erst, wenn man so jetzt 19 ist, dass man's dann auch, also dann kann man's auch den Eltern sagen, weil man dann auch heiraten kann und die wissen dann, es ist was Ernstes. Und ja, deswegen haben wir es geheim gehalten, also, weil's auch in echt so wäre.

...Mohammed: Damit bekommt man ja dann auch Probleme, weil man kennt die deutsche Kultur nicht, man weiß nicht, was die alles wollen. Vielleicht akzeptieren sie unsere Kultur nicht und das haben wir ja auch versucht irgendwie darzustellen.

[Selma: Yah, well, it's common in a Turkish family to keep it a secret until you grow older, cause the parents, well, don't want you to be in a relationship at a young age. They just want it when you are 19 or so, so that, well, then you can also tell the parents about it. Cause then you can also get married and then they know that it is serious. And yah, that's why we kept it a secret, well, cause it would be like that in reality, too.

...Mohammed: That also causes problems, cause you don't know the German culture, you don't know what they all want. Maybe they don't accept our culture and that's also what we tried to portray in a way.]

Student performances of and discussions on this scene highlight more explicitly the cultural differences with regards to gender roles and relationships. Both Selma and Mohammed express difficulties for women from a Turkish-German background in selecting their partners and navigating relationships of their choice. However, Selma admits to her own parents being more moderate and accepting of her choice in this matter. On the German side, students show narrow-mindedness and racist attitudes towards Turkish-Germans. Joseph and David both admit to the difficulties which may arise if a German man wishes to marry into a Turkish-German family. Since these activities focused on the question of gender, students' performances also vary as to how they perceive women within and outside of the Turkish-German community.

In the fifth rehearsal, when students discussed the relationship of Faust and Gretchen, their portrayal of women as weak and submissive across cultures was confirmed. In this scene, students were asked to split into two teams: Team Gretchen and Team Faust. In both teams, the designated Gretchen and Faust were asked to hold a dialogue with their respective peers regarding their choice. This was a replay of the scene between Martha and Gretchen, when both friends discuss how Gretchen feels towards Faust, while Faust and Mephisto have a

parallel conversation with each other. When re-playing this scene, students showed how men and women react to love. Team Faust seemed more concerned about the sexual aspects of the relationship. Team Gretchen, unsurprisingly, showed more concern regarding the commitment and safety aspects of the relationship. Students showed how individuals, regardless of cultural differences, have similar needs in a relationship. However, women were shown as meek and submissive, and in need of a marital relationship, while men were shown to be more independent of such needs.

In the same rehearsal, students showed how they perceived the role of religion in romantic relationships. One of the activities dealt with Faust and Gretchen being interviewed about their conflicting religious beliefs - this was a replay of the scene when Faust and Gretchen discuss religion in the Garden. Students showed that religion does not interfere in romantic relationships. In both depictions, students showed a German boy paired with a female student from a Turkish-German background. In both scenes, the male, secular opinion overrode the female conservative or religious opinion.¹⁶¹

In the eighth rehearsal, as students read the ‘Prison’ scene, we asked the students to imagine the Gretchen and Faust scenario within the Turkish-German community and replay how they would deal with this situation. Since this scene was the culmination of all the scenes, students were asked to replay the scene of Valentin’s encounter with Faust and Mephisto as well as the last scene when Faust abandons Gretchen. Students were asked to create two different scenarios. In one scenario, students were asked to portray a Turkish-German woman in love with a German man. They were asked to depict the reaction of the brother from the Turkish-German background to such an arrangement. They portrayed this with Selma as the protagonist and Amelia as her friend, with Mohammed acting as the brother and Joseph, the German lover. In the other scenario, we asked students to do the same scene with all characters as Germans. In that group, Agnes was the protagonist, Zeynep acted as her friend, Jonas was her brother and David played her lover. The students’ performances depicted the difficulties which a Turkish-German woman would have to undergo if she became pregnant outside of marriage, and the consequences would be worse if the father was from a German background. The excerpts from the scene shed light on this¹⁶²:

Agnes: Pregnant girl
 Friend 1: Amelia
 Friend 2: Selma

¹⁶¹ Full scene in German only, Clip 6.2, provided in Appendix, Fritz-Karsen Schule.

¹⁶² Full scene in German only, Clip 8.3, provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule.

[Amelia (Freundin 1) Agnes (werdende Mutter) und Selma (Freundin 2) sitzen als Gruppe rechts auf der Bühne

Agnes: Ich bin schwanger.

Amelia: Nein, oder?

Selma: Oh mein Gott.

Amelia: Von dem Typen, mit dem du dich getroffen hast?

Selma: Mädchen, bist du behindert? Von wem überhaupt?

Agnes: Von dem, von dem sie grad geredet hat.

Selma: Ach du scheiße.

Selma: Ne, weißt du, was dein Vater mit dir machen wird?

Agnes: Sie macht mir Angst.

Amelia: Ja, komm. So schlimm ist es doch alles gar nicht. Aber jetzt musst du erstmal natürlich...

Selma: Lak, du bist doch Deutsche, was weißt du schon?!

Agnes: Ist nicht so schlimm... [macht wahrscheinlich Amelia nach]

Amelia : Okay, komm erst Mal runter, ja?

Selma: Weißt du, was ihr Vater aus ihr machen wird? Er wird Gürtel nehmen und sie zusammenschlagen.

Amelia: Aber, was?

Agnes: Du machst mir ja voll Mut gerade.

Selma: Ja, Pech, Alter, was

Amelia : Ja, aber dann holst du...

[Amelia (friend 1), Agnes(mother-to-be) and Selma (friend 2) are sitting as a group on the right-hand side of the stage.

Agnes: What kind of a friend are you?

Selma: Come on, you know me. Tell us now. Not joking anymore.

Agnes: I am pregnant.

Amelia: No???

Selma: Oh my God.

Amelia: With that guy that you have been meeting with?

Selma: Girl, are you stupid? From who at all?

Agnes: From the one she was just talking about.

Selma: Holy crap.

Selma: No, you know what your father will do to you?

Agnes: She is making me scared.

Amelia: Come on. It's not all that bad. Well but now of course you firstly have to...

Selma: Lak, you're still German. What do you know at all?!

Agnes: It is not that bad... [probably imitates Amelia]

Amelia: Okay, just calm down, right?

Selma: You know what her father will do to her? He will take his belt and beat her up.

Amelia: What?

Agnes: You're really filling me up with confidence

Selma: Yah, well, tough luck.

Amelia: Yes, but then you are getting...]

Amelia: Okay, aber du hast doch noch deine Mutter, deine Mutter wird doch sicher zu dir halten, oder?

Agnes: Ich hoffe.

Amelia: Aber jetzt erzähl Mal erstmal. Wie ist es denn dazu gekommen? Also, woher kennt ihr euch und so? Kannst du dem Typen vertrauen?

Agnes: Ja, so wir waren abends auf ner Grillparty von Tuba und dann haben wir uns da kennengelernt und dann hat sich das irgendwie ergeben. Und das war auch voll schön und dann ist das Kondom gerissen.

Selma: Ist er wenigstens Muslim?

Agnes: Glaube nicht.

Selma: Oh, nein.

Amelia: Ja, okay, eh

Agnes: Und er ist acht Jahre älter als ich.

Selma: Tschüsch, acht Jahre älter? Mädchen, du musst ihn heiraten. Du musst. Ist mir scheiß egal, ob du 14 bist oder 13 bist, du musst ihn jetzt sofort heiraten, weil anders kommst du da nicht mehr raus.

Agnes: Aber ich bin, ich bin 14, wie du schon gesagt hast. Ich kann jetzt nicht heiraten.

Selma: [schreit] Du bist 14, aber kannst schwanger sein, oder was?!

Agnes: Das war ja nicht extra.

Selma: War ja nicht extra. Ja, dann kannst du – ich sag jetzt nicht das Wort, weil haram – das kannst du machen, aber heiraten nicht, oder was?

[Amelia: Okay, but you do still have your mother, your mother will stick by you, right?

Agnes: I hope so.

Amelia: But now tell me first. How did you get there? How do you know each other? Can you trust that guy?

Agnes: Yes, well we were at Selma 's barbecue party at night and that's where we met and then one thing led to another. And it was also very nice and then the condom busted.

Selma: Is he a Muslim at least?

Agnes: Don't think so.

Selma: Oh, no.

Amelia: Well, okay yah

Agnes: And he is eight years older than me.

Selma: What, eight years older? Girl, you have to marry him. You have to. I don't give a shit whether you're 14 or 13 years old, you just have to marry him straightaway because there is no other way to sort that.

Agnes: But, I am, I am 14, like you said. I can't get married now.

Selma: [shouts] You are 14 and you can get pregnant or what?!

Agnes: That was not on purpose though.

Selma: Was not on purpose. Yes, are you able to, or can you. I don't say the word now, because haram – do it, would you get married not or what?]

In contrast, the reaction of the German family was shown as negligible. Students felt extremely uncomfortable in performing this scene, mainly because they had to represent each other and in front of each other, how they perceived their cultures and the deficiencies which they saw in each culture. Nevertheless, students were vocal about the suffering of a woman from a

Turkish-German background should she have an unwanted pregnancy, specifically resulting from a relationship with a man from another culture.

In OSZ Lotis, students reinforced these ideas of gender roles within the Turkish-German and German communities. However, the performances in this school also shed light on the role of community and how family structures influence an individual's sense of agency, regardless of gender.

In rehearsal two, as part of the scene: 'Outside the City Gate', students replayed the sense of youth when young people court each other. The students were asked to perform how they would ask someone out on a date. The intention was to examine if romantic expressions differ in different communities. Some students, such as Stefan and Peter, had extensive ideas as to what they would like to say, and others such as, Adeel and Ahmed had very quick and short descriptions of the scenes. Most of the male students of Turkish-German background were shy and hesitant, while Peter, Stefan and Baris had numerous scenarios for dating. Almost all the female students of Turkish-German background were quiet and extremely shy. The only uninhibited female student from a Muslim background was Layla, who is of Iraqi descent.

In rehearsal three, for the Faust study scenes, students were asked to express 'parts of themselves' based on Faust's discussion on the parts and the whole. Almost all students, except Stefan and Peter, expressed that they were made up of their memories and their parents, and that all their knowledge came from their parents. There was a strong association with the culture of parents and the identity which their parents had given them.

In rehearsal three, when discussing the idea of evil and reflecting the contract scene between Faust and Mephisto, Elif, a Turkish-German student, portrayed an overworked and socially disadvantaged woman who is burdened by childcare and financial responsibilities. In the first depiction, she showed that she understands evil or immorality to be a socially disadvantaged mother of four children about to die. In this scene, she performed an immigrant woman who is overburdened and fatigued with childcare, but the devil sells her a new life which is free from such worries in exchange for her soul. In contrast to these representations, German women, portrayed by Layla in rehearsal three, were shown as demanding and domineering. Layla depicted a German woman who harasses a receptionist for her slow service. Hence, students showed with their performances that Turkish-German women had less agency than non-Muslim, German women. Repeatedly Turkish-German women were portrayed as over worked, poor and burdened by the demands of family and children. In my interview with the class teacher, I questioned her regarding this and she responded by saying

that most of the female students coming from a Turkish-German background are shy, however not all are, and some go on to become extremely good performers as well.

In rehearsal five, while discussing the Gretchen and Faust scene, students discussed Gretchen and Faust like they did in the other school. Students were asked to divide themselves into Team Gretchen and Team Faust. The scene opened up a long discussion on women and men and how young people talk about sex. It was meant to instigate a conversation on how young men and women from diverse cultures viewed masculinity and femininity. The male side emphasized sexual attraction while the female side discussed status, wealth, position, character and lastly sex. After the performance, students discussed how they feel women and men operate and function in relationships. This was similar to the way students dealt with this topic in the Fritz-Karsen-Schule.

In the eighth rehearsal, students represented the gender roles in both communities during the 'Prison' scenes. In the last session, we had only four students: Klaus, Yildiz, Agnes and Ahmed. We asked the students to work in groups of two. In the first activity, students had to mime the interaction between Faust and Gretchen from the last scene, and in the second activity, they had to replay an interaction between Valentin and Faust. Students had to depict this interaction and the consequence of Faust having impregnated Gretchen within a German and Turkish-German context. The results of both activities were informative of how females and males were perceived to be positioned in both the German and Turkish-German communities. In the first activity, Klaus and Ahmed acted as Faust with Yildiz and Defne acting as Gretchen respectively. Klaus's reworking of Faust was extremely different from Ahmed's performance. In Klaus's version, Faust moves towards Gretchen (Yildiz) who is lying on the prison floor; he begs and pleads for her mercy and wants to make her happy, but she is dying in despair. The scene ends with Gretchen's (Yildiz) death in Faust's (Klaus) arms. Ahmed's reworking was different; he approached Gretchen (Agnes) who is dying, standing in a corner, hiding her face. At first, he playfully reproaches her, pretends to hit her playfully, teases her and eventually begins to express his love in a teasing manner, resulting in him apologizing to her. She stands there, shy and silent, and eventually shows her face to the camera or the audience and forgives Faust (Ahmed).

When asked to perform the Gretchen-Faust-Valentin scenario in both German and Turkish-German households, the students clearly showed the differentiation between the two. The students' performances showed similar results to the Fritz-Karsen-Schule. Ahmed performed as the brother, who is extremely angry and hostile towards Klaus, who was playing Faust. The scene was set in a Berlin shisha bar. Upon hearing that Klaus is the father of his

sister's unborn child, Ahmed began to hit him fiercely. Defne, as Gretchen, was shown to be extremely concerned and is treated quite badly by her brother and family. Yildiz performed as Defne's friend, who is unable to protect her. Within the German context, students showed the brother and family as having an easy and relaxed attitude towards such an issue. The students even laughed when they performed the German version and found it quite bizarre that a German brother's interference was so limited in his sister's life. Below is the scene focusing on the Turkish-German family and the discussion by the students on this scene¹⁶³:

Ahmed: Mephisto

Klaus: Faust

Yildiz: Martha

Defne: Gretchen

[Neue Szene. Ahmed (Mephisto) raucht Pfeife. Klaus (Faust) kommt hinzu.]

Klaus: Ey, Bruder, ich muss Mal mit dir reden. Du bist doch Türke und so, du weißt doch über sowas Bescheid.

Ahmed: Ja, wallah, kommt mit ja, komm mit. Lass reden.

Klaus: Guck Mal, ich habe so ein Mädchen am Start, ne?

Ahmed: Yes.

Klaus: Ich hab sie halt ein paar Mal so gebumbst und so. Ehm, ich weiß nicht, sie's halt Türkin so, ne.

Ahmed: Lack, ja, juckt, dann fick sie, sie's ne Hure! Wenn sie sich geben lässt. Ihr Bruder macht.

Klaus: Ihr Bruder, ja, ich kenn ihren Bruder.

Ahmed: Wallah, du bist ein Riese, du kannst sie totmachen. [Faust lacht.]

Ahmed: Wallah, ihr Bruder

Klaus: Ihr Brude ist halt, ich weiß nicht so. Ihr Name ist Hatice und sie ist halt ziemlich krass, ziemlich schön. Sie wohnt halt so, ich weiß nicht irgendwo, Grenzgasse oder so hieß es, keine Ahnung, war da Mal einmal, hab sie da gebumbst und...

Ahmed: Lak, warte Mal, was für Hatice, hä [schubst ihn] Was für Hatice?

Klaus: Was willst du jetzt?

Ahmed: Was?

Klaus: Okay, okay, was denn los?

Ahmed: [schreit] Was für Hatice?

Klaus: Langsam, langsam, langsam.

Ahmed: Wusstest du, dass es meine Schwester ist? [Richtet eine Waffe gegen sein Gesicht. Er geht immer weiter auf ihn zu, während Faust nach hinten läuft.]

Klaus: Oh, oh, oh, oh, oh, deine Schwester, nein, wer ist deine Schwester?

Ahmed: Hab ich dir doch gesagt, die (??? Undeutlich 1:02) kümmert sich darum.

Ehrenmord, du Hurensohn. [Er schießt drei Mal, Faust stürzt zu Boden.]

Die Szene ist zu Ende. Die Schülerinnen klatschen.]

¹⁶³ Full scene in German only, Clip 8.3, provided in Appendix, OSZ Lotis.

[Klaus: Hey, brother, I have to talk to you. You're Turkish and so, you know things like that.

Ahmed: Yah, wallah, come with me yeah, come with me. Let's talk.

Klaus: Look, I am hooking up with a girl, right?

Ahmed: Yes.

Klaus: I have fucked her a few times and so. Ehm, I don't know, well she is Turkish, right.

Ahmed: Lack, yeah, itches, then fuck her, she's a whore! (Doesn't make sense in German – don't know how to translate)

Klaus: Her brother, yes I know her brother.

Ahmed: Wallah, you're a giant, you can kill her. [Faust laughs.]

Ahmed: Wallah, her brother

Klaus: Her brother is, well I don't know. Her name is Hatice and she is quite awesome, quite beautiful. She stays somewhere, don't actually know where exactly, Gernzergasse or so, don't know, was there once, I fucked her there and..

Ahmed: Lak, wait a moment, which Hatice, hä [shoves him] Which Hatice?

Klaus: What do you want now?

Ahmed: What?

Klaus: Okay, okay, what's up?

Ahmed: [screams] Which Hatice?

Klaus: Slowly, slowly, slowly.

Ahmed: Did you know that's my sister? [Points a weapon at his face. He walks closer towards him, while Faust runs backwards.]

Klaus: Oh, oh, oh, oh, oh, your sister, no, who is your sister?

Ahmed: I just told you, the (??? Unclear 1:02) cares about it. Honour killing, you son of a bitch. [He shoots three times, Faust falls to the ground.]

[The scene has ended. The students clap.]

[Die nächste Szene. Yildiz (Martha) und Defne (Gretchen) treten auf.]

Yildiz: Du hast doch in letzter Zeit voll Bauchschmerzen.

Defne: Lass uns erstmal hinsetzen. Ich erzähl dir gleich alles. [Sie setzen sich.]

Defne: Ehm, ja, auf jeden Fall, er hat Schluss gemacht.

Yildiz: Schluss?

Defne: Ja.

Yildiz: Ist doch bestimmt nichts, oder?

Defne: Ehm, doch, ich bin schwanger. Aber ich weiß jetzt nicht, was ich machen soll. Wenn meine Eltern das erfahren...

Yildiz: Warte, ich träume grad, oder?

Defne: ... dann bin ich am Arsch.

Yildiz: Jetzt wirklich?

Defne: Ja! Warum sollt ich lügen?

Yildiz: Wie ist das denn passiert?

Defne: Keine Ahnung! Ich hab halt meinen Freunden vertraut. Und wir sind gestern auf eine Party gegangen und ich weiß nicht, alles, woran ich mich erinner, ist, dass ich ein Getränk bekommen hab und dann ist alles weg.

Yildiz: Du bist doch nie auf Partys gegangn.

Defne: Ja.

Yildiz: Oh, man.

Defne: Ich weiß nicht, was ich machen soll.

Yildiz: Wie lange ist es denn her?

Defne: 2 Monate.

Yildiz: Und was sagt dein Baba und deine Mama?

Defne: Die wissen's natürlich nicht! Was für'ne Frage! Wenn die's wissen würden, wär ich jetzt tot!

Yildiz: Okay, beruhig dich, beruhig dich, alles wird gut. [Gretchen weint, Martha umarmt sie.]

Defne: Nein, ich geh das Kind jetzt abtreiben! Ist mir egal! Oh! Tschüss!

[Die Szene ist zu Ende.]

[The next scene. Yildiz (Martha) and Defne (Gretchen) go on stage.]

Yildiz: You're still having stomach ache from the last time.

Defne: Let's sit first. I will tell you everything in a moment. [They are sitting down.]

Defne: Ehm, yeah, anyway, he broke up with me.

Yildiz: Broke up?

Defne: Yes.

Yildiz: Not a big deal, right?

Defne: Erm, it is, I am pregnant. But now I don't know what I should do. If my parents knew about it...

Yildiz: Wait, I'm dreaming right?

Defne:..then I am fucked up.

Yildiz: Really?

Defne: Yes! Why should I lie?

Yildiz: How did that happen?

Defne: Don't know! Well I trusted my boyfriend. And we went to a party yesterday and I don't know, all I can remember is that I got a drink and then everything goes blank.

Yildiz: You never went to a party.

Defne: Yes.

Yildiz: Oh, man.

Defne: I don't know what I should do.

Yildiz: How long ago?

Defne: 2 months.

Yildiz: And what are your baba and mum saying?

Defne: They certainly don't know about it! What a question! If they knew about it, I'd be dead by now!

Yildiz: Okay, calm down, calm down, all will be ok. [Gretchen cries, Martha hugs her.]

Defne: No, I'm going to abort the baby now. I don't care! Oh! Bye!

[The scene has ended.]

Lehrerin: Ehm, glaubt ihr, wenn, also, ich hab ja sozusagen gezwungen, euch jetzt vorzustellen, wie das vielleicht im türkisch-deutschen Milieu ist. Denkt ihr, dass es anders war, als wenn ich gesagt hätte, spielt es Mal, dass es Deutsche sind?

Ahmed: Aso, dann, ja schon. [Lachen]

Klaus: Ja, schon. [Lachen]

Klaus: Ich denke, wir haben auch extrem übertrieben. Wir haben extrem übertrieben.

Ahmed: Wir haben auch dieses...

Lehrerin: Klar.

Ahmed: Also vielleicht hätte ich Klaus kaputt geschlagen [beide lachen] Das ist ne Sache, ja, und vielleicht hätte auch meine Schwester dann genommen und hätt ihr ein paar „Tach, tach“ [macht Schellenschläge mit der Hand], ja. [Klaus lacht]

Defne: Ein paar, ja, ein paar.

Ahmed: Nein, nein, Spaß. Nein, aber nicht im Ernst, also war wirklich klischeehaft...

Klaus: Ja, natürlich.

Ahmed: Dieses Ehrenmord. Mal im Ernst, ich komm nicht Mal an eine Waffe ran, also...

Defne: Also ich glaub schon daran, dass es sowas gibt.

Ahmed: Natürlich gibt es sowas. Natürlich, nein, Spaß.

Lehrerin: Okay, also natürlich war's übertrieben, klar, man übertreibt ja bei Theater sowieso häufig. Ehm, aber ich denke, ein Teil war auch realistisch. Und wenn die Aufgabe jetzt heißen hätte, spielt es mit Deutschen, was wärn da Unterschiede gewesen?

Ahmed: Das Problem ist, wir könnten auch n klischeehaftes Deutsches machen...

Klaus: Ja, genau.

Ahmed: ehm, was auch sehr Klischee, zum Beispiel: „Man, hör Mal auf, das ist meine Schwester“ [Klaus lacht] „Ja, ich mag das nicht“

Klaus: Ja, der so, „Ja, das finde ich jetzt überhaupt nicht gut“ [Lachen]

Lehrerin: Ja, was wär da typisch Deutsch dran?

[Klaus zuckt mit den Schultern]

Ahmed: ... Diese Deutsche, dass es etwas lockerer ist, so er hört so meine Schwester, oh mein Gott.

Defne: Oder dass das Mädchen nicht erst mit der Freundin spricht, sondern mit den Eltern direkt.

Klaus: Ja.

Ahmed: Mhm. Ja, ist auch gut. Und halt so, vielleicht die Deutschen nicht im Shisha-Cafe treffen, sondern...

Defne: In der Kneipe.

Ahmed: Ja. Biergarten. Und halt so Meine Schwester, die kannst du nicht einfach so bumsen, mein Junge' oder so. So richtig auf Deutsch. [Klaus lacht]

Defne: Ja oder so „Du musst halt so die Verantwortung zum Beispiel übernehmen“ oder so.

Lehrerin: Aber der Bruder, der würde dann auch schon sich einmischen.

Ahmed: Er würde sagen, du kannst doch meine Schwester nicht ausnutzen...

Defne: Er würde einfach sagen, dass er für sie da sein soll, glaub ich eher.

Klaus: Ich würde Mal schätzen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass der deutsche Bruder das weniger schlimm findet als der türksiche, höher ist.

Ahmed: Ja...

Klaus: Also der wird wahrscheinlich sagen „Und, ja? Mach doch' so.

Eine Schülerin: Dein Leben.

Ahmed, Meine Schwester ist so geil, ja.'

Lehrerin: Und beid er Lösung, Defne hatte ja gesagt, Deutsche, die würden vielleicht gleich zu den Eltern gehn, mit denen sprechen und denken Sie, dass die Lösung dann die gleich... die Lösung war bei Ihnen die Abtreibung, oder?

Defne: Ja. Nein, die Lösung ist nicht immer gleich. Also manche Eltern akzeptiern's, manche sagen, dass sie's dann abtreiben soll, wenn sie vielleicht noch zu jung ist.

Also die denken dann nicht eher daran so „Ja, unsere Ehre wurde verschmutzt“ sondern eher ist sie zu jung, und wo soll sie noch zur Schule gehn, also noch studiern

und erst halt was aus sich selbst machen oder soll sie sich eher um das Kind kümmern.

[Teacher: Erm, do you think, if, well, I somehow forced you to imagine how that would be in a Turkish-German environment? Do you think that it would be different if I had told you to play a Germans?

Ahmed: Well, yes then. [Laughter]

Klaus: Well, yes. [Laughter]

Klaus: I think we also exaggerated extremely. We exaggerated extremely.

Ahmed: We also had this...

Teacher: Sure.

Ahmed: Well maybe I would have beaten Klaus up completely. [both are laughing]. That's a thing, yeah, and maybe I would have also taken my sister then and I would have (shown? – verb is missing) her a few 'Tach, tach' [makes handcuff beats with his hand], yeah. [Klaus laughs]

Ahmed: No, no, joking. No, but not seriously, so it was really clichéd...

Klaus: Yes, of course.

Ahmed: This honour killing. To be honest, I don't even have access to a weapon, so..

Defne: Well I do believe that there is something like that.

Ahmed: Of course there is something like that. Sure, no, joking.

Teacher: Okay, well certainly it was exaggerated, surely you exaggerate a lot in theatre anyway. Erm, but I think a part was realistic, too. And if the task would have been to play it with Germans, what would've been the differences then?

Ahmed: The problem is, we could also do a stereotypical German one...

Klaus: Yes, exactly.

Ahmed: Erm, was also very clichéd, for example: 'Man, stop it, that's my sister'

[Klaus laughs] 'Yes, I don't like it'

Klaus: Yes, he is like, 'Yes, I just don't like it at all!' [Laughter]

Teacher: Yes, what would be typical German with that?

[Klaus shrugs his shoulders]

Ahmed... This German, it's a bit more relaxed (the rest doesn't make sense in German, don't know how to translate)

Defne: Or that the girl doesn't talk to his friend first, but directly to the parents.

Klaus: Yes.

Ahmed: Hmm. Yeah, that's good too. And also, maybe the Germans don't meet at the Shisha-Café, but instead...

Defne: In the pub.

Ahmed: Yes. Beer garden. And also like, 'My sister, you can't just fuck her like that, my man' or something like that. Really in German. [Klaus laughs]

Defne: Yes or so, 'You have to take responsibility for example' or something like that.

Teacher: But the brother, he would also interfere then.

Ahmed: He would say, you can't actually take advantage of my sister...

Defne: He would simply say that he should be there for her I think.

Klaus: I would guess that the German brother is less likely to find this worse than the Turkish brother.

Ahmed: Yes...

Klaus: Well he will probably say, 'And, yes? Go ahead' so..

A student: Your life.

Ahmed: 'My sister is so wicked, yeah.'

Teacher: And with both solutions, Defne has said that Germans, maybe they would go straight to the parents, talk to them and think that the solution would be the same....the solution was abortion, right?

Defne: Yes. No, the solution is not always the same. Well some parents accept it, others say that she should abort it when she may be too young be. So they don't think about it like, 'Yes, our honour has been besmirched', but rather she is too young and where should she go to school, also to study and take care of herself first or should she be taking care of the child.]

Defne and Yildiz both agreed that in a Turkish-German household, it would be Gretchen who is responsible for the pregnancy and she would be treated harshly for such an act. The class teacher wondered whether the students felt that the traditions of their community – that is, the Turkish-German community – were similar to those in the text. The students laughingly agreed but were hesitant to respond. Ahmed admitted later on that he exaggerated the Turkish brother's response. Nevertheless, according to Ahmed, if Valentin were a Turkish man, he would want to kill Faust. They all laughingly admitted that in a German family this would amount to nothing. Ahmed and Agnes also suggested that the Gretchen they portrayed would never even go to her parents first; just like the Gretchen in the original play, she would first reach out to a friend.

However, these representations are not homogenous nor the same across the Turkish-German community. In the fifth rehearsal, students were asked to perform scenes on religion and interfaith marriages, and the problems which can ensue. During the discussion, Stefan and Elif entered into a heated debate on problems within interfaith marriages. While the performances varied and showed scenarios emerging from different interfaith conflicts across religions, the most noteworthy aspect was the discussion that followed afterwards. Stefan said that a compromise can be made between people from two different religions, to which Elif very ironically responded, saying, 'Wenn man einen Kompromiss eingeht, zum Beispiel wenn man Sachen von der Kultur akzeptiert und die Person von meiner Kultur akzeptiert, dann find ich, kann es eigentlich ziemlich gut zusammenpassen [If one comprises for example, when you accept one thing from another's culture and they accept something from yours, then yes, these type of compromises from both sides can work]'.¹⁶⁴ Tim's response to her provoked her further but she went on to boldly express her religious identity; she exclaimed that her parents taught her that God lives in her heart and she can do whatever she wants. The more Elif tried to separate herself from the image of a religiously conservative, Muslim person, the more Stefan insisted on her being that. This also showed us how German students also perceived Muslim

¹⁶⁴ Full scene in German only, Clip 6.3, provided in Appendix, OSZ Lotis

students and Islam. Elif, despite having a Turkish background, belonged to the *Alawi* sect, which is considered as an extremely liberal and unconventional branch within Islam. The other aspect of the group worth noticing was the silence and reserve of the female students. This scene shows that despite the image of being conservative and lacking agency, gender roles within the community can vary. The diversity of religious and cultural backgrounds, even within the Turkish-German community, challenge a more uniform approach to the issue of gender. However, the dominant trends within the data show otherwise.

In conclusion, Gretchen represented (a lack of) autonomy and free-will in contrast to strong familial structures. She is not merely a representation of female subjugation, rather she represented the impetus to break free from an older order and move into a new order. Within a diverse classroom of Turkish-German (Muslim) students and German students, the figure of Gretchen allowed discussions on gender roles and autonomy within German and Turkish-German communities for females.

Students' performances reveal that the status of women, romantic gestures and manners are different between German and Turkish-German families. However, they point to intergenerational, socio-economic backgrounds which influence those reactions. Furthermore, students in both schools confirm that families play a much bigger role in the lives of Turkish-German students than in those of German students. The families may have an extremely positive role to play in terms of engagement and nourishment, but they are certainly important in framing the value systems of women. Lastly, the students' performances also show that, while they are comfortable with intermixing, interfaith dialogues and cross-cultural romantic relationships between Turkish- or Muslim-Germans and Germans, these are still prickly and difficult subjects.

Replaying Mephisto

Mephisto's relationship with Faust can be interpreted in various ways: at times they seem genuine friends, while in other moments, Mephisto's insincerity towards Faust cannot be ignored by onlookers. The Turkish-German students' perception of Mephisto's character as an interloper or outsider was significant to the students' performances, since they found in Mephisto a vessel through which they could shed light on how some of them were made to feel like the 'other' in German culture. Yet, all narratives differed from each other. Some students replayed Mephisto by showing how outsiders in German society are treated and how outsiders relate to the insiders. The most important aspect of these findings is the element that while there are similarities in how students express 'otherness', the narratives of 'otherness' were diverse and different. However, not only is Mephisto replayed per se, he is used as a symbol against whom another character is placed. So, when Mephisto himself is not shown as the outcast, another character is used to portray the outsider positioned. Some of these findings were also confirmed by my interviews and surveys.

At Fritz-Karsen-Schule, we discussed the value and meaning of life, during rehearsal one, in relation to the scene 'Night'. This scene was a replay of the instance in the text when Faust is contemplating suicide. While Mephisto has not emerged in the text at this point, the conflict which Faust feels in the scene is linked to Mephistophelean energy. The students' performances of this conflict within different religious contexts was a starting point to see how they perceived the cultural or religious differences between the Turkish-German and German community. Students were asked to discuss what it means for a young person to contemplate suicide within two different religious communities, i.e., Islamic and Christian. This exercise reflects the different perceptions which students have.

The first group depicted a *hojat* (the name of the Islamic priest in a Turkish mosque), played by Selma, sitting and praying in the mosque and a woman, played by Zeynep, who approaches him crying and shouting for help. She states that her son wants to commit suicide and she needs the help of the *hojat* to dissuade him. The *hojat* advises her that in order to find a solution, she should pray to God. He also advises that praying to Allah will help her find the patience to cope with this problem. Both the scenes, followed by a discussion, highlight this¹⁶⁵.

Zeynep: Mutter

Selma: Hojat

Zeynep: Mein Sohn, ich weiss nicht- was ist passiert mit meinem Sohn.

¹⁶⁵ Full scene in German only, Clip 1.1, provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule.

Selma: Was ist passiert?
 Zeynep: Er is ausgewachsel, ich glaube er will sich umbringen.
 Selma: Er will umbringen?
 Zeynep: Ja, ich glaube.
 Selma: Das einzige was hilft, dass du beten musst. Betet zu Gott, er wird gar schoen.
 (all students, muffled laughter)
 Selma: (repeats) Ja, du musst beten. Er wird gar schoen.
 (all students, muffled laughter)
 Selma (Hojat) zu Zeynep (besorgte Mutter): Du brauchst Geduld, okay? Du brauchst Geduld und, ja... [lacht] Cut!
 Maria: Was ist die Lösung?
 Mohammed: Bete!
 Maria: Was ist die Lösung?
 Selma: Ja, sie soll beten.
 Maria: Nur beten?
 Selma: Ja, was soll ich denn machen? [Schülerinnen lachen und reden]
 Sarah: That's a really interesting idea
 Selma: She must pray to God and then (she will get an answer?)
 Sarah: Also, das war's ne? Oder sollte sie nur beten und gucken?
 Selma: Sie sollte beten und Geduld haben. Also bei uns sagt man Sabr.
 Sarah: Just Patience. Sabr.
 Sarah: Was ist mit euch beiden eigentlich? [zu Jonas und Joseph]
 Selma: Naja, die waren die Community, die saßen daneben und eh...¹⁶⁶

Zeynep: My son, is something – what has happened to my son?
 Selma: What has happened?
 Zeynep: He is grown up, I think he wants to kill.
 Selma: He wants to kill?
 Zeynep: Yes, I think so.
 Selma: The only thing that helps is that you have to pray. Pray to God, he will (don't know what it means in German.) (all students, muffled laughter)
 Selma: (repeats) Yes you have to pray. He will (don't understand the German word) (all students, muffled laughter)
 Selma (Hojat) to Zeynep (worried mother): You need patience, okay? You need patience and, yes. [laughs] Cut!
 Maria: What is the solution?
 Mohammed: Pray!
 Maria: What is the solution?
 Selma: Yes, she should pray.
 Maria: Just praying?
 Selma: Yes, what should I do then? [students laugh and talk]
 Sarah: That's a really interesting idea
 Selma: She must pray to God and then (she will get an answer?)

 Sarah: Well, that was it, right? Or should she only pray and look?
 Selma: She should be praying and be patient. So for us we say Sabr.
 Sarah: Just patience. Sabr.
 Sarah: What's with you two by the way? [to Jonas and Joseph]

¹⁶⁶ Students sometimes switched languages when being funny or in a light-hearted manner

Selma: Well, they were the community, they sat next to him...]

In contrast to this scene, the second group replayed the same event but within a Christian context. The mother, played by Mohammed, goes to the priest, played by David, who is accompanied by a member of the community, played by Amelia. The advice which the priest gives to the mother differs significantly; he asks her to bring her son to the church, offers him community support and advises on following the path of God which would help distract him from contemplating suicide.

[Nächste Szene]

David : Pastor

Mohammed: Mutter

Amelia: Member of the community

David [er segnet Amelia]: Im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes.

[Mohammed kommt weinend und verzweifelt reingestürzt, Amelia und David fangen ihn auf und knien sich neben ihn.]

David: Setzen sie sich.

David: Was ist los, mein Kind? Was ist Ihnen widerfahren?

Mohammed [weinend]: Helfen Sie mir bitte! Mein Sohn, dem geht's gar nicht gut. Er hat Selbstmordgedanken. Ich hab in seinem Tagebuch gelesen.

David [bestürzt]: Nein.

Mohammed: Er möchte sich umbringen. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Bitte helfen Sie mir!

David: Wo befindet sich ihr Sohn denn?

Mohammed: Er ist in der Schule... Was soll ich machen?

C: Er kann jederzeit Zuflucht in Gottes Haus finden.

David: Genau.

Mohammed: Ja? Soll ich ihn hierher bringen?

David: Sie können Ihren Sohn hierher bringen und wir versuchen mit ihrem Sohn zu reden, gemeinsam.

Mohammed: Was wollen Sie denn ihm sagen? Ich hab auch schon alles versucht.

David: Wir können versuchen, Ihren Sohn wieder auf Gottes Weg zu führen.

Mohammed: Können Sie das?

David: Ich kann das.

Mohammed: Ja?

David: Ich kann's versuchen zumindest.

Amelia: Hat er Sünden begangen?

Mohammed: Weiß ich nicht, er sagt mir ja nichts.

Amelia: Vielleicht, vielleicht musste er beichten, aber Gott, Gott wird ihm all seine Sünden vergeben.

Mohammed: Er muss beichten.

David: Gott wird ihm seine Sünden verzeihen.

Mohammed: Gott wird ihm seine Sünden verzeihen. Er ist kein böser Junge. Das weiß

ich.

Amelia: Es gibt immer einen Ausweg.

Mohammed: Hier findet er auch andere in seinem Alter, mit denen er reden kann, mit denen er spielen kann. Vielleicht findet er dann Lust am Leben wieder.

Mohammed [hält die beiden an sich]: Okay. Danke. Sie haben mir echt geholfen.

[Ende der Szene, Schülerinnen klatschen]

[David [he blesses Amelia]: In the name of the Father, the Son and the Holy Spirit.

[Mohammed desperately storms into the room, crying, Amelia and David hold him and kneel down next to him.]

David: Please, sit down.

Mohammed [crying]: Help me, please! My son, he is not well at all. He has thoughts of suicide. I read his diary.

David [dismayed]: No.

David: Where is your son?

Mohammed: He is at school... What should I do?

Amelia: He can find refuge in God's house anytime.

David: Exactly.

Mohammed: Really? Should I bring him here?

David: You can bring your son here and we will try to speak with your son, together.

Mohammed: What do you want to tell him? I already tried everything.

David: We can try to lead your son to God's way again.

Mohammed: You can do that?

David: I can try at least.

Amelia: Did he commit any sinful acts?

Mohammed: I don't know, he doesn't tell me anything.

Amelia: Maybe, maybe he had to confess, but God, God will forgive him all his sins.

Mohammed: He must confess.

David: God will forgive his sins.

Mohammed: God will forgive his sins. He is not a bad boy. I know that.

David: Here he will also find other people of his age with whom he can talk, with whom he can play. Maybe then he will enjoy life again.

Mohammed [holds both close to him]: Okay. Thank you. You really helped me.

(End of scene, pupils applaud)

Both the scenes depicted an extremely important aspect of religious institutions and the role they play in bringing the community together. The Islamic advice required the mother and the son to be on their own and solve this problem through prayer, while the Christian advice had a strong social and communal aspect. Even the body language of the *hojat* was different from the pastors. The *hojat* was depicted towering over the weeping mother and the brothers of the boy, while the priest and the member of the community knelt down and sat next to the weeping mother. Students portrayed the *hojat* as a closed-minded, authoritative religious person, whereas the priest was depicted as an open-minded, helpful man. These depictions were neither biased nor meant to target any particular religious group. In some respect, Turkish-German

students are, more critical of their own communities (or at least of religious figures within their communities) than the German students are of *their* communities. However, these representations reinforce how Turkish-German students perceive Islamic thinking and opinions in contrast to Christian- German students, for instance:

Jonas: Ihr meintet ja auch sie soll beten sozusagen und dann findet er wieder...

David: Er meinte ja auch, er soll zu uns kommen und mit mir reden, mit ihm. Wir machen was mit ihm.

Selma: Ja, aber das Ding war, das Kind war bei uns ja verschwunden.

Zeynep: Ja.

Selma: Wir wussten nicht, wo der ist. Deswegen konnte ich nicht sagen, ja bring ihn zu mir. Ja, deswegen. Sonst hätte ich das auch gesagt. Ja, bring ihn zu mir. Ich kümmer mich um ihn. Und...aber so ging's nicht, weil er verschwunden war.

Sarah: Was hättest du vorgeschlagen, wenn er zu dir gekommen wäre?

Selma: Ich hätte, also die machen ja, also die Hojat machen ja...

[Jonas: You also said she should pray so to speak and then he will find again...

David: He also said he should come to us and talk with me, with him. We will do something with him.

Selma: Yes, but the thing was, the child had disappeared in our case.

Selma: We didn't know, where he is. That's why I couldn't say, yes, bring him to me. Yes, that's why. Otherwise I would have said that, too. Yes, bring him to me. I will take care of him. And...but this way it was not possible, because he had disappeared.

Sarah: What would you have suggested, if he had come to you?

Selma: I would have done, as the Hojats do... ['so' not in the sense of 'like' or 'this way', but the German 'also' translated into 'so' here is a word that indicates an explanation will be given]

In this scene, the Faust figure is depicted as the interloper - the boy who wishes to commit suicide. Students used this figure to represent the religious and cultural differences between the perceived Turkish-German and German communities. The important aspect here is to see that the Turkish-German boy was required to cut himself off from the community, while the German boy was invited into the wider-community. Hence, from the beginning the Turkish-German students set the tone of the scene by suggesting that the Turkish-German community is somewhat outside of the main-stream events. The Mephistophelian element in this scene was the desire to take one's life, the antithesis of life or community. While, the German Faust is invited inside to grow and foster, the Turkish-German Faust is exiled, just like Mephisto, the devil.

At the Fritz-Karsen-Schule, during rehearsal three, students used the activities based on the contract scene to express this concern. They performed this scene considering the various choices they had faced in their lives. Students used this scene as a way of describing the role of an outsider which Mephisto characterized for them. The class was divided into two groups:

one of the groups performed this scene in English and the other group performed this scene in German. The choice of language was determined by the fact that this scene was selected for filming by the British Council partnership programme, which focuses on a British-German relationship.¹⁶⁷ Since the students were comfortable in both languages, they chose to divide the class and performed the same scene using autobiographical approaches.

The group working in English consisted of David, Jonas and Zeynep. David chose the role of Faust; his personal circumstance was that he was on the brink of deciding to go abroad for higher studies which required leaving his girlfriend. Jonas chose to play the role of Mephisto and stated that since he is very determined to pursue higher education in America, he is in a position to act as the devil and persuade David to leave his girlfriend and family for higher studies. Zeynep acted as the angel or represented the Choir of Angels in *Faust*, who try to persuade Faust to sacrifice his goals and ambitions for the sake of love. Zeynep had a difficult childhood, and those difficulties had persisted in her current life. She reflected on some of these difficulties during the preparation of this scene. The separations she witnessed within her family resulted in her brothers and herself living apart from her parents. The crux of the scene was the tension between good and bad - between Mephisto's attempts to dissuade Faust and the Spirits' attempt to choose a path of love. The very ideas of good and bad, and where students placed their values emerged from their own life experiences. The excerpt from the scene shows us that¹⁶⁸:

David: Faust
 Zeynep: Angel
 Jonas: Mephisto

David: (*sits down, sighs and looks down in despair*) No!

Zeynep: Then don't let go of love. Look at me. I lost so many people because they wanted this and that. Fights in the house - they fought all the time. They were selfish, and nobody thought of the other. Now, I am an excellent student, I can do whatever I want and go wherever I want but I have learnt the importance of love and joy and hope... when we give our time and attention to another person, put them first in our lives... that joy is real. That happiness is real....

(Jonas emerges)

Jonas: You are wasting your time with people like her.

David: She is my girlfriend's friend and also my friend...

¹⁶⁷A short film on my research was commissioned by the British Council Germany in 2018, as part of the British Council Friendship Year 2018 between Britain and Germany. The film can be seen here: <https://www.britishcouncil.de/uk-germany-2018/autobiographisches-theater>. This work draws on using common narratives among different European countries to enhance cultural understanding and connections.

¹⁶⁸ Full scene in English, Clip 3.1, not provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule. Only German version provided.

Jonas: Well, now she is nobody's friend. Listen to this, tomorrow my father's friend is recruiting students for an amazing NASA program in Germany. I will introduce you to him. I met him before I went to the US for my exchange year. He knows a lot of people and he can really help you get in touch with the right people. And if you are really, really good, he will accept you right away onto this amazing program.

In this scene, Zeynep is the only Turkish-German student. She acts as the antithesis, - someone who is opposing the two insiders, Mephisto and Faust. Her calls to save and divert Faust's attention from the devil are in vain. The scene shows the pleas of Zeynep to bring Faust back to his so-called roots i.e. family, friends and love, but Mephisto's attractive offer for a better life prevails. In this scene, both Faust and Mephisto have similar concerns; there is a natural harmony between the two characters and a drive for knowledge.

The group working in German consisted of Agnes, Mohammed and Selma. Agnes, who acted as Faust, reluctantly shared her personal life story - she had lost two brothers. The deaths of her brothers had made her permanently sad, making it difficult for her to believe in God. She performed the role of Faust as someone who wants to give up on life and is being seduced by Mephisto, played by Mohammed, to enter the world of drugs and substance abuse. Selma chose the role of a friend of Faust's, based on the character of the Angel who tries to dissuade Faust from following the path set out by Mephisto. However, Selma discussed that close links with her distant family in Turkey have provided her with a strong sense of identity. Mohammed identified very strongly with integration-related problems. He narrated his life story through the prism of the Faustian problem. Mohammed had struggled in his early school years: he faced a tremendous amount of racism as a young boy and had to drop out. During the years he was out of school, he became a member of a street gang and spent these few unproductive years with his friends, getting into trouble with authorities. Mohammed said that he sympathized more with Mephisto. Furthermore, he felt Mephisto is a troubled soul like himself. When performing Mephisto, he introduced a back story for the character, which indicated that Mephisto had suffered at the hands of society and was now only doing to others, i.e., spreading evil, what had been done to him. The excerpt below shows this dialogue¹⁶⁹:

Agnes: Faust

Selma: Angel

Mohammed: Mephisto

Agnes: Schwachsinn. Ich will, dass du mich in Frieden lässt. Außerdem, warum bist du so spät in der Nacht hier? Meine Eltern werden gleich aufwachen Mann.

Mohammed: Sie sind nicht zu Hause. Sie sind nie zu Hause ... Eltern? Was für 'ne Lügnerin. Ich bin hier, weil ich wieder 'ne Schlägerei mit jemandem hatte. Also bin

¹⁶⁹ Full scene in German only, Clip 3.1, provided in Appendix, Fritz-Karsen-Schule.

ich dort hingerannt, wo sie mich nicht finden würden. Hier bei reichen Leuten, reiche Deutsche. Wer denkt sich schon, dass ich hier bin hahaha

Mohammed: Glaubst du, jeder Mensch wurde böse geboren? Hier werde ich angeguckt, als wäre ich das Böse. Da, wo ich geboren wurde, war das anders. Da bin ich nicht aufgefallen. Du siehst, selbst der Teufel war einst ein Engel. . .

Agnes: Oh man, bitte nicht schon wieder deine Stories darüber, wie es ist, ein Einwanderer zu sein . . .

Mohammed: **Oh, oh, oh, süße, süße, meine süße Faust. Du sprichst darüber, zwei Herzen zu haben, darüber, zwei Ich zu haben. Seit meiner Kindheit habe ich zwei Ich: Türkisch und Deutsch. Deutsch und Türkisch. Mama will, dass ich türkisch bin, Papa will, dass ich deutsch bin.** Ja, ja, ich weiß, ich hör mich krass an, aber wann kann man schon das eine und wann das andere sein. . . Was auch immer. Wie du siehst, wurde ich mit dieser Schizophrenie geboren.

Agnes: Ist das der Grund, warum du ins Krankenhaus gegangen bist?

Mohammed (lacht): Nein, du Dummkopf. BRUDERKAMPF! Ich habe so einen Bastard geschlagen, der mich wegen meines Barts fertig gemacht hat. Ich lass diesen Bart dran, auch wenn ich dadurch böse aussehe für die Leute. Ich lass ihn dran. Ich habe ihn ins Gesicht geschlagen dafür. Er hat meine Schulter getroffen.

Agnes: Und jetzt??? Du scheinst gar nicht mehr wütend zu sein. Haben die Ärzte auch dein Herz geheilt?

Mohammed: Diese Pillen man – diese magischen, magischen, magischen Pillen
Agnesschaut sie gierig an.

[Agnes: Absolute nonsense, I want you to leave me in peace, by the way what is this, why are you here at this hour of night? My parents will wake up....

Mohammed: They are not home - they are never home, your parents, you liar. I am here because I got into a fight again with someone, so I ran in the direction where they cannot find me - rich people, rich German people, who would guess I am here? Hahaha

Mohammed: You think people are born to do bad things? Where I was born, I was different. Even the devil was once an angel...

Agnes: Oh, please not that crap about being an immigrant and all that ...

Mohammed: **Oh, oh, oh, sweet, sweet, my sweet, sweet Faust, you talk about having two hearts, talk about having two selves, since my childhood I have two selves, Turkish and German. German and Turkish. Mama wants me to be Turkish, Papa wants me to be German.** Yes, yes, I know I sound crass and blunt, but when is the time to be one to another - well anyways. I guess it's not wrong to say that I was born with this schizophrenia.

Agnes: Is that why you went to hospital?

Mohammed: (*Laughs*) No, you fool. You fool. *bruderfights!!* I fought a bastard who was trying to make me feel bad about my beard. I keep this beard even if it makes me look like the devil. I will keep this. I punched him in the face. He punched me in the shoulder.

Agnes: And now??? You don't get angry now. Have the doctors also fixed your heart?

Mohammed: these pills – magic, magic, magic, magic, magic pills

[Agnes looks at them greedily]

In this excerpt, Faust is actually annoyed and surprised by Mephisto. Mephisto is an outsider to the whole system. His personal background is foreign and alien to Faust. The characters played by Mohammed and Zeynep are key for understanding the Mephistophelean energy.

Mohammed's interpretation of Mephisto is connected to his childhood during which he suffered a significant amount of racism. He used those instances and presented Mephisto, who is the victim of a system, as someone whose desire to create chaos results from his own suffering. The vocabulary he uses to proclaim this divisive aspect of his identity 'Zwei Herzen [two-hearts]', speaks directly to the text of *Faust*. The two souls of Faust are examined as having two parallel personalities such as Turkish and German. By contrast, Zeynep's Angel is a reaction to Mephisto: someone who created separation between loved ones. She defied the Mephistophelean impulse of leaving one's loved ones for a more individualistic pursuit. In both instances, Mohammed and Zeynep represented the outsider either by replaying Mephisto or by reproducing him. The diversity of narratives could not be more visible than this activity, Mohammed reports his negative experience of growing up in Germany, while Zeynep merely discusses her problems with the family, and Selma's merry and relaxed character showed how at ease she felt in discussing her Turkish roots and family. While these students were close friends who were brought up together, their experiences of being Turkish-German in German society were different and diverse.

Some of these findings conflicted with those of the interviews. I would like to mention the exceptions here, to stress how theatre and drama work can help reveal the inner-lives of the actors or participants. During the interview, Agnes, for instance, did not mention any problems with her family; the tone of her voice and her attitude were extremely joyful and optimistic. However, during the sessions on this scene, she often cried. She used the dilemma of choice to depict how she has to make a choice to keep on living even after losing close members of her family. Some of the activities became increasingly difficult for her. Similarly, Mohammed did not mention any problems he had growing up as a Turkish-German with integration, but in the activities, he used the Faustian dilemma to discuss how racism can affect a person's outlook on life and turn him into a villainous character.

The aspect of 'otherness' was also expressed by students to describe situations and events which were outside of their day to day life. Students used the adjective of 'böse' or 'evil' associated with the character of Mephisto to express what they found to be evil in society. During 'Auerbach's Cellar' and 'Witch's Kitchen', students replayed the scenes in modern settings. Students were asked to perform the sense of darkness and evil present in these scenes. Mohammed, Selma, and Zeynep performed a scene in a nightclub in which they showed two boys spiking a woman's drink and then attempting to rape her. The focus of this scene was on irresponsible drinking. When asked about this scene, Mohammed suggested that while they (Selma, Zeynep and himself) do not frequently visit nightclubs, Zeynep reported having read

this in the German novel where these instances seem to be a common occurrence. Amelia, Agnes, and Zehra showed a scene about a woman losing her new-born child right after birth. David, Jonas and Joseph showed three different scenarios: the first scenario dealt with a man getting robbed; in the second scenario, the robber had nothing to eat and was dying of hunger; and in the last scenario, the victim posed an ethical question to the audience, asking whether theft under these circumstances a crime was or not. They left this question unanswered and open-ended for the audience.

This activity was very personal and allowed the students to talk about what they saw as morally wrong in society; the choice of narratives highlighted what the students perceived as immoral or unethical. While it is difficult to draw a direct relationship between the students' performances and their cultural orientations, it was not a coincidence that the Turkish-German students' performances highlighted what they saw as evil in society. German students discussed personal life dilemmas such as the loss of a family member and observed that their performances reflected moral and emotional crises. However, the essential finding from this scene was that Selma, Mohammed and Zeynep's performances, in contrast to other groups, depicted 'evil' or 'böse' in a place or event that was unfamiliar or outside of their ordinary lifestyle. Hence, again, Turkish-German students used this idea to express 'otherness': either feeling that they were the 'other' or perceiving certain elements of German culture as the 'other'.

In OSZ Lotis, the findings show similar trends where Turkish-German students use the element of wrongdoing to represent how they position themselves against Germans or feel they are different from them. Students perceived themselves as part of a subculture, quite separate from the dominant culture. In rehearsal three, the students were asked to perform something that depicts evil or wrongdoing. One of the most interesting scenes on this issue was performed by Ahmed and Adeel. Their performance highlighted what they referred to as the 'Bruderkultur [brother-culture]' within the Turkish-German community. Ahmed and Adeel showed two Turkish-German men who go behind each other's back and gossip about each other. Although the scene depicted something quite ordinary, even universal, Ahmed and Adeel explained this as a common occurrence in 'our community', performing it as a specific communal issue. They both felt that this was something they could correct in 'their people'. The personal pronouns used indicate a strong cultural connection with the Turkish culture and its disconnectedness from German culture. Ahmed's integration experience was different from some other students in the class. For instance, Ibrahim, Sevil and Yildiz were exceptions to difficult integration experiences. Their performances were mostly neutral and focused on personal and moral

issues, instead of cultural problems which they faced growing up. In one performance based on Tim's life, Peter and Sevil performed a scene of a girl who is jealous of her ex-boyfriend's (Tim) new relationship. The group was led by Tim, who took the example of wrongdoing from his personal life. This scene led to an extensive discussion on which character bore the burden of responsibility: Tim, the ex-girlfriend or new girlfriend? Stefan very vehemently defended his view that the character of his ex-girlfriend is evil or 'böse'. Tim's idea of immorality and wrongdoing was not embedded in any cultural experience, rather he reflected a social and personal experience.

In rehearsal four, during the 'Auerbach-Cellar' and 'Witch's Kitchen' scenes, students were asked to perform a nightclub scene in Berlin. Students were asked to replay the Cellar scene as a gay club or techno club in Berlin where a group of people drug or exploit an innocent boy or girl. Some of the students, a group led by Ahmed, performed ambivalent scenarios which were unclear and unrealistic, as pointed out by Stefan and Peter. Once the scene was performed, students debated the outcome. Except for Ahmed and Adeel, Yildiz, Sevil and Azra felt neutral and comfortable portraying this scene. Stefan however suggested that this was an unrealistic portrayal of a nightclub scene, to which Ahmed exclaimed that he did not know how to perform this scene since he neither frequents nightclubs nor drinks alcohol. The important aspect was not that the students felt it was wrong or immoral to drink or partake in such activities, only that they found the experience of going to a nightclub foreign and unfamiliar. This was similar to Mohammed, Selma and Zeynep's depiction of the idea of 'evil' or 'böse'; they reflected on experiences which they found outside of their normal social and cultural milieu. Hence, in both schools, for some Turkish-German students, the idea of 'evil' was associated with activities and places which were outside or unfamiliar to their natural environments. Yet, it remains unclear whether these activities reflected the religious inclinations of Ahmed, Adeel, Mohammed, Selma and Zeynep on Berlin nightlife. However, it did show that these unfamiliar events and activities were perceived by these students as a cause of advancing 'evil' or 'böse' in society, which illustrates that students from migratory backgrounds are more likely to show caution towards activities and places which seem more German and less familiar to Turkish lifestyle.

The main attitudes which Mephisto's character elicited were those associated with cultural differences and oppositions. Students were able to depict their social experiences and how those experiences shaped and impacted on them as Turkish-Germans. While the students expressed points of differentiation and 'otherness', they also expressed a variety of emotions. For some students like Selma and Zeynep in Fritz-Karsen-Schule and Yildiz, Ibrahim and Sevil

in OSZ Lotis, integration-related issues were neither problematic nor painful. For other students, such as Mohammed from the Fritz-Karsen-Schule and Ahmed, Adeel and Agnes from OSZ Lotis, being Turkish-German meant being different and being perceived inferior to Germans. Nevertheless, the group dynamics within the classrooms also reinforced an essential cultural difference between German and Turkish-German. In both schools, students only worked with students from their own ethnic backgrounds. The differences and difficulties expressed by Turkish-German students stood in direct contrast to German students whose focus remained more on personal losses and psychological difficulties. Hence, Mephisto's character became a vessel through which the students' deep-rooted cultural differences and positionings could be determined. Mephisto was able to elicit how the students felt like outsiders in several aspects of the social life available to young people in their surroundings.

In this chapter, three important elements arise: student expression of general lack of compassion from Germans—which particularly impacts debates on political correctness and identity, ability to voice thoughts on the lack of agency among Turkish-German women, and discussion of the difficult and diverse experiences of 'Otherness.' Through a dialogic reading and performance of the text, students were able to assert their difficulties, fears and opinions with regards to the two cultural aspects: German and Turkish. These findings suggest that representations of cultural differences can be explored through dramatic texts among cross-culturally diverse groups. They also help us determine how participants relate to the wider culture and its various aspects.

5. Analysing Rehearsal Sessions

The questions posed at the beginning of the study sought Turkish-Germans students' reflections on cross-cultural differences, difficulties and orientations through means of performance. The students' narratives contradict the research and commonly held beliefs about perceived migrant experiences and narratives. The findings of the project provide authentic and honest migrant voices on emotional and psychological differences between Turkish-German and German communities. The findings also suggest difficulties experienced by women in Turkish-German communities and shed light on diverse integration related experiences.

The goals of my study were met by using methodological principles used in post-migrant theatre. Stewart's analysis of Langhoff's usage of the term post-term suggests that the term should be understood for what it can do, instead of being a descriptor.¹⁷⁰ According to Langhoff, the term is intended to 'critically question the production and reception of stories about migration and about migrants which have been available'.¹⁷¹ Hence, I created a theatrical space in which students can reproduce a classical play in an open-ended manner, replay the characters and scenes of that text and enter into a dialogue with German literary culture. The project advocates effectively for such cross-cultural dialogues to take place in schools; where migrant experiences of young people are heard and discussed through their active engagement with the dominant culture.

The characters in the play emerged as three different aspects of Turkish-German experience. The migrant narrative underlying the *Faust* performance focused on emotional and psychological differences between Turkish-German communities, instead of merely political or social discords. Unsurprisingly, Faust was considered as an 'insider', someone who represents a prototypical German culture. He became a tool for students to comment on how migration and 'otherness' is perceived in German culture. His character represented the text of *Faust* as part of the German canon, inadvertently becoming a space to debate and negotiate German identity. One of the dominant emotions associated with German-ness was apathy or lack of compassion. Hence, a stereotypical German person was represented as cold-hearted and rigid. Hence, research on Turkish-German relations, which suggests racism and hostility towards foreigners as a key element in lack of Turkish-German participation, needs to consider how both communities differ emotionally towards opening up to other individuals.

¹⁷⁰ Stewart, p. 57.

¹⁷¹ Stewart, p. 57.

The female-migrant experience was depicted through Gretchen's performance. In replaying Gretchen, students engaged with her tragic ending in the play and showed sympathy due to her circumstances in the play. Her character allowed students to reflect on the treatment of women in Turkish-German families. She acted as a medium of reflection and awareness. Through the conflict between Faust and Gretchen, students discussed and debated the agency and autonomy granted to women in Turkish-German communities. Theatre opened up dialogues and conversations on cross-cultural and interfaith marriages between Turkish-Germans and Germans. The work relies heavily on the body as a site of knowledge. The students' performances showed Turkish-German women as sufferers, carrying the heaviest burden. The key finding from Gretchen's portrayal is that cross-cultural dialogues are emotional and intergenerational. They are connected with gender roles in both communities. The expectations from men and women in each community play an essential role in how individuals communicate and engage with each other on a wider scale. Research on migrant women in Germany suggested that Muslim women are unfairly represented to be lacking autonomy. However, my students somewhat challenged that narrative, confirming that Turkish-German women face greater difficulties from their families in terms of freedom to choose a life partner etc.

Student experiences which emerged under the theme of *Replaying Mephisto* suggested that migrant experiences can vary in each individual. The focus of this theme was on issues pertaining to cultural integration experiences of students in German society. In replaying *Mephisto*, students represented attitudes of 'otherness', and their performances displayed diverse experiences of feeling 'other' or foreign in German culture. Through using an improvisational approach, the classroom turned into a place of liminality where students experimented going in and out of the various characters, which at times even included playing or performing themselves. In this manner, *Mephisto* became a vessel through which students could play with cultural differences. Hence, in replaying *Mephisto*, students shared diverse opinions on the idea of 'otherness'. This theme showed the diversity of migrant experiences against research that suggests homogenous trends based on racism and hostile attitudes of Germans.

The analysis discusses the way in which methodological guidelines within post-migrant theatre practices allowed students to discuss cultural difficulties, differences and orientations. The student performances differ and hence contribute to available research on Turkish-German experiences. The project shows how theatre pieces depicting migrant issues can use this approach to create a dialogue between the participants, and eventually for the onlookers and

the audience. Improvising *Faust* in an open-ended manner provided opportunities to reflect on cultural issues freely and in an authentic manner.

5.1 Analysis

A German person was depicted as cold-hearted and reserved by almost all students irrespective of their cultural background. Students depicted a notion of apathy connected to the idea of German identity. Regardless of liberal and progressive political and social sensibilities, a German person, in Turkish-German students' performances, lacked warmth and open-ness. The performances also showed that this lack of open-ness and warmth can be a key factor in a less successful cultural integration of Turkish-Germans in Germany.

Hence, my research shows that lack of friendliness and warm-heartedness can play a vital role in integrating migrants in dominant cultures. Students imagined Faust as a prototypical German character and in replaying him they reproduced their own impressions of German culture and typical personality markers. These elements were primarily represented through movement and mannerism. In performing how individuals from Turkish-German and German communities speak, talk and sit, students were able to shed light on some underlying psychological and emotional differences between the two communities.

A certain lack of warmth and friendliness was singled out by the students as a typical German characteristic. In rehearsal four, in Fritz-Karsen-Schule, when depicting an educated person, the performances showed a stereotypical German man or woman with a nasal 'Hochdeutsch [high German]' accent. In the Fritz-Karsen-Schule, this person was also portrayed as extremely conservative, narrow-minded and unapproachable. However, not all activities were the same, for instance Mohammed's and David's performance as the father of the two people from opposing cultures wanting to get married. This scene encompasses beautifully the essence of the Turkish-German integration conflict. In the scene, it is the girl's and boy's families who voice strong opposition to the marriage on the basis of religion and culture. This performance highlighted the resistance to holding a dialogue with each other. This activity highlighted the lack of cooperation in accepting that the 'other' exists on both sides. The students showed that this attitude was present more among the older generation. Nevertheless, the Turkish-German character was shown as more hospitable and traditional in contrast to the German character, who was shown as more rigid and less friendly. In contrast to these characterizations, a Turkish-German person was illustrated as hospitable, open and warm-hearted. These characterisations became even more interesting, since the political affiliation of the character of Faust carried little importance in making him more desirable for the audience.

The body movement and hand gestures had greater significance in contentious issues of migration and integration between the Turkish-Germans and Germans. For instance, in portraying a Turkish-German person, gesticulation with hands and with a toss of a head was used for emphasis or other felt emotions. A German character always had his hands folded, since in German culture hand-movements may be regarded as excessive or too much of a display of emotion. These gestures and body-movements provided insights on how Turkish-German and German personality traits were perceived by the students. In Fritz-Karsen-Schule, the Faust character, was shown as conservative and narrow-minded. Mohammed's depiction of Faust entailed him sitting in an upright position in the U-Bahn, holding a news-paper in his hand (see Figure 3). The discussion with the homeless person, performed by Selma, showed the openness and willingness of the homeless person (non-German) towards immigrants. Selma's body-language was relaxed and open and she used her hands to demonstrate the point she was making. Mohammed's Faust opposed Merkel's open policy towards migrants, while Selma's non-German character supported migration and Merkel's approach to refugees. Regardless of how students discussed politics, it was clearly the mannerism of the German character that was unsympathetic and unfriendly.

Similar portrayal of Faust as a German character emerged in OSZ Lotis, where Faust was shown as a liberal, educated man. However, the common thread running in these depictions was that Faust was shown as someone quite unsympathetic and cold-hearted. He is shown as an unfriendly person. Whether he is on the left or right side of the political debate, his attitude is unappealing. On every political stance, whether it is the refugee crisis, war, romance, or marijuana intake, he is someone unlikeable. In OSZ Lotis, Ahmed's outrage with regards to the Faust character interfering with a Turkish-German woman beating her child was one instance. Ahmed presented him as a stern and unaccepting person, while the Faust character seemed to be supportive of a more liberal and open parenting style. Ahmed strongly objected to the idea that Germans should interfere and oppose Turkish values. In this scene, Ahmed felt that it was wrong for the educated German person to force her own culture on the woman beating her child (presumably from a Turkish background). Ahmed opposed this act by suggesting that Germans are always trying to change and enforce their own values on 'us', by which he meant 'Turkish-Germans'. Yildiz's German Faust was shown as a detached and impersonal character, and while forced integration emerged as an important aspect from Ahmed's performance, the most distinctive feature was the impersonal and cold attitude of the German character. Ahmed's outrage mainly targeted the German character's matter-of-fact non-verbal communication.

Little research on Turkish-German integration captures the emotional and psychological differences between the two communities as an essential point of differentiation. Nevertheless, Keller et al.'s arts-based work deduces that the perception of gender roles and family structures for Turkish-German children are similar to Turkish children. This study shows a strong impact of domestic environments on how young Turkish-Germans view and form relationships in German culture.¹⁷² Similar to this finding is Kagitcibasi's work which shows the lack of autonomy for Turkish-German children due to a strong role that family and parents have in a child's decision-making process. What this research does not show us is the impact that these emotional differences between Turkish-German and German communities have on integration debates.

By using an improvisational approach, the students found an in-between space; where they were neither themselves nor completely the other 'character'. The space where the performance takes place, according to Schechner, is between the 'performers, texts, environment and audience'.¹⁷³ In this instance, the audience consisted of other students and me. In this 'field' or 'space', as Schechner calls it, two things occur: students or actors rely on their own imagination and biographical memory to make sense of the character and the event; and they re-play the emotions and themes of the scene.

This is possible through the means of theatre, since gestures and movement are considered a way of knowing.¹⁷⁴ Finding the appropriate bodily movement, gestures and facial expressions plays a huge role in rehearsal room performances. In expressing themselves, students have not merely said things, they have felt the characters and engaged with the emotional undercurrents of the text. Bundi, Piazzoli and Dunn state, 'Embodiment involved gesture and speech... Gesticulation (spontaneous gestures that accompany speech) and emblems (culturally specific gestures) are co-expressive with speech. The act of gesturing carries meaning and mediates understanding'.¹⁷⁵ This has been pointed out by Stewart's work on post-migrant theatre.

¹⁷² Keller et al., 2014.

¹⁷³ Richard Schechner, *Between Theatre and Anthropology* (Philadelphia: University of Pennsylvania, 1985), p. 113.

¹⁷⁴ Alexandra Sutherland, 'The role of theatre and embodied knowledge in addressing race in South African higher education', *Studies in Higher Education*, 38:5 (2013), 728-740, (729).
doi:10.1080/03075079.2011.593620

¹⁷⁵ Penny Bundy, Erika Piazzoli and Julie Dunn, Sociocultural Theory, Process Drama and Second Language Learning, in *Dramatic Interactions in Education*, ed. Susan Davis, Hannah Grainger Clemson, Beth Ferholt, Satu-Mari Janson and Ana Marjanovic-Shane (London: Bloomsbury Academic, 2105), p. 159.

Sharifi's and Stewart's work suggested how gestures and cultural stereotypes are important for migrant narratives.¹⁷⁶ These gestures tell us how individuals from different communities perceive each other. The perceptions are not merely mental or intellectual frameworks, they can be sensed and felt. In using their bodies, and portraying Faust as a 'typical-German' or 'typical-Turkish-German' person, students showed the underlying emotions attached to how Germans and Turkish-Germans perceive the 'other'. My work shows that merely pointing out these differences is not enough, instead there is a need to understand how non-verbal communication and mannerisms can impact relationships between Turkish-German and German communities.

The performance of these characters introduced a merger of both culturally specific gestures and spontaneous gestures. What my data reveals is the impact of movement and performance in generating dialogues which are nuanced and reflective. Hence, the performances showed through various understandings of *Faust* representing stereotypes through body can generate dialogue on how each community perceives the other emotionally and psychologically. For instance, the lack of friendliness from the German side was pointed out as a visible cause for this effect. This was seen through students' depiction of Faust; students from both schools performed Faust differently but the thought emerging from his character was similar. Through the use of theatrical techniques, students were able to showcase a set of movements and mannerisms that they associated with being German. The students relied on their imaginative capacities to create visceral impressions of how individuals from both communities differ.

Hence, the portrayal of Faust as done by the Turkish-German students makes an essential contribution to post-migrant theatre work. The themes of racism and Muslim stereotyping in some well-known productions, such as *Die Hameltmaschine*, *Verrücktes Blut*, and *I Call My Brothers*, focus on how the migrant deals with racism and hostility. In my project, the focus was not merely on how Turkish-German students dealt with racism. In doing that, I would be assuming that all the students have had negative experiences. And I would also be requiring the students to enter into a debate on such experiences, whether or not they have been recipients of such unfortunate incidents. On the contrary, my students performed how they viewed Germans, and how they imagined Germans viewed them. These discussions unleashed emotional and psychological differences between the two communities. While current theatre practices within post-migrant theatre are essential for showcasing negative migrant

¹⁷⁶ Sharifi, pp. 391-393, Stewart, p. 61.

experiences, there is a need to show underlying emotional and psychological differences between both communities. Theatre allows such findings to emerge.



Figure 2: Mohammed reading the newspaper as German Faust

Within the aspect of Turkish-German-ness, the focus on the lack of female agency within Turkish-German households was key. The character of Gretchen emerged as a Turkish-German migrant woman who would shed light on the level of autonomy migrant women enjoy in their own communities as opposed to German women. While movement and other theatrical elements were vital in understanding gender roles, the female body became an important site of reflection for students to discuss these issues. The performances showed that the worst outcome for a parallel society structure was faced by the women in Turkish-German society.

Hence, one of the functions of the performative body is to become a site of reflection, to ask questions such as ‘Who are we as a people?’ It is also supposed to allow for reflection on the meanings and themes in the text from different points of view. In the Fritz-Karsen-Schule, females from a Turkish-German background were shown to have less agency in making decisions as compared to German women. The body of a female character suggested that they were always preoccupied with religion, housework, children and marriage. In OSZ Lotis, we saw that the results were similar, the Turkish-German women were shown to have far less agency and control over their lives as compared to German or non-Muslim women. It is difficult to conclude that the female students from Turkish-German background suffered from these issues themselves; however, in OSZ Lotis, only three out of seven female students participated actively in all activities. The rest were usually silent and lacked interest in taking part in performances. In Fritz-Karsen-Schule, all three female students from Turkish-German backgrounds expressed coming from more liberal households; nevertheless, they felt that women in Turkish-German households generally have less liberty and independence to live their lives. Students showed a rather comical depiction of gender roles as well. These performances showed the students’ ability to see both sides of the coin; they were able to judge and ascertain difficulties and situations which need correction as well as reforms within their own communities.

My research shows that the perception of Turkish-German students based on their knowledge of their own community differs from research available on this issue. Scholarship on Turkish-German women has criticized the way Muslim women, their bodies and their sexual lives are portrayed in popular culture. Chin’s work highlights the attitudes and attempts of German feminists to liberate Turkish-German women from the suppressive and traditional mindsets of their families. She states that Turkish women quickly became a central trope for representing the apparently incommensurable cultural difference between Turks and

Germans.¹⁷⁷ The most significant work on Turkish-German women has been done by Gökce Yurdakul and Anna Korteweg in *The Headscarf debates: Conflicts of National Belonging*.¹⁷⁸ The work reinforces the biased and intolerant attitudes of mainstream German media and society towards Turkish-German women. The work sheds light on the difficulties that women from Turkish-German backgrounds face in their social acceptability in all spheres of life. While this work points to the racism that Turkish-German women face in German society, my work also shows, through student performances on this issue, that the problems Turkish-German women face in their own communities are not mere exaggerations— in fact they may be some validity to such facts. Unlike Chin’s commentary, the question of gender does not reflect the students’ strong or weak inclination towards European values; it simply reflects students’ perceptions on this issue.

My work, on the contrary, required students to generate personal impressions and insights on how they perceive gender roles within Turkish-German households. Instead of assuming how female students would wish to be represented, a theatrical engagement of female and male students with *Faust* generated some fresh insights. Students used their body-movements to reflect on gender roles, which in turn suggested that the performative body can give fresh insights on how individuals perceive the world around them. For instance, in watching a play or reading about female subjugation in a Turkish-German household, the same participants in my research may raise similar objections as Stewart’s work does, but when they were asked to perform activities involving a Turkish-German female, their impressions confirmed the findings that Turkish-German women suffered greater restrictions on personal freedom.

The body in this instance became a site of reflection and knowledge production. Sutherland’s work highlights the embodied aspect of theatre when discussing the role of theatre in addressing race relations in South Africa: ‘This strategy of the actor representing one particularly prejudicial point of view, and then stepping out of role and reflecting back on that character from his/her perspective, is also a display of peer-directed self-reflexivity’.¹⁷⁹ This type of self-reflexivity leads to moments of deeper insight. Schechner calls this ‘blocked display’, where ‘stuff from other channels that otherwise might have a hard time getting expressed at all’ is released during a performance. One of the strongest instances of such a

¹⁷⁷ Rita Chin, ‘Turkish women, West German Feminists and the Gendered Discourse on Muslim Cultural Difference’, *Public Culture*, 22:3 (2010), 557-581, <https://doi.org/10.1215/08992363-2010-009>

¹⁷⁸ Gökce Yurdakul and Anna Korteweg, *The Headscarf Debates: Conflicts of National Belonging* (Stanford: Stanford University Press, 2014).

¹⁷⁹ Sutherland, p. 736.

'blocked display' was captured when replaying the 'Prison' scene in rehearsal eight. Yildiz and Klaus acted as a German pair and Ahmed and Defne acted as a Turkish-German pair (see Figures 3 and 4). The student performances showed submissive attitudes of Turkish-German women. The macho-man attitude of the Turkish-German man was performed by Ahmed in comparison to the mild temperament of the German man played by Klaus. Gretchen, as a Turkish-German woman, is performed as hunched, shy and submissive, while Faust as a Turkish-German man is shown as macho and aggressive. Ahmed and Defne's body movements as a Turkish-German pair stand in contrast to Klaus and Yildiz's body movements in which Gretchen and Faust are a German pair. Yildiz performing Gretchen is shown as having more power and control than her Turkish-German counterpart, she is neither hiding her face nor submissive; in fact, Klaus as a German Faust is shown on his knees. In both scenes, Valentin the brother was also shown differently. In the Turkish-German example, students were able to show that the brother is hostile and aggressive upon hearing his sister is pregnant with a man she is not married to. By contrast, in the German example, Valentin seemed indifferent to the whole situation.

In both schools, performing Gretchen as a Turkish-German woman revealed the restrictions and pressures faced by Turkish-German women. Stepping into the embodied emotions of Gretchen, students replayed the possibilities available to Turkish-German women in German society. All students suggested that these were exaggerated and stereotypical accounts of reality. For instance, Defne's Turkish-German Gretchen and Ahmed's rendition of Valentin depicted reactions which were semi-farcical and exaggerated. Nevertheless, these depictions showed accounts of differences between Turkish-German and German women's life experiences, as the students pointed out. A Turkish-German woman may not get shot for getting pregnant out of wedlock, nevertheless her plight is similar to Gretchen, according to Ahmed and Defne. Hence, these performances showed that students worked with the emotional tensions and conflicts in the play, which led them to reflect on their own life experiences.



Figure 3: Ahmed and Defne as Turkish-German Faust and Gretchen



Figure 4: Yildiz and Klaus as German Faust and Gretchen

Furthermore, students found this activity to be a means by which to reflect on the differences and to comment on how they feel different communities view relationships between men and women. In German households, single parenthood was more commonly accepted than in Turkish-German households. Also, the men in these families – brothers and fathers – had more control over the decision's women made, in contrast to men in German families. Unlike the research conducted by Yurdakul and Chin, which points to unfair and unhealthy depictions of Turkish-German women in mainstream media the students' claims suggests otherwise.

In light of discussion by Stewart on post-migrant theatre, the discussion on gender roles was essential to my work.¹⁸⁰ In using their body movements and facial gestures, students expressed impressions of how they perceived women in their own communities. Approaches within post-migrant theatre can benefit from theatre produced within communal settings such as schools. Theatre produced within these settings can make a more authentic contribution to research on migrant relations. For instance, Stewart's analysis of *Schwarze Jungfrauen* suggests similar findings about gender roles as Yurdakul and Chin's work: that Turkish-German women are unfairly perceived to be suppressed in their own communities. Stewart highlights how this play tackles the assumption that gender equality and women's rights are European values. Furthermore, she shows how these works depict the complex sexual lives of Turkish characters, contrary to how Muslim women are perceived by many in host communities: that is, conservative and suppressed.¹⁸¹

In discussing these assumptions, my work shows that secondary research which bypasses such assumptions as either racist or false creates a black and white dimension within cross-cultural relations. Student performances highlight that lack of autonomy experienced by Turkish-German women is not merely a social perception of wider community. Their performances shed light on the actual difficulties experienced by Turkish-German women with regards to specifically choosing a life-partner. This contradicts the claims made by theatre pieces and research which perceive such discussions merely as media stunts and debunks all claims pertaining to difficulties faced by Turkish-German women in their own communities.

In sum, my study shows otherwise: the gender-clichés and stereotypes performed by students were often comical and authentic. In bringing them to light, students were able to reflect on how they felt about sensitive issues; for instance, gender-roles, interfaith relations, and political positioning. In fact, my students' use of body language and clichés expressed the

¹⁸⁰ Stewart, 2017

¹⁸¹ Stewart, p. 62.

lack of autonomy and independence experienced by women from Turkish-German backgrounds. My research shows the benefit of conducting this research in schools since it allowed students to share authentic and honest experiences on gender-roles within Turkish-German community.

So far, I have discussed how replaying *Gretchen and Faust* signified Turkish-German migratory perceptions. Moving forwards, my research shows that the very notion of Turkish-German cultural integration needs to be reevaluated since student narratives on cultural integration are varied and diverse.

Mephisto's character became a tool through which students represented the experiences of 'otherness' and discussed the culture of 'otherness'. Some activities showed reactionary attitudes developed due to racism from the German community, and some other activities also highlighted a strong sense of identity rooted in Turkish values. My research also shows that integration-related problems can have different outcomes for each individual; an all-encompassing integration policy and perspective is not able to address these issues at large. These activities show that, while dominant trends can be located within the experience of Turkish-Germans, spaces for cross-cultural dialogues in schools are crucial to facilitate such diverse voices.

The idea of a parallel structure and the distance between two cultures was deeply rooted in some student performances. Representing the scene between the *hojat* and the Christian pastor, in *Fritz-Karsen-Schule*, students use the idea of suicide to depict different cultural set-ups. The Christian pastor advises the grieving mother to bring his son into the community, while the *hojat*, or imam, asks the grieving mother to retreat and pray for her son. This activity showcases what Verdugo and Muller call a 'parallel society'. In their words, "parallel societies" refers to the existence of two social systems each with its own social structure and both co-existing within a general geographical area'.¹⁸² This activity was emblematic of at least one structural difference which the students saw between the two cultural systems. Students showed the difference between Islamic and Christian approaches by depicting in their performances a German priest and a Turkish *hojat*. The sense of a parallel structure was clearly observable in *OSZ Lotis* when Ahmed and Adeel showed a typical shisha bar scene where they use the term 'unsere-kultur [our culture]' more than once to clearly distinguish between the Turkish and German lifestyles.

¹⁸² Verdugo and Mueller, p. 5.

One of the underlying causes of this cultural difference between Turkish-German and German is considered to be a religious difference, creating a set of different moral values between Germans and Turkish-Germans. Islam plays an essential role in the existence of such parallel societies within Turkish-German contexts. According to Verdugo and Muller, ‘Islam met their [Turkish-Germans] psychological and social needs as a group that had been marginalized from the larger German community’.¹⁸³ My data supports this claim but not thoroughly. In rehearsal four, when Selma, Zeynep and Mohammed had to perform a scene on something ‘böse [evil]’, they chose to present this as a woman getting raped in a nightclub. As the main focus of this activity for Selma, Zeynep and Mohammed was to show something that was ‘unfamiliar’ and ‘foreign’ to them, the students represented something which was outside of their ordinary experience. Defne questioned them on having ‘lived through’ this themselves, to which they all replied in the negative, with Zeynep claiming that she read the scene in a German novel. In the case of German students, the ideas of immorality focused on other personal or moral dilemmas.

This was perpetuated in OSZ Lotis when Ahmed performed the nightclub scene and the German student, Tim, questioned him regarding the authenticity of it. Ahmed responded by suggesting that since he neither drinks nor frequently visits nightclubs, he lacks the knowledge on what would make a befitting scene. During the interviews, Mohammed, Selma, Zeynep, Ahmed and Adeel all claimed a strong association with Islam. In their activities, this association was reflected through their inability to relate to un-Islamic social and cultural elements. In the same case, these activities do not suggest that students’ weak depictions of nightclubs can be attributed to their association with Islam. For instance, in OSZ Lotis, Yildiz, Nur and Ibrahim suggested through their performances that they feel no problems balancing the two cultures. Their performances of the nightclubs did not suggest any unfamiliarity with such institutions. Hence, Islam or religion was not seen as a separating factor for all students, and for some others it may act as an alienating factor.

Students were able to show that religion provided an additional framework for their worldview – that due to integration-related problems, their domestic cultures provide safe havens and that several aspects of the dominant culture, such as going to nightclubs or drinking alcohol, are foreign to them. Nevertheless, my activities also show that integration-related problems were not similar for every student. For some students like Ahmed, Adeel and Mohammed, integration meant protecting Turkish and Islamic values in the face of the German

¹⁸³ Verdugo and Mueller, p.7

lifestyle. For some other students such as Zeynep, Selma, Ibrahim, Yildiz and Layla, finding a balance between the two did not seem to be a huge problem. Hence, what my research shows is that, through performances, students are able to reflect on issues emotionally; these performances provide a diverse range of engagements.

Another aspect of the integration debate is considered to be less flexible immigration policies in Germany, which may have led to a development of reactionary identity.¹⁸⁴ In rehearsal three, Mohammed's performance was a direct reflection of his own childhood experience of racism and the problems which he had with integration. His characterization of Mephisto in rehearsal three was specifically rooted in showing Mephisto as a victim of his circumstances – an outcast to the whole system. He saw him as someone who is rejected by society and has succumbed to wrongdoing. This is possible since the text introduces Mephisto in an ambivalent fashion, and it is difficult to declare him as a straightforward evil character. Mohammed's experience of integration-related problems showed his need to express his Turkishness alongside his German identity. On the contrary, the experiences of Selma and Zeynep were significantly different. Selma and Zeynep both performed the role of angels from the choir, the opposite of Mephisto. Zeynep's family life was troubled due to her parents' and brothers' differences in lifestyle choices. In contrast, Selma's character mentioned a close emotional connection with Turkey. While playing the angel in rehearsal three, she showed in her performance that her emotional centre and sense of self are deeply connected to her distant relatives in Turkey.

What my project shows is the diversity and range of performances towards issues of integration and cultural hybridity; in all three instances, the outcomes of migration-related problems differed: for Mohammed, the experience of being a Turkish-German was unpleasant; Zeynep's problems were focused more on her family; and Selma had a very balanced and pleasant experience of being Turkish-German. She did not find it hard to relate to both cultures. Celik's work on young Turkish-Germans developing a reactionary identity provides similar evidence. According to her, the candidates 'mostly displayed a strong emotional commitment to a pro-Turkish identity'.¹⁸⁵ While my activities support this claim, they add to the research by showing a nuanced dialogue on the nature of such reactionary attitudes.

In this instance the text of the play was especially helpful, since it allowed students to be able to express diverse and distinct perspectives on the experiences of being Turkish-

¹⁸⁴ Celik, 2015.

¹⁸⁵ Celik, p. 1652.

German. Their narratives also support the claim in secondary research that school-based interventions can assist social cohesion for Turkish-German students.¹⁸⁶ Greene points out that it is the characters we come across in the literary and visual arts that disturb us, provoke us and ask us why we do what we do. It is often narratives of lives that are outside of us that make us able to frame our own response.¹⁸⁷

Theatre-based work shows how students are able to voice distinct opinions. How students reimagined the social world in *Faust* supports the claims made by Greene. The text allowed students to ask pertinent questions about themselves and the themes within the text supported such discussions. For instance, Selma and Zeynep were attracted to the character of the Angel, and Mohammed was pulled towards performing the character of the Devil. In using the idea of ‘zweie Seelen [two souls]’, Mohammed used the essential conflict of Faust for his own rendition of Mephisto, divided between two cultures, Turkish-German and German. In short, the performance of each student was different, and they used a character outside of their lives to express their own experiences. In Celik’s study, participants are asked directly about having German citizenship, to which the majority respond negatively.¹⁸⁸

In my project, by contrast, students were asked to choose a character in the play to perform and replicate a certain aspect of their life which resonates with the emotions of that character. In OSZ Lotis, rehearsal six, Gretchen’s question to Faust, ‘Then say what your religion is [Versprich mir, Heinrich! Faust: Was ich kann! Margarete: Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?], led to intense debate between Elif and Stefan on the issue of inter-faith marriages.¹⁸⁹ Stefan stated that Muslims are narrow-minded and cannot marry into another religion. Elif retorted that it is the German or Catholic people who are unable to accommodate Muslims due to their inflexible attitudes. This dialogue was a follow-up of the activity in which students had performed a scene showing the difficulties between partners from different religious orientations. Elif and Tim’s argument suggested that not only are there restrictions placed upon Turkish-German women from their own families, but they also face a lack of acceptance from the dominant culture. This two-fold burden was visible in the activities that followed. Elif used the dilemmas faced by Gretchen to rehash and express dilemmas faced by Muslim women in adjusting to a non-Muslim environment.

¹⁸⁶ Verdugo and Muller, Kagitcibasi and Ersanilli work recommends schools to be places where social and cultural integration can be facilitated.

¹⁸⁷ Greene, p. 7.

¹⁸⁸ Celik, pp. 1649-1655.

¹⁸⁹ *Faust* 3417-3415, p. 88.

Faust 3417-3415, p. 133.

These performances highlighted a variety of reactions – some deeply connected with migration-related problems while others were loosely connected. My study does not disregard the negative experiences of individuals, instead it only shows the complexity of human experiences. This complexity is often overlooked in research on migration-related issues. Hence, it is through the means of a dramatic text that diverse and multiple experiences of ‘otherness’ were heard and expressed. Henceforth, the idea of cultural integration can be re-examined as a constant ongoing conversation between two cultures, instead of balancing two cultures. According to Ersanilli, one of the reasons for weak cultural integration between young Turkish-Germans and Germans is the all-encompassing integration policies in Germany.¹⁹⁰ Using a theatrical approach for performing and exploring *Faust* facilitated a cross-cultural dialogue of this nature between students. The text became a site of conflict and students were able to discuss what it means to be German or Turkish-German in contrast; for instance, in the Fritz-Karsen-Schule.

What my research emphasises is also the usefulness of these texts for post-migrant theatre to arouse such debates. Unlike what we see in *Verrücktes Blut*, where these texts are shown as sites of hegemony and power, these texts can provide spaces of dialogue. During rehearsal one, the student performances showed that texts such as *Faust* are used as a way to infiltrate students’ mindsets to make them more German. Hence, a text like *Faust* is essentially forced upon students so that they can be assimilated and integrated into the German *Leitkultur*. There were some poignant descriptions and attitudes which were reflected by the students on this issue; for instance, Mohammed’s resignation to the fact that texts such as *Faust* must be used so that students from migratory backgrounds can be integrated into German society. The characterization of the German education board showed that students described prototypical German attitudes as rigid and apathetic. Even the German students presented German education board officials as narrow-minded and fixated on the idea of uniform education for all. Hence, canonical texts were deemed to play the role of creating a uniform identity and, secondly, German attitudes were considered rigid and narrowminded. This was also shown through the discussion on the usefulness of German classical literature in OSZ Lotis, where students found it necessary to voice their opinion on the need to include American or multicultural literature when discussing Faust’s ruminations on the inherited past. Sheila’s comments on this matter are significant when she asks whether the selection of a literary piece is needed for inculcation of values or knowledge. Students argue that for future generations it

¹⁹⁰ Ersanilli, p. 354.

is necessary to include multicultural literature in order to learn from other cultures. This discussion was concluded with an intense debate between Elif, Stefan and Ahmed on why German arts and literature are useful. Since Stefan was the only German student in the class, he felt it necessary to defend German classical literature, suggesting that the canon has an important role in reminding us of who we are as a people. On the other side of the debate, Elif and Ahmed were the two strong opposing voices on this subject; as Turkish-Germans, they felt that German literature places them outside of the dominant culture.

This debate proved the necessity of such texts, since they allow students to ‘rehash’ and express aspects of identity which clash or contrast with dominant cultures. Hence, in opposing the importance of *Faust*, through the medium of *Faust*, my students showed that texts such as *Faust* facilitate conversations of cultural heritage and the past, since this tension is inherent to *Faust*. In their engagement with *Faust* my students have expressed the difficulties of not being German in the traditional sense and shown how new identities can be explored and expressed.

These diverse experiences and narratives generated under the themes of replaying Mephisto contribute theatre approaches within post-migrant theatre; for instance, in *Verrücktes Blut*, the class teacher is shown to be teaching Schiller’s *Die Räuber* [*The Robbers*] to young children from diverse Muslim backgrounds in a German classroom. Before I began my research, several academics working in the field of post-migrant theatre pointed to the similarity of my research with the play *Verrücktes Blut*. However, my focus was on using performative means for discovering and exploring how young people engage with a text like *Faust*. The aim of my research was not to prove the clash between the Islamic canon and the Western canon or even to teach Goethe’s *Faust* for the purposes of integrating Turkish-German students in German society. Hence, I used the open-ended means of performance of *Faust* to know how students engage with such a text. In this manner, I was able to deliver a project in which students’ reactions on issues of cultural hybridity and identity emerged as diverse and nuanced. And as part of the post-migrant theatre tradition, the migrant narratives which emerged challenged the existing and available research on Turkish-German cultural integration.

In conclusion, the research questions posed at the beginning of the study were answered through the findings generated by the study. In reproducing the characters from the play, students a) performed the underlying emotional differences in how they perceive Turkish-Germans and German individuals, b) students also reflected on the difficulties associated with Turkish-German women and c) students discussed varied and diverse migrant experiences.

This allowed me to achieve the four objectives set out at the beginning of the study. A) Students used their bodies and imaginative facilities to express varied experiences of being Turkish-Germans. They reflected on how they perceived a typical German person as someone less friendly and open. This generated a cross-cultural dialogue on how German-ness and Turkish-German-ness differs emotionally and psychologically. B) Students used anecdotal evidence connected to integration-related problems. Their performances contradicted existing research on experiences and perceptions of Turkish-German women. Students' reflected on the plight of women as a realistic understanding of gender-roles within Turkish-German community. C) Instead of showcasing extreme opinions on both sides, the experiences related to integration were seen as neither simplistic nor straightforward. In fact, each student dealt with the parallel structures of Turkish and German values in a different manner. Theatrical exchanges allowed for such authentic voices and narratives to be expressed in my classrooms. And lastly, D) In light of these findings, my research suggests re-examining policy and ideas on cultural integration. Cultural integration should be understood as an ongoing cultural dialogue between the two communities instead of implementing integration policies which do away with the complexity of human relations. Cultural integration, above anything, is a process of knowing oneself in relation to the 'other'. Theatrical structures showed how fitting they were for this purpose.

5.2 Contribution to Knowledge

The research was interdisciplinary in nature and it contributes to the field of post-migrant theatre and Turkish-German cultural integration:

- Within the discipline of post-migrant theatre, my study suggests ways in which such theatre practices and principles can be used to hear and challenge migrant narratives through canonical texts.
- My contribution to post-migrant theatre shows how theatre companies can extend this work to schools among young people and involve them in the process of generating authentic and honest migrant narratives.
- My study shows how improvisation can be used in diverse classrooms to elicit debates on cultural identity and experiences of hybridity.
- The study provides fresh insights for debates on Turkish-German cultural integration as well. It shows that taking a straightforward approach to cultural integration can lack reflective dialogues. Student performances showed that the discord between Turkish-German and German communities could be seen as an emotional and psychological difference between two communities. They also reflected on the difficulties which Turkish-German women face in their own communities. These perceptions suggest that migrant experiences are varied and nuanced. The study also shows that an embodied and emotional insight on students' performances suggests that cultural integration is an ongoing dialogue on such perceived differences and difficulties between two communities.
- Last but not least, my study shows the value of canonical texts, emphasising the ability of such texts to elicit and promote cross-cultural dialogues between long-term Muslims and members of the host societies in Europe.

Conclusion

The world has become more and more divided since 9/11. On one hand, there is an upsurge of right-wing politics world-wide, on the other hand, liberal and left-wing approaches have also succumbed to rigid and unyielding approaches.¹⁹¹ Hence, there is no better time than now to initiate balanced and honest conversations on divisive political issues such as migration. Muslim migration in Germany has been a highly debated issue since the end of the second world war. Turkish guest-workers were invited along with workers from other European countries, but the integration of Turkish-Germans in German society is still under active discussion in German politics and society. A recent example of the #metwo movement in Germany, initiated by social media activist Ali Can, is case in point.¹⁹² To eradicate racism and speak out against it is useful and necessary, my study seeks to contribute in this debate from another angle. My project highlights the need for conversations which can provide insights on how individuals experience cultural hybridity and how they perceive cultural difficulties and differences. The main aim was to suggest that these conversations can be healing for Turkish-Germans and Germans. They assume that cultural integration should consist of actively trying to understand the ‘other’ and making sense of oneself in relation to the ‘other’. In this manner, the Turkish and the German aspects of identity are given a voice. In this manner, a new perspective on cross-cultural relations between Germans and Turkish-Germans is opened. Through this perspective, race relations between the two are viewed from the lens of a constant dialogue as opposed to tolerating and accepting the ‘other’.

My study has shown the complexity of the idea of migrant experiences within the context of Turkish-German secondary school students in Berlin. My study’s contribution to the field of post-migrant theatre and Turkish-German integration are manifold. My study has used the term to explore and challenge existing migrant narratives. It was mainly done through the engagement with Goethe’s *Faust* (Part 1); using the theatrical approach I showed that performance of literary texts can invite students to share insights on themselves and the others in society. An improvisational approach was used to ensure that data was collected to gain more holistic insights into how students perceived cultural identity and integration experiences. The three main characters in the text emerged as the vessels through which students replayed

¹⁹¹ Francis Fukuyama, *Identity, the demand for dignity and the politics of resentment*, (USA: Profile Books, Main Edition, 2014)

¹⁹² Deutsche Welle news piece on #MeTwo movement in Germany, <https://www.dw.com/en/metwo-germany-shares-stories-of-everyday-racism/a-44841447>, [accessed on 20.07.2020]

instances of cultural differences and difficulties while highlighting the lack of compassion within the German society on issues of migration and integration. This approach suggested that students' performances on integration and experiences of feeling like the 'other' were diverse and different. Furthermore, a reflection of German identity and text provided students with a space to debate, deliberate and discuss the very meanings associated with German identity of German-ness, and lastly, a dialogical study allowed students to reflect on their own culture and particularly on the condition of women within Turkish-German society. The study concludes that performance can generate diverse, nuanced and uncommon experiences of cultural integration.

Although classical drama tends to be reserved for fancy stage plays or philosophical work in universities, my study shows that techniques used in rehearsal improvisation can be used to explore canonical texts in diverse class-rooms in Germany. My study shows that the themes within *Faust* can assist self-understanding and engage students in a reflective cross-cultural dialogue. The findings of my research provide useful material for improving theatrical techniques used in improvisational theatre to narrate migrant identity or experiences of cultural hybridity. These narratives can be enriched through their engagement with canonical texts to discuss dominant culture. Instead of using conventional means of data collection, such as interviews and surveys, my study employs an uncommon way of knowing the students, the body and movement becomes a site of knowledge production and reflection. Last but not least, my study concludes that the narratives and cultural experiences of Turkish-Germans are varied and lack homogeneity. My research provides a useful counter-argument to prominent research on Turkish-German experience in Germany which lacks diverse integration narratives. In short, the research presents a snapshot of cultural experiences of young adults from Turkish-German backgrounds in Berlin.

Further studies on topics of Turkish-German migration and post-migrant theatre can benefit from the findings and methods employed in my research. The literary techniques used for interpreting and improvising the text for theatre-based work is transferable and useful for cross-cultural school work across Europe. It examines how to use classical texts for young adults in creating dialogues on cross-cultural or even inter-faith issues. Research and applied work which seeks to create authentic and honest conversations between long-term Muslims in European societies can benefit from such exchanges. Last, but not least, my work inspires research on *Faust* or the *Goethezeit*. It revisits Goethe's work for the purposes of initiating cross-cultural dialogue: something which Goethe himself would surely wish to be a part of his legacy.

BIBLIOGRAPHY

- Attride-Stirling, Jennifer. 2001. 'Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research', *Qualitative Research*, 1.3, pp.385–405, doi:10.1177/146879410100100307
- Agha, Majid-Ayham. 2018. *Die Hameltmaschine*, dir. Sebastian Nübling (Maxim Gorki Theatre)
- Berman, Marshall. 2012. *All that is solid melts into air* (New York, USA: Verso Edition)
- Bisin, Alberto., Algan, Yann., Manning, Alan., and Verdier, Thierry. 2012. *Cultural Integration of Immigrants in Europe* (Oxford: Oxford University Press)
- Bower, Kathrin. 2012. 'Serdar Somuncu: Reframing Integration through a Transnational Politics of Satire', *German Quarterly: Cherry Hill*; 85.2, pp.193-213
- Boyle, Nicholas. 1987. *Faust*, Part One, (Cambridge, Cambridge University Press)
- Brook, Peter. 1968. *The Empty Space*, (London: Penguin Group)
- Bundy, Penny, Piazzoli, Erika, and Dunn, Julie. 2015. Sociocultural Theory, Process Drama and Second Language Learning, in *Dramatic Interactions in Education*, ed. Susan Davis, Hannah Grainger Clemson, Beth Ferholt, Satu-Mari Janson and Ana Marjanovic-Shane (London: Bloomsbury Academic)
- Celik, Neco. 2015. 'Postmigrant Theatre'. <https://www.blogs.hss.ed.ac.uk/neco-celik/postmigrant-theatre/>
- Celik, Cetin. 2015. "“Having a German Passport Will Not Make Me German”": Reactive Ethnicity and Oppositional Identity among Disadvantaged Male Turkish Second-Generation Youth in Germany', *Ethnic and Racial Studies*, 38.9, pp.1646–62, doi:10.1080/01419870.2015.1018298.
- Chin, Rita. 2010. 'Turkish Women, West German Feminists and the Gendered Discourse on Muslim Cultural Difference', *Public Culture*, 22:3, pp.557-581, doi: 10.1215/08992363-2010-009
- Cho, Jeasik and Trent, Allen. 2014. Evaluating Qualitative Research, in *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ed. by Patricia Leavy, (New York, Oxford University Press), pp.677-696
- Cohen, Louis., Manion, Lawrence., and Morrison, Keith. 2017. *Research Methods in Education*, 8th edn (UK: Taylor and Francis)
- Connoly, Kate. 05.05.2017 'Shake hands and read Goethe: attempt to define German values ire', *The Guardian Online*.

- Deutsche Welle news piece on #MeTwo movement in Germany,
<https://www.dw.com/en/metwo-germany-shares-stories-of-everyday-racism/a-44841447>,
 [accessed on 20.07.2020]
- Edmiston, Brian. 2015. Dialogue and Social Positioning in Dramatic Inquiry: Creating with Prospero, in *Dramatic Interactions in Education*, ed, Susan Davis, Hannah Grainger Clemson, Beth Ferholt, Satu-Mari Janson and Ana Marjanovic-Shane (London, Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic), pp. 79-96
- Erpulat, Nurkan and Jens, Hillje. 2013. *Verrücktes Blut*, dir. Nurkan Erpulat, (Maxim Gorki Theatre)
- Ersanilli, Evelyn. 2012. ‘Model (Ling) Citizens? Integration Policies and Value Integration of Turkish Immigrants and Their Descendants in Germany, France, and the Netherlands’, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 10.3, pp. 338–58, doi:10.1080/15562948.2012.693336
- Exil Ensemble website: <https://www.gorki.de/en/exile-ensemble>
- Fass, Daniel. 2010. *Negotiating Political Identities: Multi-ethnic Schools and Youth in Europe* (England, USA: Ashgate)
- Fritz-Karsen-Schule, Berlin State information website: <https://www.sekundarschulen-berlin.de/fritz-karsen-schule>
- Frost, Anthony and Yarrow, Ralph. 2015. *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory*, (Macmillan Education: London)
- Fukuyama, Francis. 2014. *Identity, the demand for dignity and the politics of resentment* (USA: Profile Books)
- Gernhardt, Ariane., Ruebeling, Hartmut., and Keller, Heidi. 2014. ‘Self- and family-conceptions of Turkish migrant, native German, and native Turkish children: A comparison of children’s drawings’, *International Journal of Cross-cultural Relations*, 40, pp.154-166.
- Goethe, Johann Wolfgang. 2014. *Faust (Part I & II)*, latest edn, ed and translated by Stuart Atkins (USA: Princeton University Press)
- Goethe, Johann Wolfgang. 2011. *Faust. Eine Tragodie Erster Theil* (Stuttgart, Reclams Universal Bibliothek)
- Goldman, J. Andrew. 2016. ‘Improvisation as a way of knowing’, *Music Theory Online*, 22.4, pp.1-20
- Gorki X Website: <https://www.gorki.de/en/gorki-x>
- Greene, Maxine. 2011. ‘Releasing the Imagination’, *NJ*, 34.1 (2011), pp. 61–70, doi: 10.1080/14452294.2011.11649524

- Gueneli, Berna. 2014. 'Reframing Islam: The Decoupling of Ethnicity from Religion in Turkish-German Media', *Colloquia Germanica*, 47.1/2, pp. 59–82
- Heath, Christian., Hindmarsh, Jon., and Luff, Paul. 2012. 'Analysing Video: Developing Preliminary Observations, Teacher Development', 16.2, pp.279-283, doi: 10.1080/13664530.2012.688686
- Herding, Maurta. 2013. *Inventing the Muslim Cool*. (Bielefeld: Verlag)
- Huber, Peter. 2011. Mephisto is the devil- or is he? in *Goethe's Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press), pp.
- Iner, Derya., and Yücel, Salih. 2015. Introduction, in *Muslim Identity Formation in Religiously Diverse Societies*, ed. Derya Iner and Salih Yucel (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing)
- Janz, Rolf-Peter. 2011. Mephisto and the modernization of evil, in *Goethe's Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp.17-33
- Kagitcibasi, Cigdem. 2010. 'Changing Life Styles — Changing Competencies: Turkish Migrant Youth in Europe', *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 35.2, pp.151-168.
- Kamp, Melanie. 2008. On the Role and Functions of Imams in Germany, in, *Islam and Muslims in Germany*, ed, Ala Al-Hamarneh and Joern Thielmann, (Leiden, Bristol: Brill)
- Kermani, Navid. 2016. *Between Quran and Kafka: West-Eastern Affinities*, trans, Tony Crawford (Cambridge: Polity)
- Khemiri, Jonas Hassen, 2013. *I call my Brothers*, dir. Tinuke Craig, (Ballhaus Naunynstrasse and Landestheatre Niederösterreich)
- Kisber, Butler-Lynn. 2010. Performative Inquiry, in *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Informed, Perspectives*, (London: Sage Publications), pp.135-148
- Koydemir, Selda. 2013. 'Acculturation and Subjective Well-Being: The Case of Turkish Ethnic Youth in Germany', *Journal of Youth Studies*, 16.4. pp. 460-473, doi: 10.1080/13676261.2012.725838.
- Kulaoglu, Tunçay. 2008. *Bist du Schwul Oder Bist du Türke?* dir. Nurkan Erpulat. (Ballhaus Naunynstrasse)
- Litvin, Margaret. 2011. *Hamlet's Arab Journey: Shakespeare's Prince and Nasser's Ghost* (Princeton and London: Princeton University Press)
- Lo, Jacqueline and Gilbert, Helen. 2002. 'Toward a Topography of Cross-Cultural Theatre Praxis', *The Drama Review*, 46.3 (T 175), pp.31-53

- Macintosh, Fiona., and McConnell, Justine. 2019. *Performing Epic or Telling Tale* (Oxford: Oxford University Press)
- Malik, Jamal. 2013. Integration of Muslim Migrants and the Politics of Dialogue: The Case of Modern Germany, *Journal of Muslim Minority Affairs*, 33:4, pp.495-506
- Maiziere, de Thomas. 30.04.2017. "Wir Sind nicht Burka: Innenminister will deutsche Leitkultur, *Die Zeit Online*.
- Mitchell, Don. 2000. *Cultural Geography: A Critical Introduction* (Oxford: Blackwell)
- Mitchell, Katie. 2009. *The Director's Craft: A handbook for the Theatre*, (Routledge, New York)
- Mok, Sog Yee., Martiny, Sarah.E., H. Gleibs Ilka., M.Keller, Melanie., and Froehlich, Laura. 2016. 'The Relationship between Ethnic Classroom Composition and Turkish-Origin and German Students' Reading Performance and Sense of Belonging, *Frontiers in Psychology*', 7.107, pp. 1-12, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01071
- Mueller, Claus. 2006. 'Integrating Turkish Communities: A German Dilemma', *Population Research and Policy Review*, 25.5, pp. 419–41, doi: 10.1007/s11113-007-9024-y
- Muldoon, James. 20.03. 2019. 'Academics: it's time to get behind decolonising the curriculum', *Guardian Online*.
- OSZ Lotis, Berlin State information website: <https://www.sekundarschulen-berlin.de/osz-lotis>
- Piekut, Benjamin and Lewis, Geord, 2013. *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies* (Oxford, Oxford University Press).
- Pelias, Ronald J. 2008. Performative Inquiry: Embodiment and its challenges, in *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, ed.by Knowles, J. G, and Andra L. Cole, (Thousand Oaks, Sage Publications), pp.186-194
- Reynolds, Dwight Fletcher. 1995. *Heroic Poets, Poetic Heroes: The Ethnography of Performance in an Arabic Oral Epic Tradition* (Ithaca and London: Cornell University Press)
- Rosenow-Williams, Kerstin. 2012. *Organizing Muslims and Integrating Islam in Germany* (Leiden, Bristol: Brill)
- Shea, D, Christopher. April 22, 2015. 'Maxim Gorki Theatre Leads and Immigrant Vanguard in Berlin', New York Times online.
- Schechner, Richard. 1985. *Between Theatre and Anthropology* (Philadelphia: University of Pennsylvania)
- Schechner, Richard. 2003. *Performance Theory*. (New York: Routledge)

- Schoene, Albert. 2011. Faust-Today, in *Goethe's Faust: Theatre of Modernity*, ed, Hans Schulte, John Noyes and Pia Kleber, (Cambridge: Cambridge University Press), pp.1-15
- Scholte, Tom. 2010. 'The Stanislavski Game: Improvisation in the Rehearsal of Scripted Play', *Canadian Theatre Review*, 143, pp.24-27
- Sharifi, Azadeh. 2011. Postmigrantisches Theatre. Eine neue Agenda fuer die deutsche Buehnen, in *Theatre and Migration. Herausforderungen fuer Kulturpolitik und Theaterpraxis*, ed. Wolfgang Schneider, (Bielefeld: Transcript), pp.35-45.
- Sharifi, Azadeh. 2017. Theatre and Migration: Documentation, Influences and Perspectives in European Theatre, in *Independent Theatre in Contemporary Europe*, ed.by, Manfred Brauneck, (Bielefeld: ITI Zentrum Deutschland), pp.321-416.
- Sen, Atiha Gupta, 2009. *What Fatima Did*, dir. Kelly Wilkinson, (Hampstead Theatre)
- Sjodern, Bjorn., Dimitrova, Vania., and Mitrovic, Antonija. 2018. 'Using Thematic Analysis to Understand Students' Learning of Soft Skills from Videos', proceeding from *European Conference on Technology Enhanced Learning, Lifelong Technology-Enhanced Learning*, 11082, pp. 656-659
- Staudenmaier, Rebecca. 01.08.2018. 'German population with immigrant background reaches new peak in 2017', *Deutsche-Welle Online*.
- Sutherland, Alexandra. 2013. 'The role of theatre and embodied knowledge in addressing race in South African higher education', *Studies in Higher Education*, 38:5, pp. 728-740
- Stewart, Lizzie. 2017. 'Postmigrant Theatre: the Ballhaus Naunystasse takes on sexual nationalism', *Journal of Aesthetics and Culture, themed issue: (Post)-migration in the Age of Globalisation: New Challenges to Imagination and Representation*, 9.5, pp. 56-68.
doi:10.1080/20004214.2017.1370358
- Swales, Martin and Swales, Erika. 2002. *Reading Goethe: A critical introduction to the literary work* (UK, Camden House)
- Tamler, Cory. 12 May 2011. 'A Post-migrant lexicon'. Exberliner Online.
- Thielman, Joern. 2008. *Islam and Muslims in Germany: An Introductory Exploration*, in, *Islam and Muslims in Germany*, ed, Ala Al-Hamarneh and Joern Thielmann, (Leiden, Bristol: Brill, 2008), pp.1-29
- Toivanen, Tapip., and Pyykkö, Anu. 2012. 'The Challenge of an Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education', *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 69, pp.2289-2298
- Turkish-Germans in Berlin: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Turks_in_Berlin

- Verdugo, Richard and Mueller, Claus. 2014. 'Education, Social Embeddedness, and the Integration of the Turkish Community in Germany: An Analysis of Homeland Identity', *European Education*, 40:4, pp.3-22
- Vertovec, Steven. 2009. *Transnationalism* (London: Routledge)
- Vierra, Sara Thomsen. 2018. *Turkish Germans in the Federal Republic of Germany* (Cambridge: Cambridge University Press)
- William Shakespeare. 1992. *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark* (New York: Washington Press/Pocket Books)
- Yurdakul, Gökce and Korteweg, Anna. 2014. *The Headscarf debates: Conflicts of National Belonging*, (Stanford: Stanford University Press)
- Zaimoglu, Feridun and Senkel, Gunter. 2006. *Schwarze Jungfrauen*, dir. Neco Çelik (Ballhaus Naunynstrasse)

APPENDIX

I. Materials from Berlin Rehearsal Sessions Rehearsal Plan

Scene: Night/ Rehearsal One

- Meaning/ value of something like a canon
- Value of knowledge: what is it worth? What is knowledge?
- Question of believing: does Faust believe in God in this scene?
- (Suicide) who decides over your life? Are you allowed to make that up yourself?

Begin 2:30-2.45

Introduction: Sarah, Maria

Warmups:

- 1) – students walk in the room, explain that 1=slow, 2=normal, 3=fast
- 2) – they should become aware of the other persons in the room feeling what is too close, far etc., if they stand too close to someone, jump away from the person
- 3) – tell them to stop, jump into a space where no one stands, call:”Mine!”; let everyone imitate

Circle formation. Explain that it is the ritual before every exercise.

- 4) – Intro game: everyone introduces himself with a name and a fitting gesture, sound, expression; next person repeats only the movement or sound and repeats the intro; last person has to imitate others (10 min all)

Begin 2:45-3:15

Summary

- What do they know about Faust?
- give each a handout with a summary
- groups of 2 (7 groups), let each pick a Zettel
- every group prepares the whole story of Faust, from their perspective as the character, from what they know
- Who are they? What were they doing?
- What do they know about Mephisto and Faust? How do they know?
- What do they think happened?
- How do they feel about it?

preparation time: 10 minutes

performance: 3 minutes each (12 min) role play.

feedback session: Everything, right? Parts missing? 5 min

Begin 3:15- 4:00 pm

Activity 1: (45 minutes)

- Students will stand in a circle and read the first passage assigned.
- Instructions for the students. Explain to them, that they will not understand all the words, but they must try to get a gist of the whole text. In this activity, students will first read the passage, ask five different students to read it. Once students have read the passage, ask the students to share their reflections.
- Leading questions. Students have to understand the passage which they read, and the leader has to help the students understand the key points of the passage. In the first scene, we encounter the problem which is plaguing Faust, namely the problem of life. The meaning of life and why he is doing what he is doing? In order to make it easy and understandable for the students, we do exercises which helps them understand the problem.
- The leader can ask students to now volunteer two students who could play a college student and a psychologist. The whole class will now become a spectator to the discussion between the psychologist and the college student namely Faust. The leader will give three minutes to the students to go out and discuss one key problem which Faust has, and why he wants to end his life. They will come back and will have three minutes to perform this for the class. After the activity, the leader will ask the class to give their feedback. (6 min)
- The leader will then tell the class that we will be discussing a scene on the value of life.
- Divide the class in two groups and give them each a scenario. They have to come up with their own reasoning and result. Tell them the scenario.

Somebody in a certain religious community decides to commit suicide. This guy's mother comes to the leader of the religious community to ask him if he can change the mind of her son. Each group has to come up with one decision of how to deal with the boy and the reason behind it. Divide the group as Christian and Muslim.

- prepare: 15 min
- After 15 minutes, they must perform the scenario and after both performances, do a feedback for the whole class. They must discuss why they made their decisions and what was the rationale behind it
- performance: 10 min (each)
- feedback: 10 min (Yes)

At 4:00 o'clock- 10 min PAUSE

Begin 4:10- and try to finish by 4:45.

Activity 2: (60 minutes)

- Ask students to stand in the circle. Then ask them to read the passage assigned for activity two.

- Get their reflections on the passage.
- After they have read the Faust, leader must ask two volunteers to become director and actor – decide which play to do, whether it should be improvisation exercise or whether it should be a canon or a classical cultural text. They should discuss and argue why each is right. (5 min preparation time and 3 min performance time).
- Get them in two big groups and give them an activity. (15-minute prep time and 15 min performance)
They are the members of the school board in Germany. They have to assign two books to the students. They have to prepare a meeting in which this discussion takes place and they also reach a decision about that book. Each group will have its own way of conducting a meeting. The main idea is for them to conduct a meeting in which they are able to justify a text book which everyone in German should read. They students should represent, ministers, teachers and a student.
- After the performances. The students can reflect on each group's outcome. (15 minute).

Rehearsal End

Excerpts from Scene from *Faust*

Activity 1

Habe nun, ach! Philosophie,
 Juristerei und Medizin,
 Und leider auch Theologie
 Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
 Da steh ich nun, ich armer Tor!
 Und bin so klug als wie zuvor;
 Heiße Magister, heiße Doktor gar
 Und ziehe schon an die zehen Jahr
 Herauf, herab und quer und krumm
 Meine Schüler an der Nase herum-
 Und sehe, daß wir nichts wissen können!
 Das will mir schier das Herz verbrennen.
 Zwar bin ich gescheiter als all die Laffen,
 Doktoren, Magister, Schreiber und Pfaffen;
 Mich plagen keine Skrupel noch Zweifel,
 Fürchte mich weder vor Hölle noch Teufel-
 Dafür ist mir auch alle Freud entrissen,
 Bilde mir nicht ein, was Rechts zu wissen,
 Bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren,
 Die Menschen zu bessern und zu bekehren.
 Auch hab ich weder Gut noch Geld,
 Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt;
 Es möchte kein Hund so länger leben!
 Drum hab ich mich der Magie ergeben,
 Ob mir durch Geistes Kraft und Mund
 Nicht manch Geheimnis würde kund;
 Daß ich nicht mehr mit saurem Schweiß
 Zu sagen brauche, was ich nicht weiß;
 Daß ich erkenne, was die Welt

Im Innersten zusammenhält
 Schau alle Wirkenskraft und Samen,
 Und tu nicht mehr in Worten kramen.
 O sähest du, voller Mondenschein,
 Zum letztenmal auf meine Pein,
 Den ich so manche Mitternacht
 An diesem Pult herangewacht:
 Dann über Büchern und Papier,
 Trübsel'ger Freund, erschienst du mir!
 Ach! könnt ich doch auf Bergeshöhn
 In deinem lieben Lichte gehn,
 Um Bergeshöhle mit Geistern schweben,
 Auf Wiesen in deinem Dämmer weben,
 Von allem Wissensqualm entladen,
 In deinem Tau gesund mich baden!
 Weh! steck ich in dem Kerker noch?
 Verfluchtes dumpfes Mauerloch,
 Wo selbst das liebe Himmelslicht
 Trüb durch gemalte Scheiben bricht!
 Beschränkt mit diesem Bücherhauf,
 den Würme nagen, Staub bedeckt,
 Den bis ans hohe Gewölb hinauf
 Ein angeraucht Papier umsteckt;
 Mit Gläsern, Büchsen rings umstellt,
 Mit Instrumenten vollgepfropft,
 Urväter Hausrat drein gestopft-
 Das ist deine Welt! das heißt eine Welt!
 Und fragst du noch, warum dein Herz
 Sich bang in deinem Busen klemmt?
 Warum ein unerklärter Schmerz
 Dir alle Lebensregung hemmt?
 Statt der lebendigen Natur,
 Da Gott die Menschen schuf hinein,
 Umgibt in Rauch und Moder nur
 Dich Tiergeripp und Totenbein.
 Flieh! auf! hinaus ins weite Land!
 Und dies geheimnisvolle Buch,
 Von Nostradamus' eigner Hand,
 Ist dir es nicht Geleit genug?
 Erkennest dann der Sterne Lauf,
 Und wenn Natur dich Unterweist,
 Dann geht die Seelenkraft dir auf,
 Wie spricht ein Geist zum andren Geist.
 Umsonst, daß trocknes Sinnen hier
 Die heil'gen Zeichen dir erklärt:
 Ihr schwebt, ihr Geister, neben mir;
 Antwortet mir, wenn ihr mich hört!
 (Er schlägt das Buch auf und erblickt das Zeichen des Makrokosmus.)

WAGNER:

Verzeiht! es ist ein groß Ergetzen,
Sich in den Geist der Zeiten zu versetzen;
Zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht,
Und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht.

FAUST:

O ja, bis an die Sterne weit!
Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit
Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln.
Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
Das ist im Grund der Herren eigner Geist,
In dem die Zeiten sich bespiegeln.
Da ist's denn wahrlich oft ein Jammer!
Man läuft euch bei dem ersten Blick davon.
Ein Kehrriechtfaß und eine Rumpelkammer
Und höchstens eine Haupt- und Staatsaktion
Mit trefflichen pragmatischen Maximen,
Wie sie den Puppen wohl im Munde ziemen!

WAGNER:

Allein die Welt! des Menschen Herz und Geist!
Möcht jeglicher doch was davon erkennen.

FAUST:

Ja, was man so erkennen heißt!
Wer darf das Kind beim Namen nennen?
Die wenigen, die was davon erkannt,
Die töricht g'nug ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbrannt.
Ich bitt Euch, Freund, es ist tief in der Nacht,
Wir müssen's diesmal unterbrechen.

WAGNER:

Ich hätte gern nur immer fortgewacht,
Um so gelehrt mit Euch mich zu besprechen.
Doch morgen, als am ersten Ostertage,
Erlaubt mir ein' und andre Frage.
Mit Eifer hab' ich mich der Studien beflissen;
Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen

Interview Questions

Der Fragebogen wird jedem Teilnehmer mit einer hinzugefügten Einverständniserklärung gegeben.

Persönliche Fragen:

- Alter?
- Wie identifizieren Sie sich selbst? Zu welcher Ethnizität gehören Sie Ihrer Meinung nach?
- Was sind Ihre Ziele? Was wollen Sie beruflich und privat erreichen?
- In welcher Klasse sind Sie?
- Wie würden Sie Ihren Alltag beschreiben?
- Was ist Ihr Lieblingsfach? Warum?
- Wie viele Mitglieder hat Ihre Familie?
- Wen kennen Sie am besten? Bei wem fühlen Sie sich gut?
- Wie viele enge Freunde haben Sie?
- Was sind Ihre gemeinsamen Aktivitäten mit Ihren Freunden?
- Welche Art von Aktivitäten dürfen Sie nicht mit Ihren Freunden machen?
- Wie fühlen Sie sich über die Beschränkungen Ihrer Familie?
- Wie fühlen Sie sich über die Beschränkungen des Staates?
- Haben Sie Kenntnis über die Geschichte Ihrer Großeltern?
- Wie fühlen Sie sich darüber?
- Was ist ihr Lieblingsessen?
- Was ist Ihr Lieblingsort in Berlin und warum?
- Falls Sie etwas in Ihrem Leben ändern könnten - was würden Sie ändern?
- Falls Sie Ihre deutsch-türkische/deutsche Freund*nnen ändern könnten - was würden Sie ändern?

Fragen zum Islam:

- Wie haben Sie über den Islam erfahren?
- Was ist Islam für Sie?
- Wie beeinflusst der Islam Ihr tägliches Leben?
- Was halten Sie vom Koran? Was halten Sie von Sharia'h?
- Wissen Sie etwas über die Islam-Konferenz (2008)?

Allgemeine Fragen zur Schule:

- Beschreiben Sie die Schule in drei Wörter
- Was gefällt Ihnen am meisten an Ihrer Schule?
- Wie fahren Sie in die Schule?
- Ist Ihr Zuhause weit entfernt?
- Warum haben Sie oder Ihre Eltern sich entschieden, hierher zu kommen?

Allgemeine Fragen zum Theater:

- Haben Sie bisherige Erfahrung mit Theater? Wenn ja, womit genau?
- Warum haben Sie sich für Darstellendes Spiel entschieden?

- Haben Sie sich jemals ein Theaterstück angeschaut? Wenn ja, welches?
- Haben Sie sich irgendwann entschieden, chauszuspielen/Regie zu machen? Oder in eine andere Rolle an ein Theaterstück mitzumachen?
- Haben Sie ein Lieblingstheaterstück?
- Was hält Ihre Familie vom Theater?
- Können Sie es Ihnen erlauben, dies als eine Karriere wahrzunehmen?

Allgemeine Fragen zu Goethe und Faust:

- Was wissen Sie über Goethe?
- Haben Sie Goethe jemals gelesen?
- Wie haben Sie es gefunden?
- Kennen Sie die Geschichte von Faust?
- Was haben Sie für Erwartungen von diesem Projekt?
- Was wollen Sie daraus lernen?
- Noch irgendwelche weitere Gedanken?

Questionnaire

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen

- 1) Name:
- 2) Klasse:
- 3) Alter:
- 4) Beschaeftigung der Eltern:
- 5) Bewerte deine Erfahrung mit dem Spiel Faust. (1 ist der beste und 5 ist der schlechteste)

1 2 3 4 5
- 6) Wie viel hast du aus dem Text verstanden?
 - a) Nichts
 - b) Wenig
 - c) Nur den Kern
 - d) Ziemlich Viel
 - e) Alles
- 7) Wie sehr hat dir das Spiel gefallen?
 - a) Ganz und gar nicht
 - b) Nur wenig
 - c) Ziemlich viel
- 8) Moechtest du Goethe lessen?
 - a) Ja, warum nicht

- b) Vielleicht
- c) Nicht fuer mich

9) Beschreibe das Stueck Faust in einem Wort? _____

10) Wie würdest du deine allgemeine Erfahrung mit Faust beschreiben?

1 2 3 4 5

11) Hast du etwas Neues über Goethe gelernt? Ja Nein

12) Hast du etwas Neues über dich gelernt? Ja Nein

13) Haben Ihnen die Übungen geholfen, politische, kulturelle oder soziale Fragen zu verstehen?

Ja Nein

14) Verstehen Sie die deutsche Geschichte oder Tradition etwas besser als vor Beginn der Studie?

Ja Nein

15) Was war das Beste an dem Projekt?

16) Was war das Schlimmste an dem Projekt? _____

II. Excerpts from the Data

Table 7: Transcription Chart

Scene	Rehearsal	Activity	Clip	School	Transcription attached
Night	1	1.1	1.1	F.C	Yes
	1	1.2	1.2	F.C	No
	1	1.1	1.1	Lotis	No
	1	1.2	1.2	Lotis	Yes
Outside the City Gate	2	2.1	2.1	F.C	No
	2	2.2	2.2	F.C	Yes
	2	2.3	2.3	F.C	No
	2	2.4	2.4	F.C	No
	2	2.1	2.1	Lotis	No
	2	2.2	2.2	Lotis	No
	2	2.3	2.3	Lotis	No
	2	2.3	2.3	Lotis	No
Faust's Study Scenes (I and II)	3	3.1	3.1	F.C	Yes
	3	3.2	3.2	F.C	Yes
	3	3.3	3.3	F.C	Yes
	3	3.1	3.1	Lotis	Yes
	3	3.2	3.2	Lotis	No
	3	3.3	3.3	Lotis	Yes
Auerbach's Cellar and Witch's Kitchen	4	4.1	4.1	F.C	No
	4	4.2	4.2	F.C	Yes
	4	4.3	4.3	F.C	No
	4	4.4	4.4	F.C	Yes
	4	4.1	4.1	Lotis	Yes
	4	4.2	4.2	Lotis	Yes
	4	4.3	4.3	Lotis	No
	4	4.4	4.4	Lotis	Yes
Street, Evening, Promenade	5	5.1	5.1	F.C	No
	5	5.2	5.2	F.C	No
	5	5.1	5.1	Lotis	No
	5	5.2	5.2	Lotis	No

	5	5.3	5.3	Lotis	Yes
Martha's Garden	6	6.1	6.1	F.C	No
	6	6.2	6.2	F.C	Yes
	6.1	6.1	6.1	Lotis	No
	6.2	6.2	6.2	Lotis	No
	6.3	6.3	6.3	Lotis	Yes
Walpurgis Nacht	7	7.1	7.1	F.C	No
	7	7.2	7.2	F.C	No
	7	7.3	7.3	F.C	No
	7	7.1	7.1	Lotis	No
	7	7.2	7.2	Lotis	No
	7	7.3	7.3	Lotis	No
Prison	8	8.1	8.1	F.C	No
	8	8.2	8.2	F.C	No
	8	8.3	8.3	F.C	Yes
	8	8.1	8.1	Lotis	No
	8	8.2	8.2	Lotis	Yes
	8	8.3	8.3	Lotis	Yes

Videos: Fritz Carsen Schule

Clip 1.1

[Ende der Szene, SchülerInnen klatschen]

...

Sarah: Okay, wieder ein Circle. Wieder ein Kreis.

Maria: Das ist Feedback, ja?

Sarah: Ja, Feedback.

Sarah: Was sagt ihr über die Aufführung des jeweils anderen beziehungsweise der anderen Gruppe?

Joseph: Unsere war viel (mutigere?) (4:06) [SchülerInnen lachen]

Jonas: Die Besorgnis von der Muttergefühle kam in dem anderen Fall vielleicht deutlicher rüber als bei uns.

Sarah: Aha, okay.

Jonas: Also, naja, und die Reaktion sozusagen der Community war anders.

Sarah: Interessant. Inwiefern?

Jonas: Hm. Na zum Beispiel bei unserem Stück war's ja eher so verständnisvoll, weiß nicht so, wollte helfen, aber hatte keine richtige Lösung... und im Christentum war's eher so, okay wir, muss jetzt beten und dann wird wieder alles gut und dann findet der Sohn auch wieder so die innere Mitte.

Sarah: Vom Christentum aus war's jetzt?

Jonas: Ja.

Sarah: Aha, interessant. Hat jemand Gedanken dazu, Kommentare oder andere Gedanken?

Sarah: Was sind Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der Reaktionen gewesen von den jeweiligen Leitern? Einmal vom Pastor und einmal vom Imam.

Jonas: Beide wollten Mutter und (Kinder?) weise unterstützen (5:10)?

Sarah: Aha.

David : Sie waren beide verständnisvoll, aber dann war's komplett anders.

Sarah: Warum komplett anders? Kannst du das erklären?

Jonas: Also, die haben halt nur so gesagt diese Mutter soll beten und dann wird der Sohn wieder ... und abwarten halt. Beten und abwarten so. Und wir haben halt versucht so direktere Versuche zu machen.

Sarah: Ja. Ja. Sehr gute Beobachtung.

Jonas: Ihr meintet ja auch sie soll beten sozusagen und dann findet er wieder...

David : Er meinte ja auch, er soll zu uns kommen und mit mir reden, mit ihm. Wir machen was mit ihm.

Selma : Ja, aber das Ding war, das Kind war bei uns ja verschwunden.

Zeynep: Ja.

Selma : Wir wussten nicht, wo der ist. Deswegen konnte ich nicht sagen, ja bring ihn zu mir. Ja, deswegen. Sonst hätte ich das auch gesagt. Ja, bring ihn zu mir. Ich kümmer mich um ihn. Und...aber so ging's nicht, weil er verschwunden war.

Sarah: Was hättest du vorgeschlagen, wenn er zu dir gekommen wäre?

Selma : Ich hätte, also die machen ja, also die Hocas machen ja...

Clip 2.2

Agnes(deutsche konvertierte Muslima=DKM) [klopft an der Tür]

Zeynep (Mutter=M): Herein!

DKM: Hallo, Mama!

M [überrascht]: Schätzchen, ein neues Tuch?

DKM: Ja, ein Kopftuch!

M: Ein Kopftuch?

DKM: Ja!

M: Oh, ist das jetzt Mode?

DKM: Nein, ich bin zum Islam konvertiert.

M: Was?

DKM: Islam!

M: Wie? Wie? Wann?

DKM: Ja, wegen meinem Freund.

M: Du hast einen Freund?

Ja: Ja, den würde ich dir jetzt auch gerne zeigen, weil wir wollten nächste Woche heiraten.

M: Oh, das ist doch bisschen... Das geht ein bisschen ganz schnell, oder?

DKM: Nein, quatsch.

M: Was ist denn das für ein Typ, Schatz?

DKM: Ja, ja, das können wir dir ja selbst erzählen.

Amelia (Freund=F): Hallo [reicht dabei der Mutter nicht die Hand, sondern hält sie an seine Brust] Eh, hallo. Genau, ich würde gerne ihre Tochter heiraten.

M: Eh, wie heißen sie?

F: Emre.

M: Ehem. Eh, okay, und wann habt ihr euch kennengelernt? Davon weiß ich ja gar nichts.

DKM: Vor vier Wochen.

F: Ja, aber es war halt Liebe auf den ersten Blick und der Islam wird uns beide beschützen

und eine gute Hand über uns, eine gute pflegende Hand über uns legen.

DKM: Es wird das Beste für uns sein.

M: Ehm, und das trägst du jetzt immer oder...?

DKM: Ja, das ist doch schön. Es betont mein Gesicht.

M: Und was musst du dann jetzt so machen?

DKM: Naja, ich darf kein Schweinefleisch essen und wir fasten immer zusammen.

M: Hm. Wie lang sind Sie Moslem?

F: Mein ganzes Leben lang.

M: Also, ich weiß nicht, ob das klappen wird, tut mir Leid, mit meiner Tochter. Ehm, ich seh da kein Recht.

DKM: Mama, aber warum denn nicht?

F: Was ist denn so schlimm an dieser Religion?

M: Ihr kommt aus verschiedenen Welten.

DKM: Ja, und? Der Islam beschützt uns.

M [geht energischer auf die Tochter zu]: Der Christentum beschützt dich auch.

M: Lieben Sie wirklich meine Tochter?

F: Ich liebe sie von ganzem Herzen, sonst würde ich... Ich würde nichts tun.

M: Wie werden Sie sie beschützen?

F: Ich werde ... [die Mutter nähert sich mahnend dem Freund] oh mein Gott... Ich werde sie immer beschützen und auch der Islam beschützt uns.

M: Ich werd Sie mir angucken. Wenn Sie meine Tochter nicht glücklich machen, dann erleben Sie was!

DKM: Ach, Mama! Dankeschön! [umarmt sie]

[Ende der Szene, SchülerInnen klatschen]

Gruppe 2

David (deutscher Vater=DV)

Joseph (deutscher Freund=DF)

DV: Mein Sohn wie geht's dir? Alles gut?

DF: Ja, soweit gut ja. Eh, du kennst doch meine Freundin, oder?

DV: Hast du Neue?

DF: Nein...

DV: Die Türkin? [guckt genervt und ernst] Was ist mit der?

DF: Wir wollen heiraten.

DV: Nicht dein Ernst.

DF: Doch.

DV: Wie kannst du eine Türkin heiraten? Wir sind eine deutsche Familie. Du musst eine Deutsche heiraten.

DF: Kann ich entscheiden, wen ich liebe?

DV: Ja, natürlich, kannst du aber nicht eine Deutsche lieben?

DF: Nein?!

DV: Okay.

DF: Ich liebe sie.

DV: Was ist mit ihr?

DF: Was soll mit ihr sein? Wir treffen uns zum Abendessen und du kommst mit.

DV: Ich komm mit?

DF: Ja.

DV: Abendessen? Und was soll's da geben zum Essen?

[Joseph erinnert sich nicht mehr an den Namen des Essens und fragt Selma, sie ruft ihm den

Namen eines türkischen Essens zu „Kure Fasulye“ (?) (1:20)]

DF: Krufiseh und Baklavah.

DV: Kurusun? Was? Gibt's da keine Kartoffeln?

DF: Papa, bitte sei doch mal etwas weltoffener. Wir wollen uns treffen, bitte. Komm mit zum Abendessen.

DV: Für dich.

DF: Danke.

DV: Aber ich garantier dir nicht, dass ich lange dabei bin.

DF: Bitte benimm dich. Alles klar? Danke.

V: Okay.

Mohammed (türkischer Vater=TV), Selma (türkischer Freund=TF)

TV: [sitzt auf dem Boden und isst, als es klopft]: Gel, gel.

TF: Hallo, Baba. [küsst ihn auf die Wangen]

TV: Oh, kizim, wo warst du bis um diese Uhrzeit?

TF: Ich war bei Meryem. Ehm, wir haben gelernt.

TV: Schon wieder? Das gefällt mir nicht, dass du immer so lange draußen bist.

TF: Ehm, Baba. Ich muss mit dir reden.

TV: Komm, setz dich, setz dich. Willst du auch Cigköfte?

TF: Nein. Ehm, du weißt ja, ich werde nächstes Jahr 20.

TV: Mhm, meine Tochter wird groß, ich weiß.

TF: Ja, ich werd groß und das heißt... Ja, ich hab einen Freund, Baba. [guckt ihn dabei nicht an, sondern blickt nach unten]

TV: Was? Ein Freund? Warum? Ich mag das nicht, nein.

TF: Aber, Baba. Meryem hat auch einen Freund.

TV: Meryem [sagt jetzt etwas auf Türkisch (2:39)]

TF: Sie ist sogar verlobt.

TV: Nein!

TF: Aber, Baba...

TV: Wieso weiß ich nichts davon? Wie lange geht das schon?

TF: Seit, ehm, 2 Jahren.

TV: Zwei Jahre?!

TF: Ja.

TV: Und du sagst mir erst jetzt.

TF: Baba, ich hatte Angst. Guck Mal wie du reagierst.

TV: Ja, gut, dass du Angst hast.

TF: Ja, und ehm, ich...

TV: Warum erzählst du mir jetzt?

TF: Ja, weil ich ihn heiraten will.

TV: Ah, heiraten?! Ah, ah, ah, ah, ah [schüttelt den Kopf]

TF: Baba, wieso denn? Ich bin 20, also...

...TF: Nein, ich mach das. Ich mach für die Kuru Fasulye.

TV: Ah, Kure Fasulye? Mmmm. Ich weiß, dass ich das liebe. Okay, sag denen, die dürfen heute kommen zum Abendessen.

TF: Oh mein Gott, Baba, du bist der Beste! [umarmt ihn]

TV: Ja, mh, mh, ja tamam.

TF: Okay, ehm, eh, ich sag's denen Bescheid, ja?

TV: Mach das.

[Die deutsche Familie tritt herein.]

...

[Der türkische Vater scheint seine Tochter auf Türkisch für das Essen zu loben. (4:40)]

TV: Und? Erzählen Sie mir Mal. Was machen Sie so beruflich? Wie wollen Sie sich um meine Tochter später kümmern?

DF: Ehm, gerade mache ich ne Ausbildung noch.

TV: Ausbildung erst? [schaut die Tochter an]

DF: Aber ich verdien schon Geld.

TV: Hmm, okay. Wie viel Monat? Netto?

DF: 1200.

TV: Hmm, okay. [schaut die Tochter an]

DV: Schmeckt aber eigentlich ganz gut, ne?

TV: Ich weiß. Meine Tochter, sie kann gut kochen. Ich hab gut großgezogen.

DF [zum Vater]: Sag ich doch.

TV: Und wie denkt ihr weiterzumachen? Hochzeit habt ihr gesagt.

TF: Ja.

TV: Was willst du für Gold dranmachen? Wie viel?

TF: Baba, das ist doch nicht...

TV: Türkische Tradition. Eure Familie muss Gold dranmachen an meine Tochter.

DV: Wieso denn türkische Tradition, können wir keine deutsche Hochzeit machen?

TV: Oh, das geht gar nicht. Eh, da können wir keinen Kompromiss machen, tut mir Leid.

Also unsere Tradition müssen Sie schon bewahren, wenn Sie unsere Tochter wollen.

TF: Ja, und...

DV: Wenn Sie meinen Sohn wollen, sie fragen mich nach dem Gehalt und so, was soll das alles?

TV: Na, das ist alles normal bei uns. Sie kennen anscheinend unsere Traditionen nicht.

TF: Ja... [Vater unterbricht sie]

TV: Kizim, ich hab aufgegessen. Ich will Baklava jetzt haben.

TF: Ja, sofort. [Tochter räumt Geschirr zusammen und steht auf, um das Dessert zu holen.]

TV: Wollen Sie auch Baklava? Ist ganz lecker. Mit Tee zusammen schmeckt richtig super.

DV: Was? Bak?

TV: Baklava. Mit Tee zusammen, sehr lecker. Schwarztee. Oder (?) (6:17) Muah. Sehr lecker.

[Tochter kommt zurück und serviert das Dessert.]

TV: Mhh, dankeschön Kizim. [Türkischer Vater isst.]

TF: Ja, und...

DV: Und das kann man essen?

TV: Das kann man natürlich essen. Das ist sehr lecker. Sehr süß, aber auch sehr lecker.

DF: Probier Mal.

TV: Anders als Kartoffeln mit Krautsalat, ne?

DV: Ja, schmeckt gut!

TF: Ja?

TV: Ich weiß.

TF: Ehm...

Maria: Lösung

TV: Und, du liebst meine Tochter?

DF: Ja.

TV: Ja? Und du liebst diesen Jungen da?

TF: Ja.

TV: Hmm.

TF: Sonst wär'n wir nicht seit zwei Jahren zusammen, Baba. Komm schon.
 TV: Also,... Ich muss noch bisschen überlegen, aber wenn mein Tochter glücklich ist, dann bin ich es auch. Dann...
 DF: Muss auch Wohl oder Übel akzeptieren, dass du sie liebst. Ich glaub aber, mit dem Essen kann ich ganz gut zurecht kommen.
 [SchülerInnen lachen].
 [Der türkische und deutsche Vater blicken sich an.]
 TV: Nein, mach jetzt. [SchülerInnen lachen]
 [Der deutsche Vater macht eine Handbewegung und Geräusche dazu (7:10)]
 TV: Nein, mach jetzt.
 DF: Was denn?
 TF: Ja, okay, ehm, Baba, ich glaub, wir haben Bier im Kühlschrank. Soll ich's noch bringen?
 DV: Ah, doch Bier?
 TF: Ja.
 TV: Also, Kizim, du weißt ja, ich bin nicht so, ama für unsere deutsche Gäste, tamam.
 TF: Ja, okay. [Sie geht das Bier holen.]
 TV: Dann trinken wir eine Bier zusammen. [zum deutschen Vater] Komm her, komm hier her.
 DV [zum Sohn]: Geht doch. [SchülerInnen lachen]
 TV: Also, dein Sohn, ist er ein guter Junge?
 TF [zum Freund]: Du trinkst keins.
 DF: Okay.
 DV: Schule ist er immer gut gewesen. Immer gut angestrengt. [Beide Väter stoßen an.]

Diskussion

TV: Okay, dann machen wir das so. In einem Jahr ihr seid verheiratet. Ich sag Familie Bescheid. [türkischer Vater gratuliert deutschem Freund auf Türkisch und weist ihn an, seine Hand zu küssen und weist auch seine Tochter an, seine Hand zu küssen.]

[Szene zu Ende, Schülerinnen klatschen.]

Mohammed: Ich glaub, ihr habt's Problem erkannt, oder?
 Jemand (Amelia?): Ja, sehr gut.
 Sarah: Eh, es war interessant. Richtig, richtig gut gemacht.
 Maria: Very good.
 Sarah: Ihr beiden, die das Paar gespielt haben. Warum habt ihr eure Beziehung geheim gehalten?
Joseph: Genau, er's so richtig so stramm deutsch [über Joseph als deutschen Vater]. Er will nichts, erstmal zumindest nichts Anderes akzeptieren. Genau.
 Selma: Ja, wegen den auch Vorurteilen, was man von den Türken zum Beispiel denkt und wie die Deutschen so sind, deswegen, also.
 Mohammed: Das haben wir ja auch versucht mit dem Essen bisschen so darzustellen, dass er [der deutsche Vater] unser Essen nicht kennt und nicht weiß, wie's schmeckt, aber als er's probiert hat, wurde ihm bewusst, mhh, das schmeckt ja doch irgendwie lecker.
 Selma: Ja.
 Sarah: Glaubst ihr, dass wenn jetzt dein Freund ein Türke gewesen wäre, könnte man die Beziehung offen halten oder muss man das trotzdem geheim halten?
 Selma: Ehm...
 Mohammed: Ich glaub, da wär's bisschen einfacher gewesen.

Selma: Ja, das wär's leichter. Also, wenn ich's dann meinen Eltern sagen würde, würden sie sagen, ja okay, lass die kennenlernen, so. Also, da würden die locker reagieren, weil die wissen, okay, die sind...

Mohammed: Türke

Selma: Ja.

Mohammed: Er kennt die Tradition. Er weiß, was er machen darf und was er nicht machen darf.

Selma: Selbe Kultur, alles und ja deswegen würden die da schon bisschen gechillter reagieren, sag ich jetzt Mal.

Sarah [zu David]: Und eh, du, warum wolltest du keine Türkin in der Familie haben?

David: Ich?

Sarah: Ja, sorry. Natürlich nicht du, aber deine Rolle.

David: So altdeutscher Vater, der so diese Tradition so weiterführen will, dass nur Deutsche in der Familie sind. Sowas halt. So'n bisschen rechts auch.

Sarah: Aha.

Maria: The Turkish, they sit down when they eat?

Selma: Ah, ja und, bei uns ist es so, dass man im Sitzen isst, also in der Mitte ist so ein kleiner Tisch und da sitzt man dann so [kniet sich nieder] und isst dann halt.

Maria: Ist normalerweise?

Selma: Ja, also im Dorf zum Beispiel

...Selma : Im Dorf, da ist es noch so, dass man, alle zusammen, auf dem Boden sitzt und an so'm kleinen Tischn isst. Also, im Dorf ist es zum Beispiel immer noch so, dass die's so machen. Aber jetzt zum Beispiel nicht.

Sarah [zu Mohammed]: Und, ehm, warum hast du einen deutschen Jungen abgelehnt?

Mohammed: Naja, meine Tochter will ich nur in gute Hände geben und da ich türkische Familien oder die türkische Kultur kenne, weiß ich, dass ich mit meiner Tochter dann, so, ich kann sie in gute Hände geben. Ich weiß ganz genau, der Junge weiß, was er machen muss und was er machen soll. Und zum Beispiel auch, das mit dem Gold habe ich auch extra betont, weil das kennt die deutsche Familie nicht und das ist halt bei uns wirklich so, dass man halt Gold dranhängen muss und alles. Und dann hätte ich halt diese Absicherung gehabt, so, ja, er weiß, wie er mit meiner Tochter umzugehen hat, er weiß, was er alles machen muss und wie er sie zu behandeln hat.

Sarah: Wäre das jetzt immernoch so, wenn junge Paare beziehungsweise wenn ein Junge und ein Mädchen heiraten würden, die aus türkischen Familien kämen, müssen die das immernoch mit dem Gold machen usw.?

Mohammed: Natürlich.

Selma: Ja, das klären die sogar vorher.

Mohammed: Ja.

Selma: Wird vorher geklärt. Also, Gold ist ein Muss bei uns. [lacht]

Sarah: Aha, deswegen auch die Frage nach dem Geld, verstehe.

Selma: Ja, und, man fragt auch direkt, arbeitest du? Das ist die erste Frage.

Mohammed: Das ist wirklich die erste Frage. Man will ja seine Tochter nicht in irgendwelche Hände geben. Man will halt wissen, meine Tochter hat eine Absicherung und deswegen habe ich auch nach dem Einkommen gefragt und was er momentan macht.

Selma: Ja, also, wenn er keine Arbeit hat, dann auch keine Hochzeit. So ist es.

Mohammed: Genau.

Selma: Der muss halt arbeiten.

Mohammed: Also, wenn er Hartz-IV-Empfänger wäre, dann hätte er direkt gehen können.

Selma: Richtig.

Maria: We start with the next.

Sarah: Okay, danke. Sehr schön.
[SchülerInnen klatschen.]

Clip 3.1

German Version

Faust=Agnes

Mephisto= Mohammed

Angel=Selma

Faust: Jahre sind vergangen, seit dem ich die verloren habe, die ich liebte, aber der Schmerz kommt immer wieder zurück. Ich wünschte, ich könnte mich irgendwie auf meine Arbeit konzentrieren, auf die Leute um mich herum. In der Schule sind die Diskussionen jeden Tag lang und sinnlos. Es ist anstrengend zu leben, etwas aus sich zu machen. Was macht's für einen Unterschied, was ich bin, was ich werde? Das Leben ist eh sinnlos. Und was ist der Tod? Ich schrieb mein Leben auf ein Stück Papier und plötzlich, da passiert - das hier! Hier sitz ich in der Aula meiner Schule, umgeben von all diesen Menschen, Menschen, so viele Menschen!

Sie kommen an unsere Schule, um einen Film über unser Leben zu dreh'n, dabei dreht sich so vieles in mir. Was können sie schon zeigen? Warum überhaupt auf diese Bühne steigen? Wir haben so wenig Zeit, wir sind fast schon am Ende unserer Schulzeit, Menschen werden gehen, neue kommen, das Alte stirbt, das Neue wächst, das Neue stirbt, das Alte wächst - alles lebt und alles stirbt. Es ist einfach sinnlos, lass einfach alles los ... Nicht alles ist sinnlos, flüstert manchmal eine Stimme in mir. Sei einfach immer im Unterricht da, lass die Schauspielerin raus, führ dein Leben auf und schau irgendwie glücklich aus.

Faust: Lass Mal sehen, *sie schaut sich das Buch an*, „Am Anfang war das Wort, oder am Anfang war die Tat oder am Anfang war. . .“ Wir machen diese Faust-Übungen in unserer Klasse. Sooooo laaaangweiiiiig, der große, tolle, deutsche Dichter Goethe. Na gut, Goethe ist nicht so langweilig, es ist nur die Art und Weise, wie wir es machen. Wir lesen ein paar Szenen, überspringen andere, wir verstehen nicht Mal richtig was und dann sollen wir herausfinden, was wir durch Goethe über uns selbst herausfinden können.

NICHTS

NICHTS

GAR NICHTS haben wir über uns selbst herausgefunden. Ein Professor, so'n alter Sack schwängert eine Jungfrau, bla bla bla. Dann sollen wir dies und das spielen. Diese und jene Szene zu diesem komischen Stück *Faust* spielen. Ich sag euch, diese Bücher und Gedichte helfen einfach nichts in diesem harten Leben. Wenn ich diese Sachen lese, weiß ich am Ende immer noch nicht, wer ich bin. Wer bin ich denn? Wir spielen doch eh nur Theater. Nichts ist echt, alles Spiel. Ach, ich weiß nicht. . . Selbst ernst sein und Bibel lesen, an Gott glauben und große Gelehrte werden wird meinen Schmerz nicht lindern. Wird es denn den Tod eines Geliebten verhindern? Sie mir wieder zurückbringen? Was soll ich tun, was glauben, was fühlen, was hoffen . . . Es ist, als leben zwei Herzen in meiner Brust . . .

Mephisto: So was?

Faust: GLÜCKLICH. Du siehst glücklich aus. Deine Augen leuchten und du guckst so (*sie macht ein dummes Gesicht, um die Ruhe in seinem Gesicht nachzuspielen*)

Mephisto: Ich wusste es, ich wusste es.

Faust: Was wusstest du? (*abwehrend*)

Mephisto: Ich wusste, dass du das fragen wirst. Du willst meine magischen Pillen. Du willst meine magischen Pillen . . . (*Während Mephisto das sagt, hüpfert er im Raum umher und stichelt Faust*)

...

Faust schaut sie gierig an.

Faust: Hast du sie aus einem Krankenhaus?

Mephisto: Hahahaha, ja, aber nicht die Art Krankenhaus, wo man normalerweise hinget.

Faust: Woher dann?

Mephisto: Doktor Glück

Faust: Deine Probleme sind nicht real. Schluss mit dieser Wut . . .

Mephisto (*umklammert fest seine Hand und sagt fletschenden Zähnen*): Hinter jeder großen Wut steckt eine große Sorge . . . (*lässt die Hand los und streckt seinen Nacken*)

Faust (*unbehaglich*): Erzähl mir von diesen Pillen . . .

Mephisto: Sie lassen dich vergessen, du vergisst, du vergisst und lebst im Moment. Du musst verrückt sein, wenn du glaubst, dass du deinen Schmerz sonst anders wegkriegen kannst.

Genau in diesem Moment klingelt das Telefon und Faust und Mephisto werden abgelenkt. Sie sehen sich gegenseitig an und Faust nimmt das Telefon ab.

Engel: Hallo!!! (*im hinteren Teil der Bühne, die Zuschauer können sie sehen, der Engel sitzt mit dem Telefon in der Hand und grüßt Faust in einem sehr freudigen Ton*)

Faust (*eher streng*): Hallo

Engel: Wo bist du hin? Ich habe dich schon seit letzter Woche gesucht. Warum reagierst du nicht auf meine Anrufe?

Faust (*versucht sie loszuwerden*): Ich war eh beschäftigt, ja, einfach beschäftigt.

Engel (*fühlt die Kälte der Stimme aber ignoriert dies einfach*): Ich wollte dich zum Iftar, dem Fastenbrechen einladen, das meine Familie macht. Du kennst meine Tante, sie hat so leckere Sachen aus der Türkei gebracht. Und du weißt, dass wir alle nach dem Zuckerfest in die Türkei fliegen wollen. Dieses Mal plane ich, die große Moschee in Istanbul zu besuchen. Ich liebe es einfach, in die Türkei zu fliegen. . .

Mephisto, der die Stimmen vom Telefon hören kann, schreit den Engel auf Türkisch an

Mephisto (*auf Türkisch*): Lass uns in Ruhe man!

Faust (*zu Mephisto*): Shh. . .

Engel: Wer ist das im Hintergrund? Wer sagt diese Sachen auf Türkisch? Was machst du da eigentlich Faust? Es ist schon so spät, wer ist bei dir?

Faust: Also deine Tante, erzähl' Mal von ihr . . .

Engel: Du ignorierst meine Fragen. Hör Mal, Gott liebt dich und er will, dass du glücklich bist. Sieh dich um, deine Freunde lieben dich, wir alle lieben dich und wollen dir nichts Böses. Was für ein Leben willst du führen? Glaubst du, du kannst kein Besseres als das führen?

Faust: Ich tu mir nichts Schlechtes an und ich bin sehr glücklich. Bald werde ich sogar sehr, sehr glücklich sein.

Engel (*nach einer Pause*): Ich glaube dir nicht.

Faust: Ich kann auf mich selbst aufpassen. (*Sie gibt ihre Hand Mephisto zum Zeichen eines*

Pakts)

Mephisto: Nun hat das Leben gerade erst für dich angefangen, meine liebe Faust. Du wirst sehen, wie du das ganze Leben erfahren wirst. Diejenigen, die sagen, dass ohne Leid nichts Gutes kommt, werden dich nun anschauen und sich miserabel fühlen. Du wirst ab jetzt nur noch glücklich sein. Keine schlimmen Worte, kein Verlust, nichts wird dich mehr treffen. Du wirst nicht mehr hart arbeiten müssen, weil diese Pillen alles für dich machen werden.

Die hier ist für Ekstase

Wenn du die hier nimmst, wirst du nie wieder Freunde, Familie oder einen Geliebten brauchen

Die ist für Höchstleistung

Die für ein sorgenfreies Leben

Die für's Vergessen

Die für ewige Jugend

Die für ewige Lust

Schau, schau, du kannst alle haben, alles haben

Magische, magische, magische Pillennnnn

Faust: Wirst du mir die einfach so geben? Für umsonst? Warum?

Clip 3.2

Agnes: (Erste Worte unklar) Es macht mir nicht wirklich... größtenteils macht's mir eigentlich keinen Spaß. Aber ich geh halt zum Beispiel später... bestimmte Vorstellung hab, für die ich halt in die Schule gehn muss (dann unklar wegen Kamerawackeln) Freunde, Familie, sowas, ja.

David: (anfangs unklar) Es ging ja darum irgendwie Identität und Selbstidentifizieren und ich find dass alle Aspekte des Lebens wichtig sind für die Person und wir wissen, dass (...? unklar (0:30-0:32)) selbstverständlich ausmacht.

Sarah: Danke.

Mohammed: Ich war anfangs... Ich wusste anfangs nicht so, was ich wo einordnen... Und dann bin ich so rumgelaufen, hab darüber nachgedacht, dann bin ich so durchgegangen so, ja (Aussehen? Wort unklar (0:43)), Religion, wo würde das denn passen? Und ich dachte mir so: Ja, mein Aussehen, das macht mich aus. Das zeigt (denn? (0:48), wer ich bin. Meine Religion, das zeigt auch den andern Menschen, was ich denn für ein Mensch bin, (was/wann? (0:53) ich glaube. Und dann hab ich auch so Persönlichkeit, Charakter, Familie, das hat mich dann alles irgendwie ausgemacht. Und auch mein Name, der zeigt ja auch, dass ich ehm aus einer religiösen Familie komme und religiös bin. Ehm, das war alles irgendwie ((nur bei wichtig?) unklar (1:07)) Ich fand nichts, also nichts war für mich mittelwichtig und nichts war für mich unwichtig. Das war alles irgendwie etwas, das mich ausmacht.

Sarah: Also alles war sehr wichtig für dich.

Mohammed nickt.

Sarah: Interessant. Du hast dich auch gemeldet?

Selma: Ja, also ich seh das genauso wie David und Mohammed. Alles, was mit mir zu tun hat, ist wichtig. Also ja.

Sarah: An welche Dinge hast du gedacht?

Selma: Familie, Freunde, Kultur, Schule. Also ich find die Sachen ziemlich wichtig. Also, Schule, also, wer später was werden möchte, muss (sich ja? (1:37-1:38) bilden. Freunde, weil die halt alles für mich sind so, ohne die wär man ja einsam. Ehm, Kultur ist mir auch sehr wichtig, weil... Ich hatte n richtig guten Satz, aber ich hab's jetzt vergessen. [SchülerInnen lachen]

Joseph: Diese richtig spirituellen... [SchülerInnen lachen]

Selma: Also... egal.

Mohammed: Ich wollt nur Dings ehm, Ela hat ja auch zu Nationalität grad gesagt und ich fand das irgendwie so, ich wollte ihr zustimmen, aber dann hab ich grad darüber nachgedacht und ich fand dann auch so für mich, dass Nationalität schon wichtig, weil zum Beispiel wenn ich sage, „Ich bin Deutscher“, dann können sich die Andern schon denken, dass ich dann auch ne Migrationsgeschichte hinter mir habe, dass ich nicht aus, weil der Name ist ungewöhnlich für Deutschland. Deswegen fand ich so, ist es schon wichtig, zu welcher Nationalität man (Wort unklar? (2:27-2:28)). So, allgemein natürlich, stimmt, ist eigentlich unwichtig, aber ich find so für mich, für meine Geschichte, ist es schon wichtig.

Sarah: Interessant.

Mohammed nickt.

Sarah: Okay, will jemand noch was sagen? Ansonsten Laufen wieder im Kreis. Also, ihr lauft im Raum hier.

Clip 3.3

[Schülerinnen unterhalten sich im Hintergrund.]

Sarah [bereitet die Bühne vor]: Okay, Leute, wer will anfangen? ... Okay, eure Gruppe.

Mohammed: War so klar.

[Maria lacht]

Sarah: Ihr wart in der Mitte, deswegen.

Maria: Do you need chairs?

Selma: No.

Selma [zu Mohammed]: Lass' Mal n Dings baun, Viereck.

Mohammed [antwortet ihr auf Türkisch]

Ja, okay, dann müssen wir gucken, wie man...

[Mohammed (Barkeeper) und Zeynep (Dancer 2) auf der Bühne, er bereitet Drinks vor, sie tanzt, Selma (Dancer 1 Typ in der Disko) kommt von hinten und tippt Zeynep an.]

D1 (Typ in der Disko): Hey.

D2: Hi. [tanzt weiter]

D1: Wie geht's?

D2: Gut. [dreht sich weg]

D1: Hey, guck mich Mal an.

D2: Was denn? Lass mich.

D1: Bist du öfters hier?

D2: Ab und zu.

D1: Komm, ich geb' dir was aus.

D2: Ne, danke.

D1: Aha, ja, komm, lass was trinken. [Zeynepgeht mit.]

D1: Ja, was möchtest du?

D2: Einen Vodka-Redbull, bitte.

D1: Für mich auch bitte.

[Barkeeper mixt die Getränke.]

D2: Danke.

BK: Lasst's euch schmecken.

D1: Und, kein Freund?

D2: Ne.

D1: Bist du alleine hier?

D2: Ja, bisschen feiern.

D1: Ja, und, sonst so, was machst du danach?
 D2: Hmm, nach Hause gehen, was soll ich machen?
 [Typ kippt ihr unbemerkt etwas ins Getränk.]
 D2: Aso, na dann, viel Spaß noch ne.
 D1: Na, klar.
 [D1 tanzt und kippt irgendwann um. Typ fängt sie auf, legt sie hin und setzt sich über sie und ruft seinen Freund an.]
 D2: Yo, BK.
 BK: Ja?
 D1: Was machste?
 BK: Nichts. Lieg im Bett. Spiel an mir rum.
 [SchülerInnen lachen.]
 D2: Kannst vorbeikommen? Ja, komm Mal vorbei ya. Ich habe Eine geklärt grad Disko.
 BK: Wallah?
 D2: Wallah, Bruder, komm vorbei.
 BK: Sieht gut aus?
 D2: Richtig geil, ya, komm, dann musst du nicht...
 BK: Okay, ich bin gleich da.
 D2: Ja, Bruder, komm schnell. [legt auf]
 [BK erscheint.]
 D2: Oh, das ging ja richtig schnell.
 BK: Ich weiß.
 D2: Wie geht's?
 BK: Gut und dir?
 D2: Auch gut, ya. Guck Mal.
 BK: Ey, du siehst wirklich gut aus, aber Bruder, warum schläft sie?
 D2 Bruder, sie schläft nicht, ya. Ich hab der K.O. Tropfen in Vodka getan.
 BK: Warum, hä? Das ist strafbar, Bruder, das darfst du nicht machen. Hallo, steh Mal auf.
 D2: Ey, diese Schlampe hat's verdient, ya. Was ist sie in der Disko. Ist doch klar, dass sie nachher gefunkt wird, also. Ja, sorry, sie hat's verdient. Ich hasse diese Weiber, die feiern gehen. Dann macht ein auf „Ich bin hier nicht öfters, ya“ Ist doch immer dieselbe Masche von denen. Also, Bruder, was sagste?
 BK: Na, gut aussehen tut se trotzdem.
 D2: Oder? Hat's verdient, oder?
 BK: (unklar 3:58) Komm, wir bringen sie ins Kinderzimmer.
 D2 Ja, komm. [Beide ziehen sie über die Bühne.]

[Szene ist zu Ende. SchülerInnen klatschen.]

Diskussion

...

Selma : Was war das für ne Situation?

Maria: Haben Sie erlebt?

Mohammed: Ja, sie lebt noch.

Selma : Ja, ja. Das sind K.O. Tropfen.

Maria: Nein, have you experienced this?

Zeynep: Nein. Ich lese immer solche Bücher, deswegen. [SchülerInnen lachen]

Sarah: Welches Buch? Also welche Bücher so?

Zeynep: Ehm, ich hab keinen Namen, aber, ich weiß nicht. [SchülerInnen lachen]

Sarah: Titel? Richtung? Irgendwas?

Zeynep: Ich weiß nicht, aber so Richtung Horror und Thriller und so.

Sarah: Aha, okay.

Sarah: Wollt ihr was dazu sagen?

Selma: Naja, wir wollen halt euch fragen, ob ihr die Situation verstanden habt und wenn nicht, können wir's ja genau erklären, was wir damit meinten.

Selma [zu Amelia oder Agnes]: Wieso guckst du so? Hast du nicht gecheckt?

Amelia oder Agnes: Natürlich, also die war jetzt nicht einfach so runtergeknickt. [die anderen sagen „Ohhh“ im Hintergrund] Nein, nein, nein, nein, nein. Ich mein nur, die war gut zu verstehen so.

Selma: Ja, also, habt ihr's verstanden alle.

Sarah: Wie fandet ihr die Szene?

Eine Schülerin (Amelia oder Agnes): Hart. (5:30)

Eine andere Person (Sarah?): Ja, fand ich auch.

Maria: Weiß er die Böse?

Eine Schülerin (Amelia oder Agnes): Da, wo ich noch gelacht habe, weil es noch schlimmer wurde.

Zeynep[lacht]: Ja, wegen Mohammed.

Mohammed [lacht]: Was denn?

Amelia oder Agnes: Und Zeynep als Halbtote, liegt da und lacht.

Maria: Ask her, why is it wrong and why is it böse and then why does the girl accompany him to the ...

Sarah: Why what? The girl?

Maria: She goes with the guy who spikes her drink. Is she not verantwortlich?

Sarah: Ah. Eh, Leute. Nein, nein bleibt stehen. Warum ist es falsch, was Selma gemacht hat oder die Person, ihr Charakter.

Selma : Es ist falsch, weil ich sie sozusagen, ein unschuldiges Mädchen missbraucht habe und ich hab halt Vorurteile gegen ihr über und ich hab ja aber auch behauptet, dass sie eine Schlampe ist, nur weil sie jetzt in der Disko ist und sowas zu tun ist einfach [schüttelt den Kopf]

Sarah: Warum hast du das gemacht? Also warum hat dein Charakter das gemacht?

Selma: Weil ich Mädchen hasse, die feiern gehen und ich finde das... Also, nicht ich jetzt, sondern meine Rolle, dass sie's verdient haben, dann so zu enden.

Sarah: Würdet ihr sagen, dass es was Böses ist?

Selma: Ja, also ich hab ihr ja K.O. Tropfen ins Glass geschüttet, um sie danach mit nach Hause zu nehmen.

Mohammed: Es war ja auch gegen ihren Willen. Sie hat ja öfters nein gesagt und Selma hat's trotzdem gemacht.

Sarah: Aha, okay, das ist interessant, weil am Ende ist sie ja mitgegangen, würdest du sagen, sie hat eine ...?

Maria: Ja, aber sie hat nicht nein gesagt.

Selma: Nein, sie ist nicht mitge...

Mohammed: Doch, sie hat die ganze Zeit nein gesagt.

Agnes: Aber dann hat sie sich den Drink ausgeben lassen.

Maria: Exactly, ja.

Selma: Nur weil ich ihr meinte, ich geb dir n Drink aus, doch, ja, da ist sie halt mitgekommen, weil ich halt nur für ihrn Drink bezahlt hab und mehr nicht. Dann hat sie mich ja weiter ignoriert, seit sie den Drink hatte. Also...

Maria: But why does she go with him?

Mohammed: Na, sie ist eigentlich zuerst alleine an die Bar gegangen. Tuba ist hinterher direkt und hat dasselbe bestellt [Zeynep nickt]. Und sie's dann wieder alleine feiern

gegangen.

Zeynep: Ja.

Mohammed: Selma hat dann gewartet, bis sie umkippt.

Zeynep: Tuba ist mir eigentlich nur gefolgt.

Joseph: Okay, und die Situation war, sie nach Hause nehmen und dann was machen.

Maria: Ja.

Mohammed: Ja, Selma hat sie dann nach Hause genommen.

Joseph: Ja, okay.

Nils [stellt eine Frage, akkustisch unklar 7:40]

Selma: Na, guck mal, bei uns war es halt Vergewaltiger und halt mit den K.O. Tropfen. Das war unsere Idee.

Maria: So she is completely, no ehm verantwortlich

Sarah: Sie hat ehm keine Verantwortung dafür, was passiert ist?

Mohammed: Ne.

Selma: Ne.

Zeynep: ... Find ich auch. ... Kein Interesse ... Da hab ich nicht gesehen, wie sie K.O.

Tropfen in mein Glas reingetan hat.

Maria: Okay.

Sarah: Okay, dankeschön.

Maria: Gut, danke.

Sarah: Die nächste Gruppe.

Gruppe 2

[David und Jonas sitzen auf zwei Stühlen. Die beiden unterhalten sich miteinander. Der dritte Stuhl neben Jonas ist frei. Auf diesem liegt ein Portemonnaie. Joseph kommt vorbei und stiehlt dieses, ohne dass die beiden etwas bemerken.]

Joseph [spricht zum Publikum]: Ja, das war schon die Szene eigentlich. Also die drei dann.

Ehm, ist das jetzt böse? Also, ist Diebstahl oder Diebstahl von Wertsachen böse? Bin ich jetzt ne böse Person? Und wir hatten Probleme bei glückliche.

[Nächste Szene. Jonas sitzt mittig und scheint nervös. David kommt hinzu und setzt sich links von Jonas. Joseph läuft um die beiden herum.]

David: Alles gut bei dir?

Jonas: Ja.

...

David: Was machst du hier? Wartest du auf die U-Bahn?

Jonas: Ja.

David: Weißt du, wann sie kommt?

Jonas: Ja, steht doch da oben dran, oder? Kannst nicht lesen?

[David attackiert Jonas plötzlich und Joseph beginnt ebenfalls, ihn zu attackieren. Beide verprügeln Jonas, der auf dem Boden liegt.]

David [spricht zum Publikum]: Wir haben diesen Jungen einfach so zusammengeschlagen, aus Spaß. Sind wir jetzt böse?

[Die drei bereiten eine dritte Szene vor.]

[David und Joseph sitzen sich auf zwei Stühlen gegenüber auf der rechten Seite von der Kamera aus. Links sitzt entfernt von ihnen auf der linken Seite.]

[David (Waffenlieferant) kommt herein und setzt sich auf den Stuhl, Joseph sitzt ihm gegenüber.]

: Guten Tag. Sie sind der Verantwortliche für die Terroristenarmee, oder?

Joseph: Korrekt.

David: Ich bin der Waffenlieferant. Ich hab Ihre Lieferung. 200 (? 0:10). Das macht dann 5000, 6000.

Joseph: Natürlich. Schön, mit Ihnen Geschäfte zu machen. Sehr schön sogar. [Sie schütteln sich die Hände.]

[Der Waffenlieferant steht auf und setzt sich Jonas (Sankt Paul) gegenüber.]

David: Guten Tag, Sankt Paul. Ich find's echt sehr schön, sie hier zu treffen. Sie kämpfen gegen die Terroristen, für die USA.

Jonas: Das ist richtig, ja.

WL: Ich hab ihre Waffenlieferung dabei.

SP: Perfekt, ich erwarte die schon den ganzen Tag.

WL: Noch 14.000 Dollar.

SP: Alles klar.

WL: Danke.

SP: Dankeschön.

WL: Es ist eine Ehre, sie getroffen zu haben. Sie sind von den Guten, ne?

SP: Ja, genau.

Diskussion

WL [spricht zum Publikum]: Ich hab Krieg und Verzweiflung angezettelt. Ich hab die Bösen, wie die Guten bedient. Doch wer ist böse und wer ist gut? Und bin ich hier überhaupt der böse?

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Maria: Sehr gut.

Joseph: Wo war das Böse?

Sarah: Ja, lass nicht über die einzelnen Szenen, die erste Szene war der Diebstahl.

Joseph: Genau.

Jonas: Genau.

Sarah: Dann hast du gefragt: „Ist das böse? War das böse?“

Joseph: Ja, ist Diebstahl böse?

Jonas (oder David (1:14)): Ja, das ist auf jeden Fall böse.

David : Das ist böse.

Sarah: Was sagt ihr dazu?

Agnes: Ich finde, das ist so'n bisschen schwierig, das also mit ja oder nein zu beantworten, weil ich finde irgendwie, gerade in unserer Gesellschaft gibt's viel Ungerechtigkeit. Die Menschen, die dadurch, dass wir so viel haben, wenig haben. Und es sind ja meistens eher ärmere Leute, die klau'n. Und ich weiß nicht, wenn man aus Verzweiflung was klaut, weil man nicht viel hat, dann find ich das voll in Ordnung so. Also wenn jemand irgendwie kurz vorm Verhungern ist und dann sich was zu Essen klaut, finde ich das okay, wenn man sich was zu Essen klaut so. Und ich finde einfach, dadurch dass es eh so ungerecht alles irgendwie in der Welt ist, ist es auch klar, dass daraus sowas folgt, weil wenn wir alle gleich viel hätten, dann würde sowas, glaube ich, weniger vorhanden sein.

Sarah: Hat jemand noch n Kommentar?

Sarah: Nur kurz ne Frage. Glaubst du, wenn er schon Millionär gewesen wäre und dann ? (2:15) ist ne andere Sache?

Agnes: Ja.

Sarah: Würdest du dann sagen, dass er ? (2:18)?

Agnes: Ja, dann wär's unnötig, weil er sich's ja genauso gut auch kaufen könnte.

Sarah: Zweite Szene war?

David : Ihn zusammengeschlagen.

Sarah: Genau. Und ihr hattet Spaß, ne?

David : Wir hatten Spaß dabei. [Die drei lachen]

Maria: So why is this not böse?

Agnes: Naja, ich find, das ist schon böse, weil ehm, ich meine, auch wenn er was gemacht hätte, wäre es keine Lösung, ihn zusammenzuschlagen. Aber gerade weil er halt einfach auch nichts gemacht hat und gar nicht irgendwie... Er hat ja gar keinen Stress gemacht oder so. Er saß einfach ganz friedlich und dann haben die einfach, nur weil's denen Spaß macht, so ihn verletzt. Finde ich schon ungerecht.

Sarah: Was sagt ihr dazu? Zeynep? Würdest du sagen, dass es böse ist?

Zeynep: Ja, vor allem auch, weil es zwei gegen einen war und er sich gar nicht wehren konnte. Und allgemein auch, mit Schlägen kommt man hier nicht weit.

Sarah: Und was könnte der Grund sein, warum sie ihn geschlagen haben?

Selma: Die hatten vielleicht, weil er ein bisschen provoziert hat, er meinte ja, guck doch selbst, eh da steht doch, steht doch da, also die Uhrzeit.

[Die Schülerinnen lachen]

Selma: Also es kann sein dass die dadurch dann aggressiv wurden. Aber es ist trotzdem nicht gut.

Sarah: Habt ihr's von Anfang an geplant, ihn zu schlagen? Weil so kam's mir vor.

David: Ja, haben wir.

Sarah: Ich glaub, das war von Anfang an geplant.

Sarah: Wie findest du es dann, wenn es von Anfang an geplant war?

Selma: Nicht gut. Also ist ja klar.

Sarah: Warum?

Selma : Ja, weil die ihn einfach ohne Grund schlagen, obwohl er nix gemacht hat, die kennen ihn nicht, ist einfach ein Fremder, der da sitzt und ihn ohne Grund anzugreifen, ist nicht gut.

Sarah: Okay, die dritte Szene, die am, ich würde sagen, komplexesten war.

David: Ja.

Sarah: Was sagt ihr dazu? Da ist ein Macher, der einmal den Guten und den Bösen zuspricht, aber dann hat er am Ende auch gefragt, wer ist denn überhaupt gut und böse? Was sagt ihr dazu?

Amelia: Ehm, ich find drei am meisten böse, weil, gerade weil es waren Menschen, also unschuldige Menschen, also, er verkauft die Waffen, mit denen die beiden dann Menschen töten.

Agnes: Und er hat ja auch behauptet, er macht es aus gutem Grund, weil er das bekämpfen will, aber man kann ja eigentlich nicht Waffen mit Waffen bekämpfen, weil dann hört's eh nicht auf, dann geht's immer weiter, so.

Sarah: Habt ihr auch einen Kommentar dazu?

Maria: Nein.

Sarah: Kannst du dich mehr erklären? Also, du hast beide bedient.

David: Genau.

Sarah: Warum?

David : Geld.

Sarah. Geld.

David : Also, ich bin einfach ein Geschäftsmann und mir geht's um's Geld und dann verkauf ich Waffen an den einen und den andern. Ist mir egal, wer der Kunde ist. Nur auf Geld aus.

Sarah: Und warum hast du am Ende gefragt, wer gut und böse ist?

David : Na, das war einfach nur wieder unsere, kurz ein Abschluss, wo... Also, wir haben jetzt alles so gemacht, weil wir nicht so richtig fest waren, was ist böse? Was ist, ist überhaupt etwas böse? Wie kann das böse sein? Deswegen haben wir gefragt „Ist das böse?“, „Ist das böse?“ und bei dem letzten war es halt auch so: Ist es gut und ist es böse? Gibt's überhaupt gut und böse? Und wie gibt's das und so.

Sarah: Und kannst du das nochmal sagen, was ihr vorhin uns gesagt habt mit dem Bösen, dass es so abstrakt ist und

Joseph: Wir hatten Schwierigkeiten, das Wort böse oder irgendwie ne böse Situation überhaupt rational zu definieren. Also man kann natürlich von vielem sagen, „Oh, das war böse' oder... Ob man da jetzt sone Skala hat, wo man dann einordnet, das konnten wir nicht wirklich. Wir hatten Schwierigkeiten überhaupt zu definieren, was es ist.

David : Ist es jetzt böse wenn ich jetzt, sagen wir Mal, den Krieg anfeuer oder ist jetzt böse, wenn mein zweijähriger Sohn irgendwie, na 3 oder 4 Jahre oder so, irgendwen anders mit Sand bewirft, weil er's halt lustig findet, „Ah, das war böse', aber, war das böse? Das war ja nicht böse. Er hat's ja kein bisschen böse gemeint in dem Moment, denk ich Mal, also.

Jonas: Mit dem Zusammenschlagen zum Beispiel, sie haben sich ja jetzt gut dabei gefühlt, aber muss ja nicht heißen, dass sie wirklich durch und durch böse sind, sondern vielleicht bereuen sie's ja auch in ein paar Jahren oder so, was sie getan haben oder sowas. Natürlich ist es in dem Moment eine schlimme Sache oder so, aber ja, das heißt ja trotzdem nicht, dass sie irgendwelche böse Leute sind und dass sie was Dummes gemacht haben.

David : Es ist halt auf jeden Fall falsch und total beschissen, all die Sachen zu machen, die wir gemacht haben, aber wir haben uns ja nicht gut damit gefühlt, die als böse abzustempeln.

Sarah: Dankeschön, sehr gut.

[SchülerInnen klatschen]

Sarah: Nächste Gruppe.

Gruppe 3

[Zehra (Ärztin), Agnes (Mutter), und Amelia (Vater) kommen auf die Bühne. Amelia und Agnes setzen sich locker gegenüber, Agnes mit Beinen ausgestreckt. Zehra steht im Hintergrund.]

V: Wir freuen uns doch so. Heute halten wir zum ersten Mal unsere Sitzungen ab.

M: Ich freu mich auch schon. Und vor allen Dingen (? (7-36)), hätte ich auch nicht gedacht.

V: Ja, du hast das alles so toll durchgestanden und ganz ohne Probleme. Es gab keine Diagnose für irgendeine Krankheit oder so. Ich bin so glücklich, dass wir das zusammen durchgestanden haben.

M: Ich habe langsam auch wirklich ganz schön Hunger. Ich hoffe, die Krankenschwester kommt bald.

V: Ja, soll ich dir heut Abend was Schönes kochen, wenn wir entlassen werden?

M: Ja!

V: Was willst du denn gerne?

M: Irgendwas mit Reis vielleicht?

V: Oh, ich habe da meine legendäre Reis-Gemüsepfanne, oder?

M: Ja, meine Mama kommt heute auch noch vorbei.

V: Oh, sie will kommen? Ich führ sie mit. (? (8:00))

[Mutterhustet.]M: Hey, alles gut?

M: Ja, ist so unbequem hier das Krankenbett.

[Die Ärztin kommt herein.]

M: Hallo.

Ä: Hm (? (8:14)).

M: Wo ist denn der Kleine?

V: Ja, wann können wir ihn denn sehen?

Ä: Ich hab eine sehr schlechte Nachricht für euch.

M: Hast du?

V: Hey, können wir erst morgen gehen?

M: Was ist los?

Ä: Das Baby ist gestorben.

V: Nein, das kann nicht sein. Nein, das kann nicht sein.

Ä: Tut mir Leid, aber...

V: Nein.

[Mutter bricht in Tränen aus.]

V: Da muss ne Verwechslung vorliegen oder so. Es war, nein, wirklich, es war alles in Ordnung. [bricht in Tränen aus]

Ä: Beruhigt euch. [Versucht die beiden zu trösten.] Ich weiß, es ist was ganz Schlimmes, aber...

[Vater steht auf und umarmt die Mutter.]

Ä: Dass ihr lieber gleich zu eurer Familie bleiben oder so. Familie zu haben, Mama oder Baba, das (auch ? (8:57)).

V: Das, nein, m-m.

M: Ich kann nicht mehr. Ich hab doch alles richtig gemacht.

Ä: Ja, das war auch nicht deine Schuld, also...

V: Aber es verlief doch so gut. Wie, wie konnte das jetzt passieren?

[Mutter und Vater umarmen sich weinend.]

M: Ja, dann lass uns jetzt die Sachen packen und dann gehen wir nach Hause. Also ich will ja auch nicht länger bleiben.

Ä: Also, es tut mir Leid... [will sie an ihrer Schulter fassen]

M: Ne, ne, ich will jetzt nach Hause.

Ä: Also du kannst jetzt nicht nach Hause gehen. Also ne, das geht gar nicht. Ne.

V: Was, was, okay, ruh dich erst Mal aus, ja. Wir müssen, wir müssen das ruhiger angehen, ja?

Ä: Ja, lieber wollt ihr mit Familie bleiben oder so.

V: Okay, wir rufen gleich deine Mama an, ja? Und meinen Eltern sagen wir es auch.

[Szene zu Ende. SchülerInnen klatschen]

Agnes: Ja.

Sarah: Was war... Redet, sprecht ihr darüber. Warum diese Szene?

Agnes: Also wir haben anders gedacht als die anderen. Wir haben nicht so gedacht, wir stellen eine böse Situation dar, sondern eher, wir machen sowas, was viele Leute, sagen wir Mal, was

so ungerecht ist, was so böse ist, aber jetzt nicht dass jemand das getan hat, sondern dass es ihm passiert. Und ich glaub, viele Menschen sagen halt, dass gerade so ein kleines Baby, was noch nichts Schlimmes gemacht hat, was noch nichts erlebt hat, sowas, eigentlich halt irgendwie nichts zu Schaden hat kommen lassen so, dass wenn das stirbt, das ist was ganz

Schlimmes und hat auch was Böses zusagen, ja, genau.

Diskussion

Sarah: Habt ihr Gedanken dazu?

David : Ja, also, find ich schon (? (0:10)). Weil wir haben ja schon, also wir drei haben haben über die anderen Sachen gesagt so, böse ist generell so schwer zu klarzumachen für uns, also zu definieren, aber dadurch, also noch weniger, was Böses gesehen oder was Dummes, ist so für mich so mindestens ne Instanz, die zumindest was macht oder so und da ist ja im Endeffekt, also das Kind ist natürlich gestorben, oder?

Gruppe: Ja.

David : Da seh ich nichts Böses sozusagen, also noch weniger als bei den anderen. Bei den anderen Sachen kann man noch verstehen [Jonas nickt], finde ich warum, man sagt, das wär böse, auch wenn ich's nicht selber böse finde, aber das ist halt einfach nur (kack? 0:48) Situation. Kann niemand so richtig was für. Dann find ich auch nichts Böses ist irgendwie im Spiel.

Sarah: Also, du sagst...

Agnes: Ja, das ist ja das, was wir gesagt haben.

David: Genau.

Agnes: Also, das wir halt nicht wollen, dass eine Situation dargestellt wird, wo jemand was Böses gemacht hat, sondern...

David : Ja, aber ich find nicht, dass es eine böse Situation an sich gibt so. Also so ist meine Auffassung halt. Das ist halt auch so, diese abstrakte Denkweise, die's mit Böse gibt, so. Genau dieses Problem hatten wir ja auch bei unserer Darstellung, dass halt einfach dieses Wort böse auch so abstrakt dargestellt werden kann. Ja, habe ich immer noch Probleme mit, bei mir ist einfach so.

Sarah: Andere Gedanken, Kommentare?

Zeynep: Also ich dachte am Anfang, dass Zehra die böse Krankenschwester ist -

Selma: Ich auch.

Zeynep: - und das Baby dann verkaufen will. [Schülerinnen lachen]

Maria: Ja, I thought the same, ja, exactly.

Selma: Dacht ich auch.

Zeynep: Aber dann war das Kind doch tot und der Tod war dann „das Böse“.

Selma: Ja, also ich dachte auch am Anfang, dass Zehra das Baby aus Eifersucht oder so getötet hat -

Mara: Ja.

Selma : - oder irgendi das ehm, gestohlen hat, sag ich jetzt Mal. Ja, ich dachte das halt so. Aber am Ende kam ja was Anderes raus.

Maria: Ja, I thought the same. Very interesting.

Sarah: Wenn niemand mehr was dazu zu sagen hat, dann kommen wir zur letzten Übung.

Clip 4.2

[Neue Szene. Mohammed (gebildet in der Rolle) liest Zeitung in der U-Bahn. Selma (ungebildet in der Rolle) kommt herein, setzt sich neben ihn und beschäftigt sich mit ihrem Handy.]

...

Sarah: Also hat Unwissenheit bei dir dich selbstbewusst gemacht?

Selma: Also für mich war das Wissen

[lachen]

Sarah: Aha.

Selma : was ich da gesagt habe.

Sarah: Aha.

Selma : Ja.

Sarah: Und kannst du das sagen mit den Bomben, wie du das erklärt hast? Weil deine schöne kleine Welt war ja in Ordnung und deswegen ist Politik auch in Ordnung, oder?

Selma : Ja, also, solange ich hier lebe, also solange ich gesund bin

Mohammed: Solange ihre Kasse bei Lidl funktioniert ist alles gut.

Selma : Genau.

Maria: Ehm, ist das normal, über Adolf Hitler zu sprechen?

Selma : Nein, aber das wär jetzt so ein kleiner Joke [Lachen]. So, ich meinte ja, dass eh...

[Lachen]

Maria: Kann man... Do German people make jokes über Hitler?

Selma : Nein, ich meinte ja, also das war jetzt kein Witz, sondern ich meinte ja...

Ein Schüler im Hintergrund: Doch (dann unklar? 5:54) [lachen]

Maria: Ja?

David : German people make fun of him all the time.

Maria: Okay. Ist eine Frage, ja.

Selma : Also, es war so gemeint, eh, jeder Deutsche kennt ja Hitler, also die ganze Welt kennt Hitler und...

Mohammed: Wir wissen auch alle, wann er gestorben ist und alles...

Selma : Ja genau und, pscht. Und da ich dumm bin, kenn ich halt nur Adolf, also Hitler.

[Lachen] Also weil ich dumm bin, kenn ich nur ihn und Angela Merkel. Deswegen meinte ich, nachdem Hitler weg war, kam Angela Merkel, weil ich kenn ja keine anderen Menschen so die, so dingsta

Sarah: Achso.

Selma : Das sollte halt darauf bezogen sein.

Sarah: Okay, okay. Verstehe. Sehr gut. Danke.

[Beginn der nächsten Szene. In der U-Bahn. Zeynep sitzt auf einem Platz und liest Zeitung. Amelia sitzt auf dem Boden.]

Z: Das grenzt ja an Belästigung. [kommentiert etwas in der U-Bahn und schüttelt den Kopf]
Hier sind auch Kinder!

A: Eh, tschuldigung?

Z: Und warum sitzen Sie auf dem Boden? Wir sind hier in der U-Bahn. Hier sind Plätze frei.

A: Aber ich möchte hier sein. Ich möchte verbunden mit dem Boden sein. Und außerdem, über wen regen Sie sich hier eigentlich so auf?

Z: Dieses Pärchen da! Ein homosexuelles Pärchen und die machen hier Liebe in der U-Bahn.

A: Und was stört sie dadran?

Z: Das belästigt mich.

A: Aber inwiefern denn?

Z: Das ist doch nicht normal.

A: Was ist denn schon normal?

Z (außerhalb der Rolle): Gute Frage.

[Zeynep(wieder in der Rolle) schüttelt den Kopf und liest weiter Zeitung]

A: Und warum hat sie das jetzt gestört? Wär das ein ungleichgeschlechtliches Pärchen, hätten sie dann sich auch so (Wort unklar? 7:45) aufgeregt?

Z: Nein, definitiv nicht. Das ist ja auch normal.

A: Aber wo liegt da der Unterschied?

Z: Wir Menschen müssen uns fortpflanzen, damit wir überleben. Damit wir weiterhin existieren. So geht das nicht!

A: Fortpflanzen?

Z: Ja. Kinder.

A: Aber die Liebe, das ist, worum es geht. Seien sie offen für alles, was kommt.

Z: Gibt es die Liebe?

A: Das ist philosophisch. Ehm, natürlich gibt es die Liebe. Sie müssen sie auf sich zukommen lassen und nicht (fliehen? 8:22)

Z: Ja, ich wurde schon Mal enttäuscht. Und Sie?

A: Jeder muss lernen, mit Enttäuschungen umzugehen, auch ich. Aber ich hab's geschafft. Und jetzt bin ich offen für die neue Liebe.

Z: Sehr philosophisch. Aber trotzdem steht das in keinem Buch drin, dass das Ehe ist.

A: Aber es gibt doch keine Gesetze für die Liebe.

Z: Och, für die Liebe. In der Bibel steht das auf jeden Fall nicht drin.

A: Und was sagt die Bibel?

Z: Dass wir Menschen uns fortpflanzen sollen, damit wir überleben.

A: [raucht] Fortpflanzen, ja, aber hier, [reicht ihr das Rauchmittel] das wird sie entspannen. Dann werden sie die Liebe wieder spürn.

Z: Echt?

A: Ja.

[Zeynep nickt und nimmt das Rauchmittel an. Sie raucht.]

Z: Sehen sie die Liebe!

A: Ich fühl mich frei.

Z: Ja, das muss Liebe sein.

[Ende der Szene. Schülerinnen klatschen]

Sarah: Könnt ihr erklären?

Zeynep: Das war grad alles improvisiert.

Sarah: War aber gut improvisiert.

Sarah: Ich hab um ehrlich zu sein nicht erkannt, wer die gebildete Person ist und wer nicht.

Amelia: Gab's auch nicht.

[Beide lachen]

Zeynep: Es gab gar keine richtige... aber ich war...

Jonas: Naja, die eine Person war ja eher so'n bisschen weise.

Sarah: Ja, ja.

Jonas: Die andere war ja ein bisschen so gemein zu dem so'n bisschen.

Sarah: Okay, und ich habe das auch gemerkt. Du warst eher spirituell und du warst...

Zeynep: Pessimistisch und angepisst.

Sarah: Genau. Ehm, ich find das interessant. Glaubt ihr, dass Bildung auch einen Effekt auf eure Ethik hat? Wisst ihr, was ich meine? Also hilft Bildung zum Beispiel, spirituell zu werden? Hilft Bildung, im Alltag angewandt zu werden?

David: Ja, bestimmt.

Sarah: Inwiefern?

David: ... (undeutlich am Ende des Videos ? 10:35)

David: Ja, Bildung ist ja auch so'n bisschen eh, ist ja so, bisschen auch was mit dieser sozialen Schicht zu tun, in der man sich befindet.

Sarah: Was meinst du genau damit?

David: Ja, es gibt ja so zum Beispiel richtig reiche Leute. Die gehen nur auf Privatschulen und so und kriegen dann besseren, also besseren Unterricht in Klammern natürlich.

Sarah: Okay.

David: Aber die haben halt noch mehr Chancen zu studieren, wenn sie mehr Geld haben. In anderen Ländern ist es ja auch so, dass man viel Geld bezahlen muss für's Studieren. Und ja, ich find jetzt, solange das so'n bisschen beides voneinander abhängt

Sarah: Also glaubst du es macht dich spiritueller?

David: Ne, nicht spiritueller unbedingt. Kommt drauf an, in welchen Bereichen man sich bildet.

Jonas: Ja.

David: Wenn ich mich jetzt in Mathematik nur weiterbilde, werd ich jetzt nicht spiritueller, als wenn ich vielleicht mich viel in Religion weiterbilde und in irgendwie Geschichte von Naturheilkunde oder so, glaub schon, dass man spiritueller werden kann dadurch.

Sarah: Danke. Jonas.

Jonas: Ich wollte ja eigentlich auch sagen, dass der Begriff Bildung, ist ja so breit gefächert. Man kann ja sozusagen, ja, wie er meinte, von Mathe bis, weiß ich nicht, bis zum (Gärtner...? unklar (1:13)) dicht verbunden ist vielleicht mit der Erde, also immer mehr, und dann in die religiöse Ebene. Weil das ist ja immer davon abhängig, wie man sich sozusagen bildet und das kann natürlich auch Auswirkung auf die Ethik haben.

Sarah: Joseph, wolltest du auch irgendwas sagen?

Joseph: Was, was?

Sarah: Okay. Ehm, danke und die nächste Gruppe kommt.

[Neue Szene. David („extrem links“) und Joseph („der dumme Rechte“) sitzen nebeneinander. Joseph hält eine Deutschlandflagge in der Hand. Jonas (der Intelligente) setzt sich gegenüber von ihnen. Er begrüßt beide.]

I: Hallo. [Keiner von ihnen antwortet ihm.]

I: [Öffnet die Zeitung und liest] Was steht hier? Deutschland hat schon wieder eine Million Flüchtlinge aufgenommen?

R: Katastrophe.

L: [schaut den Rechten entsetzt an] Das ist doch was Gutes.

R: Was sagen Sie?

L: Das ist doch perfekt. Jeder Mensch sollte überall aufgenommen werden.

[Der Rechte lacht verachtend und zeigt seine Deutschlandflagge.]

I: Das ist ein interessanter Gedanke, also. Sorry, dass ich mich hier jetzt in ihre Gespräche einmische, aber es passt ja gerade genau zu dem, was ich vorgelesen habe. Ehm, ja, was meinten Sie nochmal genau?

L: Jeder Mensch muss überall aufgenommen werden. Wenn mit (Wort unklar? (2:42)) schlecht geht, kann sie gerne mehr Flüchtlinge aufnehmen. Immer mehr Flüchtlinge.

R: Und wem soll das helfen? Wie wollen sie weiterkommen damit? Wollen Sie das Land wieder stark machen? Wie soll das funktionieren?

L: Welches Land?

R: [Er rollt die Deutschlandflagge aus.] Dieses Land.

[Der Linke schüttelt den Kopf.]

I: Aber unser Deutschland oder generell, es ist doch egal, auch wenn jetzt noch Leute aus dem anderen Ländern herkommen, das baut doch unsere Gesellschaft auf und für Sie natürlich auch [zeigt auf den Rechten].

R: Warum baut das denn die Gesellschaft auf? Es zieht sie runter. Nennen Sie mir ein Beispiel.

I: Na, wissen Sie, unsere Gesellschaft wird immer älter. Haben Sie sich schon Mal was drüber angeguckt? Unsere Gesellschaft wird immer älter und wir verlieren immer mehr, die dann in Rente gehen, immer mehr Leute und deswegen. Die Leute, die jetzt hier rüberkommen arbeiten für uns. Ist doch gut. Die sind jung, machen unsere Wirtschaft wieder frisch und...

R: Da arbeitet doch keiner. Haben Sie schon Mal einen Flüchtling arbeiten sehen? Meine Güte.

L: Oh mein Gott.

I: Die Fakten...

L: Das haben Sie nicht wirklich gesagt.

R: Und wenn doch?

[Die Linke schüttelt den Kopf.]

I: Wir müssen hier auch, wir haben hier jetzt eine ganz normale Diskussion, also, wir müssen ja auch (unter anderem oder unser anderen (3:55)) Meinungen hier respektieren, das wissen Sie schon [zum Rechten].

L: Meinung und Meinunginnen.

I: Was wollen sie damit sagen?

L: Naja, sie können ein Wort nicht nach der Sexualität definieren. Jedes Wort sollte neutral sein.

I: Also entschuldigen Sie mich, aber das gibt's zum Beispiel (unklar? (4:22))

[Joseph fällt vor Lachen vom Stuhl]

L: Wieso ist das was Dummes? Es ist total sexistisch!

I: Es tut mir Leid, dass ... (unklar? (4:32)) aber...

L: Das ist doch total sexistisch! Warum ist es denn der Baum und nicht das Baum? Das ist doch total sexistisch!

N: Haben Sie schonmal die Definition von Sexismus angeguckt?

L: Eh, jeder weiß, ein Mann ist sexistisch.

I: Also, dann fangen wir Mal bei Ihnen nochmal bei den Grundlagen Mal an. Also anscheinend haben Sie sich ja da noch nicht richtig gut belehrt.

L: Natürlich habe ich mich belehrt.

I: Also, Sexismus ist ja wenn sich ein Geschlecht komplett gegen das andere richtet und auch komplett dominiert.

L: Was heißt denn gegen das andere richtet? Es gibt ja mindestens...

R: Eine Sekunde...

L: Ne, ne, ne, es gibt ja mindestens eine Million Geschlechter.

I: Eine Million also?

L: Ja.

I: Das müssen Sie mir mal aber erläutern, also ich kenn nur drei. Also, für mich, ich kenn nur Mann, Frau, eigentlich ich kenn sogar vier, tut mir Leid, intrasexuell und Transgender.

L: Sie haben ein so eingeschränktes Weltbild. Das ist unglaublich.

[Alle 3 erheben ihre Stimmen.]

I: Dann nennen Sie mir doch die anderen 996.

L: Naja...

R: Was soll denn intrasexuell denn jetzt schon wieder sein? Transgender habe ich schon Mal gehört...

L: Also jetzt Mal erstmal nochmal, dass sie auch auf ne Basis kommen so. Es macht doch nicht die Biologie...

R: Basis? Was für Basis?

L: Entschuldigen Sie mich, ich rede.

R: Woher kommen Sie? Sind Sie Deutsche?

L: Nur weil ich eine Frau bin und sie ein weißer Mann, heißt es nicht, dass sie mich unterbrechen dürfen. Oh mein Gott. Oh mein Gott.

I: Also sie hatten gerade eine spannende Frage, was intrasexuell ist?

R: Ja, was soll das sein?

I: Das ist, wenn jemand mit Geschlecht geboren wird, aber also besser gesagt, wird eingesteckt, nur an sich später entscheiden kann, welches er denn annehmen will.

Maria: Leute

L: Ha, da haben wir es doch, die Entscheidung!

R: Oh...

L: Ich bin doch auch kein Mann, nur weil ich einen Penis habe oder...

I: Früher, früher

L: Ich kann doch entscheiden, was ich sein will.

I: Aber natürlich.

[Der Rechte sagt etwas.]

L: [Sie blickt ihn an]: Sie wählen AfD?

R: Ja, selbstverständlich.

L: [Sie rückt schockiert weg von ihm] Oh mein Gott.

I: Die AfD? Also, warum haben Sie denn die AfD gewählt? Das würde mich ja auch Mal interessieren.

R: Es gibt keine andere Alternative, nichts. Gucken Sie sich doch Mal die anderen Parteien an, was gibt's denn da, eh, eh, NSDAP-verstehen Sie. [Joseph lacht und sagt: „Ich muss mich umstellen!“]

L: Das hätte ich mir schon denken können! Ihr seid beide zwei Rassisten, zwei Sexisten, weiße Männer, white supremacy, ich kann das nicht länger ertragen, ich steig aus.

R: Oh, Deutschland!

I: [blickt der linken Person hinter] Warum, was tut der jetzt hier? [dann zum Rechten] Aber anscheinend hat die Diskussion für dich ja gar keinen Sinn mehr. Ich les wieder meine Zeitung.

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sarah: Wer wart ihr? Also du warst ein weißer deutscher Mann [zu Joseph]

David : Genau

Sarah: Und du warst eine Frau [zu David], aber was für eine Nationalität?

David : Nein, ich war so, es war eigentlich nicht so richtig, dass ich eine Frau bin, ich war einfach so...

Joseph: Ich bin so der „dumme Rechte“, er [David] ist so der extrem Linke und ja

David : So auf Social Justice Warrior mäßig. Ich bin so...

Sarah: Ja, hab ich gemerkt.

David : Genau.

David : Und er war der (Intelligente? (7:35)) [zeigt auf Jonas] Er war so sehr neutral, der Mittelmann, der versucht uns beide so mit wissenschaftlichen Fakten so entgegen zu kommen.

Jonas: Und auch ein bisschen so die Diskussion zu leiten, weil die sich zwischendurch auch untereinander auch so'n bisschen gefetzt haben.

Maria: Good, very good.

Sarah: Sehr gut, danke.

Maria: We have to begin now.

[Schüler räumen Bühne auf. Vorbereitung auf die nächste Übung.]

Sarah: Okay, ehm...

Maria: Okay, Sarah?

Sarah: Ja?

Maria: We have only 45 minutes. So we will leave the doctor one... Was it the last part the political parties?

Sarah: Ehm, yes.

Maria: So we only do the doctor one.

Sarah: Okay.

Sarah: Okay, Leute, holt eure Texte. Wir lesen jetzt den letzten Text für heute.

Maria: Maybe you want to do like a recap of Auerbachs Keller and what they have done first.

Sarah: Ehm, you mean like they should reflect about it?

Maria: Ja, what they read in Auerbach and how the activities connect.

Sarah: Ah.

Maria: And then you move one.

Clip 4.4

Neue Szene. Selma, Ela, Amelia und Zeynep sind auf der Bühne. Ela (erste Hundebesitzerin) und Amelia (zweite Hundebesitzerin) sitzen in der Mitte auf einen Stuhl, Selma (Hund Adolf) und Zeynep(zweiter Hund) jeweils links und rechts von ihnen. Ela hält einen Stab in der Hand.

HB1: Einfach so. Nein heißt nein!

Jemand (Sarah?) fragt: Und warum?

HB1: Warum ist egal.

H2: Ich bin dafür!

Sarah (Moderatorin?): Warum bist du denn dafür?

H2: Flüchtlinge sind auch nur Menschen.

[Die erste Hundebesitzerin hebt den Stab, um den zweiten Hund damit zu stoßen. Der zweite Hund duckt sich und weicht aus.]

Hund Adolf: Was ist das denn für ein Hund? [zeigt auf Zeynep]

HB2: Ja, weiß ich auch nicht, wo ich den herhabe. Keine Ahnung.

HB1: So ist brav Adolf [streichelt Selma s Kopf, als wär sie ein Hund.]

HB2: [zu ihrem Hund] schäm dich!

Sarah: Warum soll sie sich für diese Meinung schämen?

HB2: Deutschland ist schon viel zu voll. Hier können nicht noch mehr Flüchtlinge aufgenommen werden. Wo soll das denn hinführen? Es gibt jetzt schon keine Arbeitsplätze mehr. ,

Hund Adolf: Und ... (? unklar (0:29-0:32)) haben wir auch nicht mehr.

HB1: Das stimmt. [klopft auf ihren Rücken]

Hund Adolf: Für die (eigenen? eigentlichen? (0:32)) Deutschen.

HB1: Du hast Recht, echt.

Moderatorin: Es gibt doch aber viele Flüchtlinge, die jetzt (Wort unklar? (0:37)) und wo Menschen, die Hilfe brauchen, Platz finden können.

H2: Ja.

HB1: Halt die Schnauze!

Moderatorin: Wie würden Sie sich denn fühlen, wenn Sie als Mensch aus einem Kriegsgebiet Hilfe brauchen?

HB1: Ich brauch keine Hilfe, ich bin Deutscher und ich steh immer gerade und ich fliehe nie!

H2: Aber die Menschen...

HB1: [schreit in Zeyneps Richtung, um sie zum Schweigen zu bringen, sie duckt sich.]

Damals im zweiten Weltkrieg bin ich auch nicht geflohn!

H2: Die armen Flüchtlinge!

HB1: Schnauze!

Moderatorin: Könnten Sie Ihre Position erläutern? [wahrscheinlich an Zeynepgerichtet]

HB1: Nein! [zu Amelia] Mach deinen Hund leise!

H2: Die Menschen brauchen Hilfe. Sie flüchten doch nur, weil Sie überleben wollen.

Hund Adolf: Genau wie du.

HB1: Ich hab noch nie so'n dummen Hund gehört, ohne Witz.

Hund Adolf: Französische Bulldogge. Was erwartest du denn von dem?

H2: Was würdet ihr denn tun? Wenn ihr flüchten müsset?

Hund Adolf: Wir leben in Deutschland! Wir müssen uns in so eine Situation nicht hineinversetzen.

H2: Und was wenn?

HB1: Dann bleiben wa hier!

Hund Adolf: Und kämpfen für unser Land!

HB1: [Haut mit dem Stock auf den Boden] So ist richtig!

HB1: Haben Sie jetzt noch ne Frage? Sonst geh ich.

Moderatorin: Ja, ich hab noch eine Frage. Wie würden Sie, was würden Sie Angela Merkel vorschlagen, wie sie jetzt weiter verfahren sollte?

HB1: Angela Merkel ist scheiße, oder?

Hund Adolf: Ja!

[Die zweite Hundebesitzerin nickt.]

Moderatorin: Wie soll sie jetzt mit dieser Flüchtlingswelle umgehn? Was wäre Ihr Plan?

H2: Aufnehmen!

HB1: Raus! Einfach alle raus die ganzen Flüchtlinge. Können zurück in ihr Land, sind selbst schuld für ihre Probleme.

Moderatorin: Und was ist mit denen, die noch weiter ankommen?

Hund Adolf: Neh.

HB1: Ist egal, die können wieder gehen.

Moderatorin: Und...

HB1: Oder? [schaut zu Amelia] Und sonst gar nichts mehr.

Hund Adolf: Die können ja nach Österreich oder so! Aber dann nicht nach Deutschland.

Moderatorin: Und wie sollen sie gehen, wenn sie nicht freiwillig gehen wollen?

Hund Adolf: Dann schubsen wir sie!

HB1: Ja, so ist richtig, Adolf! [streichelt Selma s Kopf]

Neue Szene. Jonas, David und Joseph sitzen auf Stühlen. Mohammed steht im Hintergrund hinter David.

Mo: Deutschland bleibt Deutschland.

[Mohammed (Mephisto?) flüstert ihm David (Faust?) etwas ins Ohr.]

Mo: Das deutsche Volk steht immer an erster Stelle, egal bei was.

[Joseph hält eine Flasche in der Hand und sieht besoffen aus. Er reicht die Flasche Jonas, der aus ihr trinkt. Er reicht sie ihm zurück und er trinkt aus ihr. (Sind beide Betrunkene aus Auerbachs Keller?)]

Sarah (Moderatorin?): Was bedeutet für sie alle „das deutsche Volk‘ oder Deutschland?
[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr.]

Mo: Die Deutschen, die warn schon immer hier. Die Blutlinie der Deutschen.

Mohammed [nickt im Hintergrund]: Genau.

Mi: Oder die sich zumindest so integriert haben, dass man es nicht mehr merkt [schaut besoffen, hustet und trinkt].

Moderatorin: Was bedeutet für Sie Integration? (... Worte unklar (0:28-0:31))

N: Gibt's nicht.

Moderatorin: Gibt es gar nicht?

N: Neh.

[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr.]

Moderatorin: Eh, haben Sie nicht gerade gesagt, dass man Leute aufnehmen, also akzeptieren sollte, die sich richtig integriert haben?

Mo: Ach, der hat da n bissl zu viel getrunken vielleicht schon.

Mi: Das ist wunderbar.

[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr und weist ihn an, es zu sagen.]

Mo: Also, man sollte dann schon Deutsch lernen und die deutsche Kultur auf jeden Fall annehmen und nicht dann irgendnem [Mohammed flüstert ihm etwas ins Ohr), irgendne andere Kultur mit nach Deutschland (bringen? (0:55)).

Moderatorin: Und eh, was soll mit den Menschen geschehen, die hier weiter herflüchten? Wie soll mit ihnen umgegangen werden?

[Mohammed flüstert ihm etwas ins Ohr.]

Mo: Die sollen einfach woanders hingeschickt werden.

Moderatorin: Aber was ist, wenn sie anfangen würden, die deutsche Sprache zu lernen und sich zu integrieren?

[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr.]

Mo: [lacht] Nein, eigentlich...

Jonas: (? Worte unklar (1:15-1:17)) Also in den letzten Beispielen so...

[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr.]

Mo: Ja.

Jonas: Die sprechen untereinander...

Mo: Ja, die sind auch eigentlich zu blöd dafür, wenn man ehrlich ist.

Moderatorin: Und woher wissen Sie das? Warum sagen Sie, dass sie zu blöd dafür sind?

[Mohammed flüstert David etwas ins Ohr.]

Jonas: Ja, ist einfach so.

Mo: Ja, es sind auch die Statistiken, ist ja ganz klar.

[Joseph macht eine Handgeste, mit der er ihm Recht gibt. Er trinkt im Verlauf der Szene weiter.]

Mo: Wenn man sich die Statistiken anguckt, wer kann schon Deutsch von denen?

Moderatorin: Kennen Sie denn keine Beispiele? Es gibt sehr viele erfolgreiche Beispiele, wo Menschen schnell Deutsch gelernt haben, sogar ihr Abitur gemacht haben, ihren MSA, angefangen haben zu studieren. Was sagen Sie zu diesen Beispielen?

[Mohammed flüstert ihm währenddessen etwas ins Ohr.]

Mo: Na, das ist minimal. Kann nur Zufall sein vielleicht.

[Joseph ist eingeschlafen.]

Jonas: Ja, halt ich eher für'n Gerücht.

Moderatorin: Meine letzte Frage ist, was soll mit den Menschen passiern, die hier...

Clip 6.2

[Neue Szene. Jonas (Schwerin) sitzt an einem Tisch. Ihm gegenüber sitzt Selma (Faust) und Zeynep (Margarethe).]

S: Ja, hallo und herzlich willkommen. Also mein Name ist Schwerin und ja, stellt euch doch erst Mal vor.

F: Ja, also ich bin Heinrich Faust. Ich bin 27 Jahre alt. Und, ja.

S: Und sie?

M: Ich bin Margarethe. Ich bin 20.

F: Ja, und ehm, ich hab sie im Park geklärt. Also ist gerade die Kennlernphase. Ist noch nichts Ernstes. Ja, damit Sie schon Mal Bescheid wissen.

S: Weiß ich Bescheid, danke für die Info.

S: Ehm, ja, lass uns doch erst Mal mit paar Einstiegsfragen beginnen. Also sind Sie denn religiös? Weil das ist ja eigentlich unser Hauptthema hier, was uns heut beschäftigen wird.

Faust: Ja, also, ich glaub, also, religiös nicht wirklich, ich gehöre keiner Religion an, aber ich glaube schon, dass es irgendjemanden da oben gibt, der im Himmel ist, aber ich gehöre jetzt keiner Religion an.

S: Okay. Das ist eine sehr interessante Auffassung. Ehm, ja werden wir später nochmal ins Detail gehen. Aber was ist denn mit ihnen, Margarethe?

M: Ehm, ich gehöre dem Christentum zu und ich glaube, dass meine Religion auch die einzig wahre und auch die richtige ist.

S: Also Sie meinten, dass das Christentum die einzig wahre Religion ist. Also, würden Sie damit sagen, dass sie nicht tolerant anderen Kulturen oder, besser gesagt, anderen Religionen gegenüber sind?

M: Ehm, nein, das würde ich nicht sagen. Ich toleriere alle Menschen und auch ihr Glauben. Und nur weil sie an etwas glauben, an das ich nicht glaube, heißt es nicht, dass sie irgendwie weniger Wert für mich sind.

S: Und dann, ganz frei, eigentlich nur anders herum gedreht, also, wenn Sie oder tolerieren Sie sozusagen Menschen, die eine Religion haben, Sie als Atheist?

F: Ja, also, jedem das Seine. Wirklich, also, ist mir eigentlich egal, an was die Menschen glauben.

S: Dann nehmen wir Mal einfach ein Beispiel hier für Sie, Faust. Also, sagen wir Mal, ihre Partnerin würde jetzt irgendnem Glauben angehören, würden Sie sozusagen (Wort unklar? (2:10) sozusagen, dass Sie irgendwann die Religion annehmen oder so?

F: Also, in meinen 27 Jahren habe ich das bis jetzt noch nicht gemacht und ich glaub auch nicht, dass es passieren wird, weil ich wüsste nicht warum. Wenn's jetzt nicht passiert ist, dann später auch nicht. Ich werd' ja nicht dümmer.

S: Aber Sie würden sich also trotz der Liebe sozusagen dagegen entscheiden? Also einfach ihre Religion nicht annehmen?

F: Wie trotz der Liebe? Also...

S: Ja (gibt's alles/eigentlich nicht(s) ? (2:37) bisschen blöd gefragt. [lacht, vielleicht außerhalb seiner Rolle]

S: Ehm, Margarethe und dann für Sie. Würden Sie einen Partner auch annehmen, wenn er Atheist wäre und nicht ihren Glauben vertritt?

M: Ehm, ja, würde ich. Könnte klappen, wie jetzt halt.

S: Also das würde für Sie keine Rolle spielen?

M: Nein.

S: Welchen Glauben er hat oder... [Margarethe schüttelt den Kopf.]

S: Ehm, also nochmal darauf zurückzukommen. Also wenn man Ihnen Faust jetzt ein Ultimatum setzen würde – entweder die Frau oder die Religion – für was würden sie sich

entscheiden?

F: Entweder die Frau oder die Religi? Nein. Entweder sie nimmt mich so, wie ich bin oder sie kann gehen. Also, was ist denn das bitte.

S: Aber stellen Sie sich mal vor, das wäre Ihre große Liebe, sie würden lieber sozusagen Schluss machen, als die Religion für die Liebe anzunehmen?

F: Ja. Ich fühl mich dann gezwungen und ich finde, dass man eine Religion beitreten sollte, also man sollte es selbst wollen und nicht gezwungen sein, dann bringt es ja nichts.

S. Mhm. [nickt] Okay. Ja, ich denke, das war's erst Mal für's Erste. [Er schüttelt Ihnen die Hände zum Abschied.]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Clip 8.3

[Neue Szene. David (werdender Vater), Jonas (Freund 1) und Joseph (Freund 2) sitzen als Gruppe auf Stühlen auf der linken Seite der Bühne. Amelia (Freundin 1) Agnes(werdende Mutter) und Selma (Freundin 2) sitzen als Gruppe rechts auf der Bühne.]

...

[Klatschen, Wechsel zu der anderen Gruppe]

V: Hey, Jungs. Ich hab bisschen Scheiße am Stecken gerade, ja.

F2: Was ist jetzt schon wieder?

F1: Was ist los?

V: [zu Freund 1] Du weißt doch eh. Ich hab...

F1: Stimmt, haha.

V: Haha. [macht Freund 1 nach]

F2: Rück raus.

V: Was heißt Freundin, aber ich hab n Mädchen geschwängert. [Freund 1 klopft ihm auf den Rücken]

F2: Geschwängert?

V: Hmm.

F1: Ehrenmann [Klopft auf seinen Rücken]

V: Halt die Schnauze, (Mefi ? (1:30)).

F2: Und, was, was, wie hast du sie kennengelernt?

V: Irgendwie abends so. Ich hab sie halt gesehn. Und dann ich hab mit ihm so geredet, wie man sie vielleicht rumkriegen kann. Dann war halt (? unklar (1:45))

F1: Ich hab ihm einfach wieder die Meistertipps gegeben, hat doch dann geklappt, nicht wahr, siehst ja.

[F2 lacht und schüttelt den Kopf]

V: Gar nicht lustig.

F1: Also ich find's schon ziemlich lustig. Aber mich betrifft's ja auch nicht.

F2: Hä, und wie ist es im Endeffekt dazu gekommen, dass ist doch nicht einfach so...

V: Also, (unklar? 2:03) uns jetzt kennengelernt und wir haben an dem Tag dann, ja, ne, wie sowas halt kommt und dann ist vielleicht das ein oder andere Kondom gerissen und so ist sie dann schwanger geworden.

...

[Klatschen. Wechsel zu der anderen Gruppe.]

F2: Wer weiß denn davon jetzt alles schon?

V: Wer es alles weiß?
 F1: Also auf jeden Fall ich.
 V: Ja, und jetzt halt nicht. Jetzt halt du noch. Sie natürlich. Sie hat's bestimmt ihren Freundinnen erzählt.
 F2: Sicher, dass sie es weiß? Spaß. [F2 und F1 lachen]
 V: Sie (wird nicht das ist lustig? 3:40)
 F2: Ja, ja, okay, okay.
 V: Ja, aber das Problem ist, was soll ich jetzt eigentlich machen so, also? Oder was soll sie machen besser gesagt?
 F1: Am besten, hä, ist doch ganz easy, du schießt sie einfach ab, so hä, ist doch kein Problem.
 F2: Was hast du grad gesagt?
 F1: Hä, sie ist schwanger, überleg Mal, er ist 17 Jahre alt, was soll er mitm Kind? Er muss an die Zukunft denken.
 F2: (Unverständliche Aussage? (4:07)) [F1 und F2 lachen]
 F1: Pscht, weg mit dir
 V: Find ich jetzt auch nicht eh beste Idee.
 F2: Was die Jahre angeht...
 F1: Wie jetzt? Beide gegen mich?
 V: Ach, halt die Schnauze. Was, was soll ich jetzt machen?
 F1: Ich bin der Teufel. Ich bin böse.

[Klatschen. Wechsel zu der anderen Gruppe.]

M: Ja, ich, ich probier, ich, ja, dann heirate ich ihn.
 F2: Ja, das ist ja klar.
 F1: Okay, aber...
 M: Aber das weiß ja auch noch niemand.
 F1: Nein? Nur außer uns?
 M: Nja, aber ich muss mit meiner Mama, ich hab ihr gesagt, dass ich heute mit ihr über was reden muss. Ja.
 F2: Deine Mama soll's am besten deinem Vater sagen, weil ehm, wenn du's ihm sagst, er wird dich wirklich schlachten. [Lachen abseits]
 M: Ja, ich hab auch n bisschen Angst, dass er irgendwie unsere Beziehung (unklar? (4:50))
 F2: Ja, wenn er das tut, dann hast du die Arschkarte, ne?
 M: Das stimmt.
 F1: Und was willst du jetzt noch weiter tun?
 M: Also, heiraten!
 F1: Ja, aber...
 M: Du kennst meine Familie nicht!
 F1: Aber, was, du musst ja auch erst Mal mit ihm reden...
 M: Ja, er weiß es schon
 F1: Also ob er heiraten will.
 M: Nein, er will nicht heiraten.
 F2: Es ist scheiß egal, ob er es will oder nicht. Wenn er sie, du weißt schon was machen kann, dann kann er sie auch heiraten, fertig.
 M: Ja, okay.
 F2: Ja, das machen wir.
 M: Dann geh ich jetzt.

[Ende des Videos.]

Videos OSZ Lotis

Clip I.2

*Beachte: Wenn „ein Junge“ dasteht, muss es nicht zwangsläufig derselbe Junge gewesen sein. Nur wenn eine Zahl bei Junge oder Mädchen mit da steht, konnte diese konstant als dieselbe Person identifiziert werden.

[Peter und Elif sitzen nebeneinander und führen eine Diskussion über den Kanon an.]

Peter: Okay, soll ich anfangen?

Elif: Ja.

Peter: Also als Buch haben wir uns entschieden Das Parfüm in den Kanon aufzunehmen, weil es ein wichtiges Buch der Postmoderne ist.

Ibrahim: Hä?

Peter: Ja?

Ibrahim: Was (unklar? (0:22)) deutsch daran?

Peter: Wissen wir nicht, okay!

Ibrahim: Es ist doch schon im deutschen Lehrplan.

Peter: Ja, aber wir wissen's nicht. Verstehst du. Ja, wir lesen's nur der Postmoderne, weil's ein gutes Beispiel für die Postmoderne ist. Aber ist halt nicht im Kanon, nicht fest im Lehrplan verankert.

ein Junge: Stimmt das?

Ibrahim: Achso, okay.

[Gespräch unter den Schülerinnen.]

Peter: Eh, Das Parfüm.

Maria: Ist das Deutsch?

Ibrahim: Ja, ist ein Buch.

Sarah: Ich glaub nicht, dass es Deutsch ist.

Elif: Ist nicht Deutsch, ist nicht Deutsch.

Lehrerin: Doch, ist von Patrick Süskind.

Sarah: Echt? Oh.

Lehrerin: Ja, ist n deutsches Buch, spielt nur in Frankreich.

Elif: Okay.

Sarah: Ah, das war der clue, ja.

Peter: Ja, also, bei Das Parfüm, hat irgendjemand was...?

Sarah: Kannst du vielleicht beschreiben, was da passiert?

Peter: Also, da geht's halt um einen Mörder. Der bringt halt Frauen um, um ein Parfüm dann zu machen. Und sein Ziel ist es halt, dieses Parfüm, das beste Parfüm der Welt zu erschaffen. Und dafür geht er halt bis an den Rand seiner, also des Moralischen, dass er halt Frauen umbringt und sie auch durch's ganze Land verfolgt, nur um halt diesen Geruch zu bekommen. Und was auch wichtig ist, dass halt dort auch seine Psyche widergespiegelt wird und dass er halt so eine Rolle des Antihelden in dem Buch einnimmt. Eigentlich sollte man nicht mit dem sympathisieren, tut's aber trotzdem.

Peter: Ja?

Ibrahim: Und eure Gründe dafür?

Peter: Naja, wie gesagt, es ist halt ein gutes Beispiel für die Postmoderne. Außerdem spiegelt es wider, was heutzutage in Büchern ziemlich faszinierend ist – der Kontrast von Alt und Neu. Und dass man sich halt mit Antihelden zu identifizieren versucht, Charakteren, die instabil sind, die nicht das Paradebeispiel für Helden oder Schurken sind, sondern sich auf einer grauen Linie dazwischen bewegen.

Maria: Do you agree?

Elif: Ja.

[SchülerInnen lachen.]

Sarah: Wirklich? Du kannst gerne deine Meinung sagen.

Elif: Nur bei dem aber. Da kommt noch was.

Peter: Hä, bei... [B1 und G1 besprechen sich noch einmal, was sie präsentieren.]

Elif: Okay, dann haben wir uns für zwei Filme entschieden. Einmal Matrix, das kannst du ja dann begründen.

Maria: Matrix?

Elif: Ja.

Peter: Matrix [auf Englisch].

Maria: Why?

Elif: Begründung...

[Diskussion unter den Schülerinnen]

Elif: Ja, aber das ist ja kein deutscher Film.

Peter: Also, wir haben halt keine deutschen Filme als Beispiel.

Maria: Okay, zwei, zwei.

Elif: Ehm, wir hatten jetzt grad auch Inception und Shutter Island, weil das ja auch so...

Ibrahim: Ah!

Maria: Inception?

Elif: Inception und Shutter Island. Ehm, ja, beides gespielt von Leonardo diCaprio. Und die Filme gehen ja auch darum, zum Beispiel bei Inception ist ja sowas wie die Traumwelt und ob es Realität ist oder Wahrheit, was halt im Kopf abgeht. Und Shutter Island ist genau dasselbe eigentlich, nur halt auf eine extremere Art und Weise gezeigt. Ja, das war's eigentlich, oder? Achso, du hattest ja noch was, sorry.

Peter: Ja, und bei Musik würd ich auf jeden Fall eins der neusten Werke von Kollegah und Farid Bang vorschlagen, und zwar „Brutal gutaussehend 3“, weil das ist einfach n Paradebeispiel, wie die Deutsch-Rap-Szene auszusehen hat und für deutschen Hip-Hop ist es einfach das beste Beispiel.

Ibrahim: Aber...

Peter: Was, aber?

Elif: Sorry, damit hab ich nichts zu tun.

Peter: Was denn?

Ibrahim: Egal, nichts.

Peter: Sag einfach. Wir diskutieren doch nur.

Ibrahim: Das, was ihr grad vorstellt, soll im deutschen Lehrplan eingeführt werden, oder?

Peter: Musik.

Ibrahim: Rap in Musik?

Peter: Ja, ist doch auch ne Musikrichtung.

[Ibrahim blickt unzufrieden.]

Peter: Warst du schon Mal, in ehm, Musik irgendwas von Rap gehört oder Hip-Hop als Musikrichtung an sich? Nein, deswegen wird's Mal Zeit, dass wir auch den deutschen Hip-Hop reinbringen.

Ibrahim: Ob das gute Auswirkungen auf die Schüler hat? Ist die Frage jetzt.

Sarah: Mhm.

Ein anderer Schüler: Stimmt.

Peter: Wir hörn alle diese Musik. Sind wir schlecht?

Elif: Ja.

[SchülerInnen antworten]

Peter: Tschüsch, okay.

[SchülerInnen diskutieren.]

Peter: Nur weil du das nicht hörst, heißt es nicht, dass wir alle das nicht hören wollen.

Sarah: Also, habt ihr das jetzt ausgewählt, weil es eure persönlichen Präferenzen sind oder...

Ihr wisst, dass wenn ihr das auswählt, dass alle das, also gelehrt bekommen, dass alle das sehen werden.

Peter: Ist doch genial.

Elif: Außer eh,

Peter: Nein, nein, nein, nein

Elif: Im Thema so Musikbereich würde ich allem zustimmen, weil das halt ein Thema ist, was in der Schule sehr selten diskutiert wird, was ist Realität, was ist eh Traum, was ist wahr, was ist nicht wahr. Solche Sachen werden ja eigentlich gar nicht in der Schule diskutiert, eher so Mathe, Deutsch.

Sarah: [Nach Marias Bemerkung] Und was glaubst du 300 Jahre später, sollte das immer noch ein Thema sein? Weil das wird ja von Generation zu Generation weitergelehrt und zeigt dir die Kultur eines Landes.

Peter: Ich würd sagen, dass diese Realitätsfrage für uns immer wichtiger wird und auch für kommende Generationen.

Sarah: Warum?

Peter: Weil Virtual Reality, also VR-Brillen sind im Kommen, dass man sich halt auch in andere Realitäten selber versetzen kann ist halt extrem im Kommen gerade. Man muss halt auch so die Diskussion dafür anfangen, weil wenn wir jetzt nicht damit anfangen, dann tut's niemand. Und wir müssen darüber reden, was ist Realität, was macht unsere Welt so anders als zum Beispiel eine simulierte Welt, in der sich alle Kinder der nächsten zwanzig Jahr aufhalten werden, die ihr ganzes Leben dort leben werden. Was ist echt, was ist nicht echt? Wie soll man damit umgehen, wenn man zwei Leben führt in der einen Welt und der anderen Welt. Sowas ist halt extrem wichtig und wird auch wichtiger mit fortschreitender Zeit.

Sarah: Mhm.

Peter: Deswegen finden wir Inception, Matrix und Shutter Island sehr wichtige Filme, vor allem für diese Realitätsfrage.

Sarah: [Nach Marias Bemerkung] Ehm, die sind ja nicht Deutsch. Was denkt ihr dazu?

ein Junge: Deutsche Filme sind schlecht.

Sarah: Sollten die Deutsch sein?

[Maria und Sarah lachen.]

Peter: Ja, es geht ja um dasselbe eigentlich.

Maria: This guy ... It's very good. Gegen die Wand, hast du nicht gesehen?

ein Junge: Was für'n Film?

Maria: It's very good.

Elif: Gegen die Wand von Fatih Akin.

Maria: Außerdem, nicht, eh... this new movie mit...

ein Junge: Ist n deutscher Film?

Andere: Ja.

ein Junge: Til Schweiger, das ist wirklich n, Til Schweiger (unklar? 7:39) wird schon gut sein ja...

Maria: Nicht mit, nicht mit Til Schweiger
 ein Junge: Til Schweiger ist n Kult.
 Maria: Ehm, it's this new woman who won the academy award.
 Lehrerin: Zeynep ...
 Elif: Ach, diese türkische Schauspielerin, ne?
 Maria: She won... Ja, Faith Akin.
 ein Junge: Wie heißt sie?
 Elif: Ja, ich kenn, ja, okay, der Film ist gut.
 ein anderer Junge: Ist deine Cousine.
 Maria: You have to watch. It's very good.
 ein Junge: Ich glaub, ich habe sie Mal geguckt.
 Ibrahim: Wie heißt...?
 Maria: Fatih Akin.
 ein Junge: Ja, ich hab sie Mal geguckt!
 Lehrerin: Gegen die Wand heißt er.
 Ibrahim: Achso, ja...
 Maria: Gegen die Wand und Aus dem Nichts.
 Lehrerin: Ja, das ist der Neuste.
 Maria: This German...
 Lehrerin: Das ist mit Diane Kruger.
 Maria: Danke, ja.
 Elif: Oder dieses Film Acht oder so. Wie hieß der, Acht? Da geht's ja auch um Träume und Realität. Ist auch n deutscher Film.
 Maria: Ja.
 Elif: Ja.
 Peter: Trotzdem habt ihr Filme nicht in den ... (unklar? (8:26))
 Maria: It doesn't matter if it's American film?
 Elif: Ne, es macht ja keinen Unterschied, weil es kann ja genau dasselbe auch hier abspielen oder von einem Deutschen gedreht werden. Das wär ja genau dasselbe.
 Peter: Aber Deutsche machen da auch immer so merkwürdige Sachen.
 Ahmed: Ich finde, durch die Globalisierung sollte man alles mitreinnehmen, ne.
 Peter: Er hat n wichtigen Punkt.
 Sarah [translating to Maria]: Because of globalisation, we should represent everything in the core.
 Maria: For instance? Just, but this is nur American.
 Ahmed: Yes.
 Maria: Ist nicht globalization. Ist nur...
 Ahmed: Naja, man soll ja nur einen Film raussuchen.
 Sarah: Also sollten wir jetzt irgendwas aus jeder Kultur mitreinnehmen?
 ein Junge: Sollen wir Das Parfüm nehmen? Dann ist fertig.
 Ahmed: Nein, durch Globa... ach... ne, ich glaub...
 Sarah: Ich versteh schon, was du meinst, ist ein sehr guter Ansatz.
 Ahmed: Ich glaub, ich hab keine Begründung dafür.
 Sarah: Doch, doch. Erklär's Mal.
 ...
 Peter: Da spricht der Deutsch Leistungskurs aus ihm.
 Tim: Das machen die anderen Länder ja auch nicht anders. Die Amerikaner, die interessieren sich ja auch nicht für unsere Geschichte.
 Peter: Naja...
 Elif: Ja, aber es geht ja nicht um Geschichte, es geht ja darum, was mitzugeben für's Leben.

Da ist doch egal, welche Literatur es ist. Es geht doch nur darum, was der Hintergrund...

Tim: Ja, hab ich ja gesagt, ist ja nicht falsch, aber in Deutschland beschäftigen wir uns ja mit der deutschen Literatur

ein Mädchen: Ne, da kann man aber auch vielleicht Mal ne Ausnahme machen

Tim: Ja, kann man machen, aber im Prinzip allgemein nicht.

Elif: Ja, okay.

Tim: Also willst du jetzt nur noch eh...?

Elif: Nein, ich sag ja nicht nur noch, ich sag, man kann das miteinbringen.

Tim: Ja.

Ibrahim: In Englischunterricht vielleicht.

Stefan oder ein anderer Junge?: Find ich auch, ja.

Sarah: Ist ja interessant. Also du hast jetzt gesagt, das sollte eher nach Kultur ausgerichtet sein

Tim: Ne...

Sarah: und du hast gesagt, das sollte eher themenorientiert sein...

Elif: Ja, weil es geht ja um das Thema Wissen. Und Wissen ist ja egal, ob es aus, von einem Deutschen kommt oder von einem Amerikaner kommt. Wissen ist Wissen und da muss man doch...

Tim: Ich hab ja nicht über Wissen gesprochen, ich hab ja über Geschichte und Literatur gesprochen, das ist ja was Anderes.

Sarah: Warum glaubst du, dass es wichtig ist, das beizubehalten?

Tim: Ja, weil das halt auch kulturelle Aspekte hat, dass man auch, jedes Land hat ja ne eigene Kultur und ich finde, die sollte auch gewahrt werden.

Elif: Ja, aber das schon längst nicht mehr in Deutschland, so viele Kulturen, wie hier sind.

Sarah: Glaubst du, dass es sowas wie deutsche Kultur gibt?

Tim: Schon, ja.

Sarah: Was ist das? Wie würdest du das beschreiben oder welche Assoziationen hast du?

Layla : Bier. Bratwurst. Oktoberfest. [Lachen]

Tim: Pff, jaa, ist jetzt ehrlich so, haben die ja schon zum Teil gesagt, aber...

Baris : Und Kartoffeln.

Tim: Also vielleicht erkannt man die Kultur jetzt nicht mehr so, weil wir ja multikulturell sind, aber ich find, wahrscheinlich auch so zu Hause, die Erziehung zum Beispiel. Also bei mir zum Beispiel ist denk ich Mal anders als von Menschen die aus anderen Ländern kommen, aber ist ja auch nicht schlimm, ist ja okay.

Sarah: Interessant.

Tim: Also der Umgang miteinander vielleicht.

Sarah: Also dass auch Dinge erziehungstechnisch weitergegeben werden...

Tim: Genau, also das denke ich auf jeden Fall, ja.

Sarah: Interessant. Hast du Beispiele?

Tim: Ist ja auch in jeder Familie anders und man kann nicht sagen, alle Deutschen werden so erzogen, es ist in jeder Familie anders, aber ich finde, gibt schon einige Aspekte, die man da nennen kann.

Peter: Kannst du n konkretes Beispiel nennen?

Maria: Nein, ist okay.

Tim: Also ich wurde zum Beispiel so erzogen, dass ich tolerant gegenüber allen bin und so, ja. Aber wenn sich n Deutscher halt intolerant verhält, kann ich ja auch nicht sagen, der wurde erzogen wie ich, von daher, ist bei jedem anders.

Maria: Okay.

Sarah: Dankeschön.

[SchülerInnen klatschen.]

Clip 3.1

[Neue Szene. Nur (Interviewerin) sitzt links, Ibrahim (Mephisto) und Ahmed (Faust) recht.]

I: Also, hast du gar keine Erfahrungen, ja?

F: Also, manchmal was ich Bordell und ja, das war's auch.

I: Also hat es dir keine Probleme gemacht mit Geld mit, also mit Geld mit Fraun, was zu machen.

F: Also, ne.

I: Ne?

F: Ne.

I: So gar keinen Schaden?

F: Ne.

I: Okay.

I: Würdest du uns Mal was über dein Angebot für Faust erzählen? Was war dein Angebot?

M: Naja, ich hab Faust gesehn. Er war deformiert und sehr traurig. Er war echt kurz davor, sich selbst umzubringen und ich dachte mir, das wär so eine vergoldete Seele. Und ich hab gedacht, ich kann die (oder ihn? (0:33)), in dem ich ihm ein Angebot mache, und zwar ihn glücklich zu machen.

I: Also hast du ihn sozusagen ausgenutzt.

M: Ich hab ihn nicht ausgenutzt, ne. Wir haben einen Deal gemacht. Ich hab was angeboten, er mir aber auch.

I: Okay, also wer hat mehr Vorteile dadurch? Sie, oder?

M: Warum denn ich?

I: Na, ist er denn jetzt glücklich? Sind Sie jetzt glücklich?

F: Ehm, also er hat's mir zwar versprochen, aber ich hab immer noch nicht wirklich mein Glück gefunden, ne. Ich find es ein bisschen asozial von ihm.

I: Also...

M: Der Vertrag wurde geschlossen. Ich hab seine Seele und es war der Deal, dass er glücklich wird.

I: Ich glaub, er's ja nicht glücklich geworden.

F: Ja.

M: Aber ist ja nicht meine Schuld, oder?

I: Aber...

M: Ich hab ihm alles angeboten, was er möchte.

F: Ich find es bisschen hinterlistig von dir, ne.

M: Ja, warum denn?

F: Ich dachte, wir wären Freunde, aber da hab ich mich glaub ich geirrt.

I: Also haben Sie Ihren Deal nicht eingehalten sozusagen...

M: Ich hab ihm alles gegeben, was er wollte. Ich hab ihn jung gemacht, ich hab ihm Frauen gegeben...

I: Haben Sie denn jetzt mehr Erfolg mit Frauen?

F: Also ich hatte eine kleine (Flirterei ? (1:30)) Ich hab schon n Mädchen kennengelernt, ne.

I: Mhm.

F: Hat mir gefallen.

M: Gretchen hat er kennengelernt.

F: Gretchen, genau. Gretchen, ja.

I: Ist aber schon jünger als sie, oder?
F: Ja, aber...
I: Haben Sie kein Problem, dass sie so so jung ist und sie so alt? Ist schon n bisschen eklig, oder?
M: Naja, aber er ist doch eigentlich jung.
F: Ja, ich bin jung.
M: Ich hab ihn doch jung gemacht.
I: Ja, aber ein Kind...
F: Und Liebe kennt kein Alter, oder?
I: Ja, aber eigentlich sind Sie ja nicht jung.
F: Also, doch schon, ja, ich seh so aus.
M: Das weiß doch Gretchen nicht.
F: Und, gucken Sie Mal...
I: Aber dann nutzen Sie ja Gretchen jetzt aus.
F: Nein, ich bin doch im Kopf jung. Verstehn Sie das?
I: Weiß Gretchen davon, dass sie eigentlich alt sind?
F: Das ist ne andere Sache.
I: Ja, aber das ist keine ehrliche Liebe.
F: Es ist ne ehrliche Liebe.
I: Ne, also Sie lügen ja Gretchen an.
F: Wenn ich sage, dass ich mit dem Teufel einen Pakt habe, glaub ich, würd ich jetzt nicht mehr so viel Glück mit den Frauen haben.
I: Okay, bereuen Sie es mit dem Teufel, dass sie einen Pakt abgeschlossen haben?
F: Wie bitte?
I: Bereuen Sie den Pakt?
F: Ja.
[Mephisto zeigt sich entrüstet.]
F: [Zu Mephisto] Hör auf, hör auf. Ja, also, schon, weil er hat wirklich nicht das geschafft, was ich haben wollte, ne. Ich wollte eigentlich glücklich werden und dann kommt der. Der verspricht mir, dass ich glücklich werde – ich seh kein Funken von glücklich.
I: Warum sind Sie nicht glücklich?
F: Ich weiß auch nicht.
I: Und warum machen Sie ihn nicht glücklich?
M: Der Faust – man kann ihn einfach nicht zufrieden stellen.
I: Okay, warum haben Sie's ihm dann versprochen?
M: Weil ich dachte, es wär einfacher, als so, als jetzt...
F: Er ist n Lügner. Er ist der Teufel, warum wohl?
M: Pff...
F: Guck ihn doch Mal an.
I: Also sollte man ihm nicht mehr vertraun?
M: Wie bitte?
I: Sollte man Ihnen nicht mehr vertraun?
M: Doch!
I: Nein.
F: Wallah, man sollte ihm nicht vertraun, ya.
I: Und, warum sollte man Ihnen jetzt vertraun, wenn Sie gar nicht einhalten, was sie sagen?
M: Ich tu das, was mein Partner von mir möchte. Ich hab alles gemacht, was er von mir möchte und...
I: Er wollte aber glücklich werden.
M: Hab ich doch versucht zu erreichen!

I: Aber versucht zu erreichen, ist nicht erreicht.
M: Ja, das ist nicht meine Schuld.
I: Also können wir jetzt hieraus schließen, dass man mit ihnen keinen Pakt mehr schließen sollte?
M: Nein, so würd ich das nicht sagen.
I: Doch, würd ich schon.
M: Nein, der Faust lässt sich einfach nicht zufrieden stellen. Punkt.
I: Also ist das Problem bei Ihnen?
F: Bei mir?
M: Ja, es liegt an dir!
F: Also jetzt werde ich als Sündenbock hier dargestellt.
I: Na, wenn er alles versucht hat...
F: Nein, erstmal, das ist n Teufel, ne. Er sagt ja, er hat es mir versprochen. Also ein Versprechen zu brechen...
I: Aber ist doch schon ein bisschen komisch, dass Sie mit dem Teufel einen Pakt eingehen.
F: Er hat mir etwas versprochen, was mir Gott nicht geben konnte...
I: Okay.
F: Deswegen wollte ich diesen Pakt eingehen.
I: Ist es nicht dumm, mit dem Teufel einen Pakt einzugehen?
F: Das ist ne andere Sache.
I: Also wollen Sie jetzt sagen, dass Sie doch nicht so schlau sind, wie sie sich ausgeben.
F: Ich bin, gucken Sie Mal, ich war depressiv. Ich war traurig. Und in dieser Situation ist mir komplett egal, wie ich gehandelt habe, weil in dieser Situation hatte ich keine Kontrolle über meinen Verstand. Und dann ist klar, dass ich irgendwie ne, sag ich Mal, ne willkürliche Entscheidung treffe, he. Wenn jetzt jemand mir anbietet, ein besseres Leben zu haben, mich jung zu machen, ne schöne Frau zu haben, dann ist doch klar, dass ich dann dat nehme, ne? Verstehn Sie?
I: Ja. Ich verstehe.
F: Ja.
I: Kommt noch vom Publikum irgendeine Frage?
Zuschauerin (Layla): Ja, hi. Also ich wollte Mal fragen, wie kann man diesen Pakt eingehn, wie kann ich dich kontaktiern? Hast du da sone Adresse oder so?
M: Ach, willst du auch n Deal machen?
I: Warten Sie Mal, wollen Sie jetzt trotzdem noch einen Pakt eingehn?
M: Das geht Sie nichts an, Opfer.
F: Ne, tun Sie dat nicht. Ne. Glaub mir. Ich bin auch nicht kompliziert. Der Typ ist kompliziert.
M: Nein. Ich geb dir alles, was du möchtest. Komm mit mir.
Z: Also man darf (Rechte? (4:55)) haben, Bedingungen aushandeln und so, weil interessiert mich...
M: Ja, ja, ja, klar. Ich mach alles, was du möchtest.
F: Das ist der Teufel. Lernst du nicht grad von mir?
M: Ich bin dein Diener. Ich bin dein Knecht.
F: Der verarscht dich!
Z: Wir reden noch.
M: Ja.
F: Okay, naja, die haben halt nicht gelernt.
Zuschauer 2 (Peter): Was hast du für Pillen genommen?
F: Amphetamin, so halt Pillen so, also, ich bin ehrlich, die warn einfach von meiner Großmutter. Ich weiß nicht ganz klar. ... Ja, ich würd Schlaftabletten auch... [zwinkert]

Z3: Was ist in Griechenland passiert?

F: Hm?

Z3: Was in Griechenland passiert ist.

F: Eh, diese kleine Olle, sie hat einfach ihr Kind umgebracht. Dieser kleine Penner, der hat mir sogar son krankes Weib gegeben! Am liebsten ich will ihn einfach haun, aber er ist...

Z3: Aber warst du nicht der Vater?

F: Ja.

I: Sie haben jetzt auch noch ein Kind von dem jungen Mädchen.

F: Ja, ist, ja,... Ich hab sie geliebt, ne. Da macht man halt ein Kind, ne.

I: Aber grad haben Sie sie beleidigt.

F: Ja, sie hat mein Kind umgebracht. Dann ist doch aber klar. Ist ne kranke Olle.

I: Sie sind nicht traurig drüber, dass...?

F: Natürlich bin ich traurig darüber. Gucken Sie Mal an, dieser Idiot. Das war doch seine Schuld.

I: Sie sind jetzt dafür schuldig, dass ein kleines Kind umgebracht wurde?

M: Nein, das war Gretchens Schuld, das war nicht meine Schuld.

Z2 (Peter): Opera, würden Sie denn gerne einen Pakt mit dem Teufel eingehn?

M: Ja, würde Sie!

Z2: Sind eigentlich schon deine besten Jahre und sowas. Deswegen...

I: Ne, ne, ne. Man sieht doch immer hier mich.

Z2: Naja, Zuschauerquoten sind in den letzten Jahren schon ziemlich gefallen.

I: Aber trotzdem kommen immer noch solche Menschen wie Sie hierher.

Z2: Ich sitz hier grad auf Zwang.

I: Alles klar.

F: Ich finde es gut, dass Sie aus meiner Geschichte gelernt haben.

I: Ja, anscheinend nicht alle.

M: Also...

I: Das war's dann.

M: ... Ich möchte gerne gehen. [Die Interviewerin und Mephisto schütteln sich die Hände] Schönen Tag noch.

F: Sehen Sie, war schon klar... [Faust schüttelt der Interviewerin die Hand.]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Wow, das ist so super! ...

Clip 3.3

[Neue Szene. Elif und Ibrahim (Azrael) sind auf der Bühne. Er läuft mit aufgesetzter Mütze umher. Elif läuft auch umher und scheint, sich etwas an die Brust zu halten.]

A: Elif? Es ist soweit.

Elif: Wo, woher kennen Sie meinen Namen?

A: Ich kenn alles. Ich kenn jeden Namen. Es ist soweit, Elif. Du musst mit mir kommen.

S: Wer sind Sie?

A: Ich bin Azrael.

S: Huh! [schockiert] Nein.

A: Ich bin der Tod.

S: Nein. Nein, ich habe vier Kinder, ich kann noch nicht gehn.

A: Ja, deine Zeit ist gekommen.

S: Nein!

A: Du musst mir kommen.
 S: Nein! Oh Gott, oh Gott. Oh Gott.
 A: Es ist soweit, Elif.
 S: Nein!
 A: Doch!
 S: Nein, ich kann jetzt noch nicht gehen. Nächste Woche ist die Hochzeit.
 A: Komm mit, Elif. Es ist soweit.
 S: Okay.
 A: Deine Kinder werden's verkraften. Deine Familie auch.
 S: Du musst... Meine Kinder müssen lange leben, okay?
 A: Das werden sie.
 S: Okay.
 A: Jetzt komm mit mir.
 S: Huh...

[Ende der Szene. Schülerinnen klatschen.]

Sara: Danke sehr! Interessant.
 Elif: Sollen wir kurz erzählen?
 Sara: Ja, erzähl.
 Elif: Also wir haben direkt, war'n uns auch einig, dass wir finden, dass der Tod für uns das Schlechteste ist. Wenn jemand aus der Familie sterben würde, zum Beispiel Schwester, Mutter, Vater. Und deswegen haben wir gedacht, wir stellen den Tod dar als Person, als etwas Schlechtes für uns, und ja.
 Sara: Ja. Danke. Das ist sehr schön. Und was denkt ihr, versteht ihr, was sie meinen? Ist für euch auch die Tod das Schlechteste?
 Peter: Naja, Tod ist für mich nicht das Schlechteste, was es gibt, weil ich meine, der Tod ist ein natürlicher Teil vom Leben und passiert irgendwann. Später sind wir halt alle Tod, was soll man machen.
 Elif: Ja, ich glaub, es ist nicht so schlimm, selber zu sterben, sondern jemanden, also Liebenden, verliert.
 Peter: Also, da würd ich mitgehn, dass man jemanden verliert, den man liebt, das ist schlimmer, als selbst den Tod willkommen zu heißen.
 Sara: Ja, interessant, ja. So, das gibt ein Unterschied, ne...
 Elif: Also, wenn man selber stirbt, ist es ja, also, dann ist man halt tot, man hat auch glaub ich Angst davor. Aber wenn man das dann mitbekommt, wie jemand Anderes stirbt, den man liebt, ja, dann ist es schlimm.
 Sara: Seid ihr ähnlich damit? Ja? Oh, ich dachte, dass du...
 Ahmed: Nein, ich wollte, meine Frage hat sich erledigt. Also meine Antwort besser gesagt.
 Sara: So, du war auch ein bisschen ähnlich damit, Ist tot schlecht oder
 Maria: Ja...
 Sara: Oder ist das Vermissen schlecht? Weißt du, das ist das...
 Ahmed: Also nein, beides ist schlecht, wirklich. (? Aussage bitte überprüfen 2:30)
 Ahmed oder ein Schüler: Also nicht schlecht.
 Peter: Nah, das Vermissen ist wohl schlechter als der Tod selbst, weil irgendwann passiert's ja, so oder so.
 Sara: Ja, es passiert irgendwann, wir wissen nicht wenn. Auch schön, wie du das gespielt hat, dass es wirklich eine Überraschung für dich warst und dass... was hast du grad gesagt? Die Kindern...?
 Ibrahim: Ja, sie ist ja Mutter und sie (... ? undeutlich (2:52))

Elif: Ne, die Kinder sollen lange leben, also dass er sie...

Sara: Schön, danke.

Ibrahim: Bitte.

Sara: Ehm, wir machen die Zweite und ich find es sehr lustig, auf diese Weise darüber zu sprechen, eigentlich zu definieren, was euch, was ihr probiert habt. Ich find das sehr interessant, so darüber zu sprechen. Okay, ehm, das Zweite.

Lehrerin: Okay, nochmal kurz generell, wenn ihr etwas spielt, ja, bitte, gebt euch einfach andere Namen, weil ihr spielt ja etwas. Ihr seid ja nicht ihr selber. Das heißt, nehmt nicht eure eigenen Namen.

Peter: Warte Mal kurz!...

Sara: Ja, ich finde das eine sehr gute... Das hilft auch... Okay, Leute. [Zu Ahmed] Deine Gruppe geht jetzt.

Ahmed: Meine Gruppe?

Sara: Ja.

[Neue Szene. Ahmed (Aziz) und Adeel (Hamudi) gehen auf die Bühne. Aziz sitzt auf einem Stuhl und Hamudi tritt von hinten ins Zimmer.]

A: Oh, Salamu alaikum, Bruder.

H: Oh, Aziz, wie geht's dir?

A: Ja, ganz gut, Hamudi, ya.

H: Lange nicht gesehn, Bruder. Ich hab dich mies vermisst.

A: Wallah, ich küss deinen Nacken, Bruder, komm her.

H: Bruder, du siehst krass aus!

A: Dankeschön, Canim, ya, dein Stil auch, wallah.

H: Was rauchst du grade?

A: Eh, ist Trauben-Minze, willst du auch?

H: Ja, Bruder...

A: Auf meinen Nacken, Canim, auf meinen Nacken.

[Hamudi zieht an der Pfeife.]

A: Wallah, Baba, ya?

H: Krass, Bruder.

A: Bruder, wir haben so lange nichts mehr gemacht, ya.

H: Ja, Bruder, ich hab dich mies vermisst...

A: Ich küss dich, ich dich auch, Canim [Sie geben sich einen Handschlag.]

A: Ey, ich muss kurz auf Toilette, tamam? Bestell dir was du willst, wallah, geht auf meinen Nacken.

H: Du bist der Beste, Bruder.

A: Wallah, Bruder, sowieso Bruder. Du bist auch der Beste. Komm Mal her.

H: Bruder, ich wird dich schon vermissen, wenn du auf Klo bist, Bruder.

A: Ich dich auch, Canim.

H: Hade, wir sehn uns gleich.

A: Ja.

H: Voll der Spast, wahr? Dachte, er wär großzügig oder so. Ich hasse ihn. Seit drei Jahren ich will ihn gar nicht mehr sehn. Irgendwie ich hab ihn zufällig gesehn. Was für ein Opfer. Egal.

Ich geh, bevor er wieder kommt. [Aziz kommt wieder herein.]

A: Lak, Hamudi, wohin, ya?
 H: Ah, Bruder, ich komm morgen wieder!
 A: Tamam, Canim, wir sehen uns.
 H: Ja. [Sie verabschieden sich.]

[Einen Tag später.]

H: Oh, Aziz, wie geht's dir Bruder!
 A: Setz dich Mal hin, du Hund.
 H: Bruder, was ist denn los?
 A: Lak, ich hab was gehört, ya.
 H: Was denn?
 A: Setz dich Mal hin.
 H: Gab's irgendwas in den Nachrichten?
 A: Nachrichten? Lak, in den Nachrichten?
 H: Was los?
 A: Weißt du, was du getan hast?
 H: Nein, Bruder.
 A: Damals, du hast mit meinen Eltern am Tisch gegessen und jetzt machst du so.
 H: Was hab ich denn gemacht?
 A: Bruder, ich hab schon gehört von Abdurrahim, dass du hinter meinem Rücken geredet hast.
 H: Was??? Nein! Nein! [in hoher Stimme]
 A: Hör auf mit dieser schwulen Stimme, lan.
 H: Lak, nein! [In tieferer Stimme.]
 A: Willst du mich verarschen?!
 H: Bruder, du hast hinter meinem Rücken geredet.
 A: Lak, wallah, was willst du auf einmal, was spielst du mit mir, ya!
 H: Weißt du noch, wo ich gelaufen bin, du hast...
 A: Willst du eine Schelle, lan?!
 H: Bruder, ich bin gelaufen, du hast, ich bin gelaufen, ich war mit Rücken, dann du hast geredet. Dann hast du hinter meinem Rücken geredet. Bruder, und jetzt machst du so?
 A: Bruder. Geh Mal weg. Verpiss dich Mal, ya!
 H: Ganz ehrlich. Deine Nase ist schief. [Hamudi steht auf und verlässt den Raum.]
 A: Lak – [Aziz läuft ihm hinterher.]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Nice. Gut gespielt!
 Adeel: Sollen wir jetzt erklärn?
 Sara: Ja, ja, ja.
 Adeel: Also, wir haben halt gezeigt, dass es viele falsche Gesichter gibt, sodass man nicht jedem trauen sollte und...
 Ahmed: Er war sone falsche Schlange und ich war halt der Typ, der eigentlich nett sein wollte, aber...
 Adeel: Dass man nicht zu jedem Menschen zu nett sein sollte.
 Ahmed: Nicht zu großzügig. ... (? Dann unverständlich (6:52))
 Sara: Ja, ich find das immer so lustig. Ich weiß nicht, ob ihr das auch gesehen hattet, wenn zwei Leute super nett zueinander sind, dass man denkst, ist hier etwas los? Sind die wirklich sehr freundlich zueinander oder gibt es etwas da hinten?

Ibrahim: Ja.

Sara: Kennt ihr das?

Eine Schülerin: Ja, irgendwie tu ich schon.

Sara: Das Gefühl, dass man freundlich, also dass zwei Freunde beieinander sind, aber dass sie einander eigentlich nicht wirklich mögen.

Ibrahim: Mhm.

Peter: Ne, ich kenne das Gefühl nicht.

Adeel: Ja, schon oft gesehn.

Eine Schülerin: Ich weiß es nicht.

Ahmed: Ja, ist wirklich so, gibt es.

Sara: Und warum denkst du, dass er nicht nur gesagt hat, Hey, entschuldigung, ich find dich eigentlich nicht so nett. Warum mag er das nicht auf diese Weise? Warum probiert ihr noch nett zu sein?

Ahmed: Wie?

Peter: Vielleicht...

Ibrahim: Ausnutzen.

Peter: Ja.

[Neue Szene. Stefan (Vasiliki, seine Freundin, später seine Ex) und Peter (Karlos, der Freund) laufen herein. Vasiliki hängt sich eine Handtasche an den Unterarm.]

K: Ey, ich kann nicht mehr mit dir! Du nervst mich die ganze Zeit. Du guckst einem Typen hinterher, du nimmst Drogen, du machst alles, was Scheiße ist! Ich kann das nicht mehr! Es ist vorbei!

V: Bist du dir sicher?

K: Ja! Verpiss dich!

[Ein Monat später.]

[Vasiliki geht von der Bühne. Azra (seine neue Freundin) und Karlos laufen Hand in Hand herein. Vasiliki zeichnet die beiden dabei hinter einem Vorhang mit einem Handy auf. Die neue Freundin erwischt ihn dabei.]

NF: Hallo? Komm Mal raus! Wo bist du? [Sie sucht nach ihm.] Kannst du aufhören, bitte?

V: Was?

NF: Ja, kannst du aufhören, mich und meinen Freund hier zu stalken?

V: Aber Karlos ist mein Freund!

NF: Nein, das ist dein Ex-Freund.

V: Wir waren doch sechs Monate zusammen und ich vermisse ihn.

NF: Ja, ne, hör auf damit.

V: Womit?

NF: Lass uns in Ruhe.

V: Ich darf ihm doch wohl zugucken.

NF: Nein, darfst du nicht.

V: Wieso?

NF: Ja, weil du's nicht darfst. Hör auf.

V: Wer bist du?

NF: Ich bin seine Freundin.

NF: [zu Karlos] Komm, wir gehen. [Beide laufen wieder Hand in Hand im Raum herum.]

[Freundin 1 beginnt wieder, die beiden zu beobachten.]

Karlos: Ey, das geht doch nicht! Das ist doch...

V: Ha, nein!

V: Karlos, wir waren so lange zusammen...

K: Vasiliki, ich hab mit dir Schluss gemacht!

K: [zu F2] Wir müssen zur Polizei, ich hab darauf keine Lust mehr.

NF: Ja, ich auch nicht.

V: Zur Polizei? Kann ich mitkommen?

[Bei der Polizei.]

K: Ich werd' seit Wochen von der gestalkt. Die rennt mir überall hinterher. Das geht einfach nicht!

NF: Ja, tun Sie etwas.

K: Wir möchten Anzeige gegen Sie erstatten und... Oh mein Gott, hier ist sie doch!

V: Nein!

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Danke, danke. Okay, Leute, ich finde diese wirklich ein sehr gutes Beispiel von, dass etwas wie schlecht halt interpretiert werden kann, aber dass, dass...

Maria: Ja.

Sara: Dass es eigentlich nicht, das ist sehr doppelsinnig, ist das ein Wort?

Tim: Zweideutig.

Sara: Ja, ehm, zweideutig.

Peter: Also zweideutig würde ich es jetzt nicht betrachten, aber... [lacht]

Sarah: Aber dass etwas, das Ziel von der Person nicht schlecht war, aber das interpretiert wird als schlecht, teuflisch, aber hast du dich als ein Teufel gefühlt?

Tim: Nein. [SchülerInnen lachen.]

Maria: Hast du erlebt?

Peter: Ja, ist wirklich passiert.

Tim: Deswegen haben wir das auch genommen.

Sara: Und ich würde sehr gerne von ihr, euch hören, ob ihr auch noch Beispiele kennt, die als sehr, sehr schlecht erfahren werden könnten, aber die eigentlich sehr anders gemeint sind.

Layla: Also bei Ehrenmord, da wollen die die Ehre von der Familie wiederherstellen, aber die bringen eine Person um.

Sara: Ja.

Ein Junge: Ist ja vollkommen verständlich [scherzt höchstwahrscheinlich]

Maria: Sevil, du hast keine Sympathie für die andere Frau?

Sevil: Keine, ich mag sie nicht.

Maria: Warum nicht?

Sevil: Weil sie die Ex-Freundin von meinem Freund ist.

Maria: Und die Schlechte war sie oder du?

Sevil: Sie war die Schlechte.

Peter: Also für sie [Sevil] war sie die Schlechte und für sie [Tim] war sie die Schlechte, weil...

Sara: Ist interessant, dass ein super einfaches Beispiel so viele verschiedene Sachen hat...

Und ich will eigentlich noch zwei, drei andere Beispiele davon hören. Ich finde die Ehrenmord ein super gute. Kennt ihr noch andere Beispiele, die so eigentlich kompliziert sind?

Maria: Did anybody feel any sympathy for the other woman?

Elif: Ist doch traurig.

Maria: Traurig, ja.

Elif: Ein Monat später auch noch direkt.

Peter: In Wirklichkeit war's nur eine Woche.

[SchülerInnen empören sich.]

Adeel: Du bist voll der Funkboy, ey!

Ein Mädchen: Richtiger Gangster.

Ein Junge: Tschüch, Erik, du Player.

Peter: Danke. [lacht]

Sara: Und kennt ihr noch andere Beispiele? Zum Beispiel von deines Leben oder von einem Leben von andere Leute? Was ihr denkt ja, die wird eigentlich als sehr schlecht erfahren, aber...

Layla : So wenn Eltern ihrem Kind was verbieten, die wollen eigentlich nur das Beste, aber das Kind ihh, meine Eltern sind so Scheiße, die verbieten mir alles.

Sara: Ja. Und ihr? Noch zwei Beispiele, noch ein, will ich find es sehr interessant.

Ein Junge: Also wo ein Mensch als schlecht empfunden wird, obwohl er gar nicht so schlecht ist, oder?

Sara: Also, ja, wie das eigentlich nicht so einfach zu sagen ist, okay, das ist der schlechte Person, das ist der gute Person.

Maria: Ja.

Elif: Lehrer, Schüler.

Sara: Was?

Elif: Lehrer, Schüler.

Sara: Ja?

Elif: Also Schüler denken ja auch immer, dass die Lehrer immer böse sind und dass sie keine guten Noten geben wollen und, aber eigentlich bringen Sie uns ja was bei und ja.

Sara: Ja.

Elif: Also Ausnahmen. Es gibt Ausnahmen.

Sara: Ja, danke.

Sara: Ehm, und bei der Teufel? (Unklar? (6:35)) Denkst du, dass es bei der Teufel in Faust auch so deutlich war oder nicht so deutlich, dass er schlecht war? Oder ist es, ne, bei Faust war es schlecht/gut.

Layla : Also, es ging ja da um, also es war ja ein Geben und ein Nehmen und ich finde, das ist ausgeglichen, aber der Teufel hat ja nur böse Absichten, deswegen ist er ja der Teufel, weil wir ja eine Seele haben, aber um die zu kriegen, muss er ja was geben.

Sara: Ja, ja, ja, das ist klar. Noch ein, du, du wolltest noch etwas dazu reden?

Eine Schülerin: Ja, eigentlich fast genau dasselbe, weil er sagt ja selber, ehm, ich bin zwar böse, ein Teil von mir ist böse, aber er gibt was Gutes und ja.

Sara: Ja, danke, danke, das ist super interessant. Okay, wir gehen das Letzte, glaub ich.

Die SchülerInnen: Nein, nein, noch zwei.

Sara: Ja. Okay.

Eine Schülerin: Ich bin für Baris .

Sara: Danke für die interessante Kommentare.

[Neue Szene. Barisund Yildiz stehen auf.]

Yildiz setzt sich energisch hin. Baristritt langsam dazu.

H: Ich schwöre, ya! Samma, was bist du?

J: (In hohem Tonfall) Ehm, wie bitte? (Die SchülerInnen lachen.)

H: Samma, kannst du richtig reden?

J: Was wollen Sie von mir?

H: Ich schwöre, ya, hast n Problem? [Sie geht auf ihn zu, er läuft vor ihr weg.]

J: Nein, ich hab kein Problem, lassen Sie mich in Ruhe.

[Sie läuft ihm hinterher und fasst ihn.]

J: Lassen Sie mich! Nein, Hilfe! (Dann unklar (0:32-0:33)) Sie sind doch ein Mädchen, verhalten Sie sich doch so. Was ist los mit Ihnen? Hilfe! Ich ruf die Polizei! Lassen Sie mich in Ruhe!

[Yildiz lässt ihn los und läuft weg. Baris verlässt gerade den Ort, als Yildiz wieder auftaucht und ihm eine Frage stellt.]

H: Sie wollen was zurück? [Sie wedelt mit einem Gegenstand.]

J: Was? Mein Geldbeutel! Geben Sie mir den wieder! Sofort! Hilfe! Hilf mir!

[Sie läuft davon und er geht ihr hinterher. Anschließend tritt sie ihm gegen sein Bein.]

J: Ah! Das meld' ich der Polizei!

[Er verlässt die Bühne. Sie anschließend auch. Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Danke, danke sehr! Könnt ihr ein bisschen erklären?

Baris: Eh, ja, also. Vielleicht fragen wir erst Mal das Publikum: Was denkt ihr, was ihr geseht habt?

Sara: Ja, gut.

Baris: Peter.

Peter: Wie so'n Lappen abgezogen wurde. Also die Frau war (unklar? (1:37-1:38)) Egal, egal, sag du.

Ibrahim: Mobbing vielleicht? Mobbing plus Diebstahl?

Ahmed: Ich habe was Besseres. Kanack-Weib. Diese Kanack-Weiber aus Neukölln.

Baris: Er weiß genau, wovon ich rede.

Maria: Was?

Ahmed: Diese, diese, diese

Baris: Genau.

Ahmed: Wallah, bevor ich denen Klatschen gebe, diesen Weibern, ya.

Maria: What is that?

Eine Schülerin (Layla?): Frauen, die sich nicht wie Frauen verhalten.

Elif: Es gibt heutzutage leider Mädchen, die von dem Pfad der Weiblichkeit abgerutscht sind (Lachen) und in die männliche Schiene reinrutschen (Lachen) und oftmals ehm, sich sehr männlich verhalten, ne, also. Ich weiß nicht, ob, ob, wisst ihr (dann unklar (2:20)), so

Sara: Ja, ich glaub schon.

Baris: Neu, Neukölln, so. (Lachen)

Sara: Ja, es geht um das. Weil sie ängstlich sind, fraulich zu sein, nicht?

(SchülerInnen negieren die Aussage.)

Ibrahim: ... männliche Frau ...

Sara: Ah, okay, die will männliche Frau sein.

gemischte Kommentare: Hä, die wolln doch nicht ... Transen ... asozial ... Mädchen

Ahmed: Das sind halt Kanack-Weiber. Die sind dumm im Kopf. [Peter lacht, Sevil grinst] möchten halt einfach ein auf dicke Eier schieben [SchülerInnen lachen] Was?

Jemand sagt: Haben auch voll die Eier.

Baris: Und das ist extrem ekelhaft. Wirklich. Ein Mädchen sollte sich nicht so ...

Eine Schülerin: Davor, davor hast du Angst? [Ibrahim lacht, andere grinsen.]

Baris: Was für Angst?

[Ahmed macht einen Kommentar: (unklar?) wie ein Mann. [Nur lacht]]

Baris: Es geht doch hier um (? Unklar (2:55)). Wenn ich so ein Mädchen sehe, da ...

Adeel: Willst du auf sie kotzen.

Baris: Kommt's mir hoch so, ne. [Lachen] Das ist ekelhaft so. Ne, das ist so richtig ekelhaft.

Ahmed: Ich find's eigentlich voll geil.

Adeel: Ich auch, Dikkah ... (weiter unklar? (3:07-3:08))

Ahmed: Wenn sie anfängt zu spucken, ich denk mir so ... (unklar? 3:10- 3:11) [Adeel macht eine Mimik]

Baris: Das ist so richtig Abturn, da ... [suggestiert einen Würgereiz]

Sara: Und kennt ihr alle, kennt ihr alle diese Mädchen?

Viele antworten: Ja.

Ein Schüler: Ich kenn sie nicht, ich kannte eins.

Peter (zu jemandem): Du (lebst? / liebst? / ? (3:15-3:16)) doch eins.

Ahmed: Es gibt doch welche auf dieser Schule hier.

Sara: Und findet ihr alle, was er auch sagt, ekelhaft?

Viele antworten: Ja.

Baris: Ja, findet ihr das?

Viele antworten: Ja.

Baris: Ich glaub, Layla nicht, ne?

Layla: Willst du mich damit persönlich angreifen?

Baris: Nein. [Lachen]

Sara: Und, wa, warum eigentlich? Kannst du erzählen? Was, was ist so ekelhaft?

[Barisüberlegt]

Adeel: Ist nicht weiblich.

Lehrerin: Naja, hat man die Szene gesehn, ne? Was hat sie denn gemacht?

Kommentare: Ja... Mhm... Also... Ja...

Baris: Ja, das war halt

Elif: Einschüchternd.

[SchülerInnen sprechen.]

Sara: Und sie nehmen die Fraulichkeit von anderen Frau (oder andere Frau? (3:47))

Ein Schüler: Ne, von sich selbst (? (3:48-3:50)).

Sara: (? unklare Antwort (3:50-3:51))

Adeel: Sie muss das noch selber erleben.

Elif: Sie müssen einfach, gehen Sie, gehen Sie nach der Schule einfach da so lang und dann sehen Sie bestimmt schon irgendwann (so welche? unklar (4:02)) [Elif lacht und anderes Lachen] Dann verstehen Sie so, was wir meinen.

Ahmed: Es gibt auch in der Schule ein paar.

Sara: Interessant, interessant. Und ist das für ihr alle so schlecht?

SchülerInnen: Ja.

Sara: Und kann ihr definieren, was das Schlechte eigentlich ist?

Layla: Also ich glaub, es geht ihm darum, dass er sich als Mann eh unterdrückt fühlt oder dass es ihm vielleicht die Männlichkeit nimmt, wenn eine Frau sich männlicher verhält, als er selbst. [Lachen] Ich glaub, das ist das Problem von vielen Männern, wenn sie ... [Lautes Lachen] [Layla auf einen Kommentar über das Verhalten reagierend] Ja das Verhalten ist natürlich nicht, das Verhalten ist natürlich nicht schön so, aber ich als Frau möchte zum Beispiel auch nicht sehen, wenn ein Mann sich sehr weiblich verhält. Das ist für mich verstörend.

Sara: Ja. Ja?

Ahmed: Ich als Mann kann sagen, dass für mich also keine Männlichkeit dadurch entzogen wird, ne, wenn sich ne Frau so verhält. Sie verhält sich einfach wie ein Mann. Also wird sie auch behandelt wie ein Mann von mir.

Sara: Ja.

Jemand: Ja...

Sara: Und denkst du, dass das etwas Gutes ist, wenn ein

Ahmed: Wenn sie so behandelt werden will, dann kann sie so behandelt werden, aber es ist nichts Gutes, es ist was Schlechtes eigentlich, weil normalerweise sollte man sich schon bisschen wie ne Lady verhalten und nicht wie ein Bauarbeiter oder so.

Sara: Ja. Ja, ja, ja. Wie ein Bauarbeiter. Und, und die Letzte, ja?

Elif: Ja, es ist aber auch so bisschen, dass man so voll die, also Vorstellungen hat, wie sich eine Frau zu verhalten hat.

Sara: Ja.

Elif: Andererseits ist es schlecht, wie sie sich verhalten hat, aber andererseits ist es auch vielleicht gut, um diese Vorurteile zu brechen, also eine Frau hat sich so und so zu verhalten.

Sara: Ja. Ja, ich denk das auch.

Elif: Ja.

Sara: Das find ich ein sehr gutes Punkt, dass wir natürlich jetzt denken, okay, das ist wie eine Frau sich verhalten muss, das ist, wie ein Mann sich verhalten muss und das wechselt jetzt ein bisschen alle durcheinander. Und das ist eigentlich das gute Beispiel, wie sich das jetzt gewechselt hat. Ja?

Ahmed: Dann müssen Sie Mal aber durch Neukölln gehn, dann finden Sie's gar nicht mehr so (Wort unklar? (5:53)) [Sara lacht]

Elif: Das ist einfach richtig ekelhaft.

Sara: Ekelhaft?

Elif: Ja.

Ahmed: Mhm.

Sara: Dass sie transsexual sind so, ne?

Ahmed: Nicht transsexual.

Peter: Nein, nein, die nicht.

Elif: Ja, die sind auch ekelhaft aber.

Sara: Die nicht, aber was ist dann der Unterschied eigentlich? Dass ein Frau sich wie ein Mann umkleidet und ein Mann

Layla: Es geht nicht um Kleidung

Elif: Es geht nicht um Kleidung

Layla : Es geht ums Verhalten

Ibrahim: Um's Verhalten.

Sara: Okay, ja.

Ibrahim: Wie sie sich, ja.

Lehrerin: Es geht um, um Muff (? Wort unklar (6:13)) geht es auch, denk ich, ja.

Jemand sagt: Ja.

Sara: [nickt] Um Matt (? Wort unklar (6:14)) Okay, und jetzt die Letzte. Danke, das ist super interessante Diskussion. Eh, die Letzte denn.

[Neue Szene. Nur (Kundenbetreuerin) und Layla (Kundin) gehen auf die Bühne. Nur setzt sich hin. Layla tritt aus dem Hintergrund hervor.]

K: Ja, guten Tag.

KB: Guten Tag. Willkommen bei Telekom.

K: Guten Tag [reicht ihr die Hand] (Wort unklar? (6:45) mein Name. Und zwar

KB: Ja, was für ein Problem haben Sie?

K: Also ich habe diesen Termin hier gemacht [wirft ihr Haar nach hinten]

KB: Mhm.

K: Weil ich find den Kundenservice hier absolut unangemessen und ehm, also ich hab das

Gerät bestellt. Es wurde weder angeschlossen, noch funktioniert irgendwas, noch meldet sich hier irgendwer. Und ich bezahl so viel Geld. Ich find das unter aller Sau. [gestikuliert stark, schaut dann auf ihre Nägel, als die Kundenberaterin zu sprechen beginnt]

KB: Ja, aber ehm, haben Sie auch schon beim Abschließen des Vertrags gesagt, dass Sie's auch angeschlossen haben wollen?

K: Ja, das ist doch logisch.

KB: Das ist nein ...

K: Doch das ist absolut logisch. [Wirft ihr Haar nach hinten und schaut wieder auf ihre Nägel]

KB: Nein, das müssen Sie leider erstmal ansagen, bevor Sie ...

K: Das ist doch Ihr Job.

KB: Das ist nicht unser Job.

K: Kriegen Sie fünf Euro die Stunde, dass Sie sich so mit mir unterhalten oder wat?

KB: Also, guck Mal, Sie wollen ein Problem gelöst haben ...

K: Also erstmal Sie.

KB: Habe ich auch gesagt.

K: Ist mir egal. Sie sind scheiße.

KB: Und Sie wollen Ihr Problem gelöst haben?

K: Natürlich will ich mein Problem gelöst haben, sonst wär ich nicht hier.

KB: Dann lassen Sie mich doch Mal kurz ausreden, dann können wir ...

K: Bitteschön, dann reden Sie vielleicht ein bisschen schneller.

KB: Also Sie haben das Gerät müssen Sie erstmal von alleine, dass es angeschlossen werden soll. [Die Kundin schaut auf ihre Nägel und blickt die Kundenberaterin nicht an, während sie spricht.]

K: Ja.

KB: Und ehm, wenn Sie's nicht anschließen, kann's auch nicht funktionieren. Und wenn Sie sich auch bis jetzt nicht gemeldet haben, kann auch keiner kommen. Also Sie haben, Sie, Sie melden sich jetzt zum ersten Mal hier.

K: Also ich bezahl nicht so viel Geld, um so ne rotzfreche Antwort zu kriegen.

KB: Aber ...

K: Ich kann Sie auch gern feuern lassen, also wo ist denn ihr Manager? Manager? Manager? [Lachen] Hallooo?

KB: Also unser Manager ist jetzt nicht hier.

K: Ach, echt?

KB: Sie können sich weiter mit mir unterhalten und wie gesagt, das ist keine freche Antwort, sondern das ist einfach nur, Sie sind, also Sie sind ja das erste Mal hier und jetzt können wir auch ...

K: [lauter] Also ich möchte mich nicht mehr mit Ihnen unterhalten, ich möchte WLAN haben, tschüss! [Steht auf und geht.]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen]

Sara: Okay, danke sehr. Eh, also was, hat was haben wir gesehn?

Maria: Wer war, who was, wer war schlechter?

Layla: Ich, ich hatte ja ehm, also ich hab sie ständig unterbrochen, ich war sehr unhöflich.

Ibrahim: Sie war diese, diese reichen, typischen Frauen, die über alles nörgeln und nur meckern können und sich nicht zufrieden stellen lassen. Ja, das war jetzt sone, so'n Beispiel grad.

Sara: Und eh

Ibrahim: Diese Divas und, ja.

Layla?: Genau.

Sara: Können wir Sympathie haben für dich?

Ibrahim: Ne.

Sara: Warum nicht?

Ibrahim: Weil sie kommt einfach rein, tut so, als wär sie Boss und will, sagt ja, ich hab dis nicht und das nicht, obwohl sie sich gar nicht gemeldet hat, obwohl sie auch selbst nichts dafür getan hat und denkt, alles ist selbstverständlich, weil sie so‘ne reiche verwöhnte Zicke ist. [Sara lacht]

Ahmed: Ich hab bisschen Sympathie empfunden.

Sara: Okay, bisschen Sympathie, interessant.

Ahmed: Weil unser Anbieter auch direkt ist.

Sara: Anbieter, ja.

Peter: Zahlt ihr auch so viel Geld?

Ahmed: Hm?

Maria: Was? Was? ...

Jemand sagt: Der Anbieter.

Sara: Der Anbieter. So, du kannst dich vorstellen, dass und dass sie eigentlich sich selbst nicht schlecht findet, aber nur total, wie heißt das, ehm

Layla ?: überreagiert

Sara: Überreagiert und denkt, ja, ich weiß nicht mehr, was ich tun muss. Ich bin total, das, das verstehst du (alles, ne?) (unklar 9:38))

Ahmed: Nein, also, ich versteh auf jeden Fall, dass sie sauer ist, dass paar Sachen nicht funktioniert haben.

Peter: Also ich versteh auch das mit der Telekom, weil die sind auch oft, also die Telekom an sich sind auch ziemlich böse Leute, find ich, weil wenn man n Vertrag bei denen abschließt und nicht explizit sagt, die bieten’s einem ja auch nicht an, so nach dem Motto: Ja, sollen wir’s noch anschließen? Dann werden sie sagen, ja, schließen Sie den Vertrag ab. Vertrag abgeschlossen. Ja, schön. Dann kommen die Sachen und dann sind die meistens auch kaputt. Also, oft ist es bei mir passiert, dass es kaputt war. Dass ich mich dann irgendwie selbst um die Fehler kümmern musste, weil die Kundenhotlines auch viel zu überlastet warn. Und dann können die einem nicht wirklich weiterhelfen und dann sagen: Ja, also da müssen Sie selber gucken, wie Sie’s machen. Und ich find sowas (? Wort unklar (10:18))

Sara: Ja und dann müssen du noch Mal ein Mal zurückrufen und so [lacht]

Peter: Zurückrufen, drei Mal ausmachen und ein Mal anmachen. Ja, ich hab doch schon alles versucht. Ich ruf doch nicht umsonst bei denen an. Und ich meine, ich versuch ja, höflich zu denen zu sein, aber wenn die mich so ankeifen den ganzen Tag, ja.

[Lachen und ein undeutlicher Kommentar]

Layla : Also, ehm, ich bin auch bei der Telekom und sehr unzufrieden. Aber trotzdem find ich, muss man sehr höflich sein, ehm, vor allem weil ich möchte ja etwas von ihr haben und nicht umgekehrt. Also liegt es ja im Prinzip ja in ihrer Hand, was sie macht. Und ich finde, egal ehm wie groß das Problem ist, man muss immer höflich sein und ehm auch Respekt haben. Also ich hab die ganze Zeit auf meine Nägel geguckt und eh, war mit mir selbst beschäftigt und hab ihr im Prinzip gar nicht zugehört und also ich persönlich finde Unhöflichkeit ist das Schlimmste überhaupt. Ich hasse unhöfliche Menschen.

Sara: Ja, ah ja. Deswegen, ja, ich verstehe, ja. Ich bin, ich bin damit auch (? Wort unklar (11:08)) Hast du noch was, was oder ich sag dein (hint? ((11:11))

Ahmed: Nein, eigentlich nicht.

Sara: Ah, das war nur so. Ja. Und das find ich auch immer so witzig mit, sie ist ein System jetzt, sie ist „die Telekom“, sie repräsentiert das System, aber sie ist eigentlich nicht das System.

Jemand sagt: Ja.

Sara: Wie war das für dich? Dass du denkst, ja, jetzt bist du böse auf mir, aber

Nur : Na, also man, man kann (jetzt? (11:28)) Person (nicht oder nichts? (11:29)) so wirklich tun, man will ja helfen. Aber wenn die Person gegenüber auch noch nicht bereit ist irgendwie ne richtige Unterhaltung zu führen, ist ja natürlich noch schwieriger, irgendwas zu machen.

Sara: Ja (dann Worte unklar 11:42-11:44). Also wir sind fertig. Danke sehr [SchülerInnen klatschen]

Clip 4.1

[Neue Szene. Yildiz und Ahmed sitzen gegenüber voneinander. Zugansage: Bitte aussteigen.]

...

Sara: Ja.

Layla: Ja.

Sara: Und ihr? Hat ihr es auch gedacht?

Ein Schüler: Mhm.

Maria: Und du? Was hast du ge... Professor? Oder Lehrerin? Oder...?

Ahmed: Einfach ne Mutter, die sich integriert hat und Türkin oder so. Die, sag ich Mal, bisschen denken kann und nicht eh, irgendwas Aufgezwungenes aufnimmt und sozusagen dann auch im Kopf lässt. Also sie kann sozusagen... denken.

Sara: Und denkt ihr, dass er nicht denken kann?

Ein Junge: Mhm.

Sara: Ja? Warum... denkst du...? Also, er hat gesagt, sie kann denken.

Ibrahim: Ja.

Sara: Denkst du, dass er nicht denken kann?

Ibrahim: Doch, aber denkt auf falscher Weise. Also sie denkt auf richtiger Weise, während er auf falsche Weise denkt...: Kannst du sagen, dass ich auf falsche Weise denke?

Ibrahim: Wie bitte?

Ahmed: Kannst du das sagen?

Ibrahim: Ja, also du denkst auf einer anderen Weise. Für viele Menschen falsch, für viele Menschen richtig.

Eine Schülerin: Er hat ein anderes Weltbild.

Ibrahim: Genau.

Sara: Das ist eine gute Lösung. Okay, lass uns jetzt die nächste Gruppe gehn.

Ahmed: Ich bin krass müde, ya.

[SchülerInnen klatschen.]

[Neue Szene. Defne (Obdachloser) und Adeel (Professor) kommen auf die Bühne.]

Sara: Und eh, was ich auch noch, also ich komme aus das Theater, ich liebe es, wenn es auch wenn es ein bisschen Physik ist, dass man zum Beispiel eh, ja probier wirklich das (Stück ? (4:50), was ihr spielt, zu, in deinen Körper zu verfassen.

Adeel: Mhm.

Sara: Okay, könnt ihr erzählen, also wer der (? unklar 5:06) Person ist, die wir jetzt gelesen haben, der Obdachlose und wer der Professor ist? Also die andere Person.

M: Also ich bin der Obdachlose, er ist der Reiche.

Adeel: Ich bin schlau.

Sara: Super, okay, wir fangen an.

P: Boah, was? Bitcoin und Citcoin fusioniern zueinander? Hast du das gelesen?

O: Ich weiß nicht. [mit Akzent]

P: Das ist eine sehr große Fusion. Der, der Markt wird explodieren.

O: Mhm.

P: Bist du auch am Aktienmarkt tätig?

O: Ich weiß nicht.

P: Also meine Aktien sind jetzt gestiegen, guck Mal! 500% gestiegen! Durch Subvention vom Staat. Ist das nicht toll?

O: Ich weiß nicht.

P: Eh...Und, arbeitest du?

O: Ich weiß nicht.

P: Wie heißt du denn?

O: Ich weiß nicht.

P: [nickt betreten und wendet sich von dem Obdachlosen ab.]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Okay, jetzt stehen hier zwei Homosexuellen, die miteinander küssen, hier in der U-Bahn.

Ahmed: Warum immer dieses Homosexuellen reinbringen, ya?

Sara: Und jetzt, was ist ihre Reaktion darauf?

Ahmed: Ich weiß nicht. [macht den Obdachlosen nach]

[Die SchülerInnen lachen.]

Sara: Probier ein bisschen weiterzudenken.

[Die Szene wird fortgesetzt.]

P: [flüstert dem Obdachlosen zu] Was hältst'n da von dem Kuss (oder davon? Unklar 6:32)

[zeigt auf die Homosexuellen.]

O: Irgh [deutet einen Würgereiz an.]

P: Hä, warum? Sind doch auch nur zwei Menschen.

O: Irgh.

P: Hast du einen Freund?

O: Nein.

P: So diese raus (? unklar (6:44)) Böh [ahmt den Würgereiz nach.]

P: Hä, lass sie sich doch lieben. Was ist dein Problem?

[Der Obdachlose zuckt mit den Schultern.]

P: Woher kommst du denn?

O: Sag ich dir nicht.

P: Warum nicht?

O: Darum.

P: Weißt du gar nicht, wahr?

[Der Obdachlose schüttelt den Kopf.]

P: Das ist eine Schande, unsere Gesellschaft.

O: Wenn du meinst.

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Eh, hier, ich find das interessant, weil, also in die letzte Szene war es sehr deutlich, he? Also wer der moralischen Person war und wer der nicht moralische Person war. Aber hier würde ich sagen, dass es ein bisschen komplizierter ist. Könnt ihr, Tim, ehm, Tim, ja?

Tim: Ja.

Sara: Kannst du mir erzählen, was, also, hast du das auch gefunden, dass es jetzt ein bisschen...

Tim: Ja. Sie haben die Sprache dafür verwendet.

Sara: Entschuldigung?

Tim: Sie haben die Sprache dazu verwendet, das zu differenzieren.

Sara: Ja.

Tim: Die beiden Rollen.

Sara: Gut, also, ist es dir auch so schwierig, also einfach zu sagen, okay, der ist Moral und der ist nicht Moral?

Tim: Ja.

Eine Schülerin: Ja.

Sara: Warum? Ja?

Ahmed: (Soll ich was sagen?) (unklar? 7:56) Ich fand sie moralischer, als sich die zwei Homosexuellen geküsst haben.

Sara: Ja.

Ahmed: Weil in der U-Bahn küsst man sich nicht. Da sind andere Leute da drinne. Da hat man sich nicht zu küssen und wenn man sich küsst in der U-Bahn, ist man Dreck.

Sara: Wer hat das gefunden?

Ahmed: ...gefunden?

Sara: Also, du sagst das, dass...

Ahmed: Ja, ja, ich sag selber das, ja.

Sara: Also ich find das ein bisschen [lautloses Lachen] ...

[Kurze Unterbrechung]

Sara: Ehm, okay, kannst du mir da ein bisschen mehr über erklären, kannst du es nochmal sagen?

Ahmed: Ich sag nur so, es belästigt, in der U-Bahn, sich zu küssen. Die ganze Zeit hier so... ist belästigend.

Sara: Ja, gut. Die, also die Obdachlose war der mit ähnlich, die fand das auch belästigt. Oder die war egal?

Ahmed: Belästigend fand sie das, ja.

Sara: Ja?

Layla: Also, ehm, die junge Dame hat ja so Würgeräusche gemacht, als fände sie das eklig. Und ehm, der andere Schauspieler hat halt gesagt, dass es normal ist und dass es ja auch nur zwei Menschen sind.

Sara: Aha, ja, gut. Was findest du?

Layla: Find's normal. Ich find, jeder kann küssen, wen er will. Hat ja nix mit mir zu tun.

Sara: Hehe, okay, und, also was, mit wem warst du ähnlich in Anfang auf der Szene? Du?

Also wer, mit wem hattest du mehr Sympathie gefühlt?

Nur: Eh, mit dem Jungen, weil... Also, ich fand die Reaktion von der Reaktion viel zu viel, also viel zu übertrieben.

Sara: Zu übertrieben?

Nur: Ja.

Sarah: Okay. Okay, danke. Nächste Szene! Und was ich sehr lustig finde, dass es nicht gleich anfangt mit einem Gespräch, aber ein bisschen so, wie nennt es sich, wie spricht man eine Fremde.

Elif: Ja, das machen wir jetzt.

Sara: Ja, okay

Elif: Bei uns wird's sehr lustig.

Sara: Okay, drei, zwei, eins „Platz der Luftbrücke. Bitte aussteigen.“.

[Neue Szene beginnt. Layla (Obdachlose Person) und Elif (Frau in der U-Bahn) sind auf der Bühne. Layla stützt sich über mehreren Sitzen und richtet sich mühsam wieder auf. Elif steht in der U-Bahn und blickt auf einen Zettel in ihrer Hand.]

F: [Geld fällt in der U-Bahn herunter und Layla steckt es sich ein.] Och!

O: Tschuldigung, tschuldigung. [Sie ruft der Person hinterher, die das Geld hat fallen gelassen, während Layla es einsteckt.]

F: Heee, direkt eingesteckt. [lacht]

O: Sie haben... Ha, na sag, na das, hallo?! Tschuldigung, Sie haben ihr Geld ver...

F: Ne, das ist meins.

O: Geben Sie bitte wieder das Geld zurück! Tschuldigung, der Herr hier, der, der Herr? Sie? Sie! Sie hat das Geld geklaut!

F: Wovon reden Sie? [hört sich betrunken an]

O: Das sind 50 Euro, das müssen Sie zurückgeben!

F: Ne.

O: Ne, das glaub ich nicht.

F: Ne.

O: Da ruf ich die Polizei. Sowas gibt's doch nicht. In der U-Bahn auch noch! Ne Frechheit. Hallo! Kommen Sie doch Mal hierher, ihr Geld! Oh, ne, ne. [Holt ihr Handy raus, um die Polizei zu rufen.]

F: Dis ist mir egal. Damit kauf ick mir jetzt erstmal n Bierchen. Ja! Jetzt rufen Se doch Mal die Polizei.

O: Ja, gut, das ist, das ist ne Frechheit.

F: Das sind meine 50 Euro.

O: Dass es hier in Deutschland sowas noch gibt, ne.

F: Ja, Pech.

O: Ja? [spricht mit der Polizei am Telefon]

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Okay, jetzt will ich, dass ihr das nochmal spielt, weil ich finde das super eine interessante Szene und ich denke, was ich so interessant finde, jetzt ist es sehr deutlich, ja, du bist moralisch, du bist unmoralisch, super deutlich.

Elif: Ja, na klar.

Sara: Kann ihr es noch bisschen schwieriger machen? Dass wir eigentlich als Publikum denken: Ui, eigentlich wissen wir nicht gleich sicher, womit wir eigentlich ähnlich sind. Verstehst du, was ich meine?

Elif: Nein.

Layla: Würdet ihr die 50 Euro behalten, wenn ihr sie findet?

Sara: Also, das ein bisschen schwieriger machen, vielleicht weniger Geld. Bist du total crazy, wenn es nur um 50 Cents geht, zum Beispiel?

Elif: Ah, okay.

Sara: Oder vielleicht bist du sehr, (bist du wie?) (unklar, 11:55) der Obdachlose, bitte, gib mir etwas, ja? Das ist ein bisschen...

Eine Schülerin: Nimm doch 2 Euro oder so von dir. Ne? Das wär nicht...

Elif: Oder 2 Cent...

Eine Schülerin: Nja, 2 Cent ist vielleicht übertrieben.

Sara: 2 Euro, mach 2 Euro.

Layla : 2 Cent kannst du behalten.

Elif: 2 Euro?

Layla : Mhm.

Elif. Okay. [lacht]

[Die Szene beginnt von Neuem. Diesmal lässt Elif 2 Euro fallen und Layla steckt das Geld wieder ein.]

O: Och! Oh! 2 Euro!

F: Tschuldigung! Sie haben Ihr...

O: Oh! Zwei Euro!

F: Ne, oder?

O: Das sind Glücks-2-Euro! [Sie hört sich besoffen an.]

F: Ne.

O: Kann ich die behalten?

F: Ne, Menschen arbeiten dafür! Hey!

O: Das sind nur zwei Euro.

F: Hey, der hat dafür gearbeitet.

O: Nur zwei Euro!

F: Hart gearbeitet für diese zwei... nicht nur zwei Euro.

O: Doch!

F: Was holen Sie sich denn mit den 2 Euro?

[Die obdachlose Person sagt nichts und lacht.]

F: Ja, genau, das dacht ich mir schon, ja!

O: Ich brauche...

F: Der Mann hat hart dafür gearbeitet! 2 Euro ist viel Geld!

O: Aber nicht für sie. Für mich schon.

F: Das ist auch für uns viel Geld!

O: Damit kann ich n ganzen Tag überleben!

F: Wir arbeiten dafür und sie liegen hier rum und...

O: Bitte...

F: Nein! Nein!

Sara: Gut, gut! Geh weiter! Geh weiter!

F: Nein!

O: Bitte!

F: Nein, Sie geben mir jetzt das Geld her

O: Das sind nur 2 Euro, nein, nein!

F: Ich gehe 24 Stunden lang arbeiten...

O: Nein, nein, nein!

F: In der Woche und Sie nehmen sich das Geld einfach...

O: Nein! [weint]

F: Ich will das Geld wiederhaben!

[Die Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Elif: Ja, man, ich sollte doch übertreiben!

Sara: Okay, also, was war das größte Unterschied zwischen die erste und die zweite Szene?
Was denkst du?

Eine Schülerin: Ja, also, am Anfang hat man gar nicht bemerkt, dass sie obdachlos ist.

Sara: Mhm.

Layla : Ich lag doch wie ne Besoffene da rum.

Eine Schülerin: Ja, schon, aber es war jetzt nicht so auffällig.

Elif: [zu Layla] Egal, lass sie.

Eine andere Schülerin: Außer du liegst komplett auf dem Boden.

[Schülerinnen lachen].

Sara: Ich finde es sehr interessant, die drei Szene, weil es, man darf natürlich das nicht nehmen, aber ja, was, wo ist die moralische Grenze, wenn es... (? dann undeutlich (14:14))

Eh, Nächste!

[Neue Szene. Nur und Stefan gehen auf die Bühne. Beide scheinen in der U-Bahn zu stehen. Stefan steht und hält sich oben an einer Stange fest. Nur schaut auf ihr Handy und prallt im Gehen gegen ihn.]

E: Oh

T: Oh

E: Tut mir Leid, tut mir Leid, sorry.

T: Gar kein Problem, hast du das grad gesehen?

E: Meinst du das mit den zwei Typen da?

T: Ja. Das ist doch Diskriminierung, oder nicht?

E: Ja, fand ich auch. Ich weiß gar nicht, was mit denen... [scheint Stefan zu stützen und hält ihn dann fest] oh, sorry, was mit denen los war.

T: Ja, kein Problem, kannst mich auch loslassen, aber hast du's wirklich nicht gesehen?

E: Doch! Ich hab's mitbekommen. Ich hab's auch nicht verstanden, was da los war.

T: Der Typ im Anzug hat die einfach beleidigt, weil sie kein Geld hat und ja, sie wollte nur Geld von ihm haben.

E: Ich versteh's auch nicht, aber die war auch bisschen aufdringlich, ne? Wenn er nein sagt, dann...

T: Ja, wir können uns ja Mal hinsetzen.

E: Ne, ne, ich steh lieber.

T: Okay.

E: Also wenn sie auch nein sagt, dann muss man's auch verstehn und nicht ganze Zeit drum betteln.

T: Ja und was sagst du dazu, dass in unserem Land Diskriminierung sone große Rolle spielt?

E: Also ich find's natürlich scheiße, aber wenn man halt, man muss auch seine Grenzen wissen. Wenn ich jetzt zu dir komme und sage, gib mir n Euro, und du nein sagst, und dann ich ne halbe Stunde hier rumbettel, dann macht's auch keinen Sinn mehr.

T: Ja, das stimmt. Man muss auch verstehn, wenn man nichts kriegt, dann muss man das auch akzeptiern und eh...

E: Ja, also man soll natürlich die Grenze nicht überschreiten, aber, also von beiden Seiten her.

T: Ja, in Deutschland hat man auch die Chance, arbeiten zu gehn.

E: Ja, oder.

T: Die sollte man auch nutzen.

E: Würd ich auch sagen.

T: Okay. Ja, ich muss jetzt aussteigen.

E: Ja.

T: Schönen Tag noch.

E: Danke, gleichfalls.

[Ende der Szene. Die SchülerInnen klatschen]

Sara: Ehm, du, kannst du erzählen, was du gesehen hat.

Adeel: Da haben zwei Personen miteinander gesprochen in der U-Bahn über Diskriminierung. Aber ich konnte nicht unterscheiden, wer der Obdachlose war und wer der Schlaue war. Konnte man nicht unterscheiden.

Tim: Ja...

Eine Schülerin: Keiner von den beiden.

Tim: Sie meinten doch, wir sollen was beobachten und haben wir doch beobachtet.

Eine Schülerin: Aber ihr habt schon zwei unterschiedliche Rollen.

Tim: Trotzdem war ja in der Szene, die wir beobachtet haben, waren ja zwei Rollen.

Eine Schülerin (oder die Lehrerin?): Naja, aber das ist ja was Anderes.

Tim: Haben Sie uns aber so gesagt.

Die Lehrerin: Ne.

[SchülerInnen lachen.]

Tim: Ja, dann geht normal halt eben nicht.

Sara: Aber ja, es kann doch auch passiern, dass man es nicht vielleicht in diese Welt, dass man es nicht wirklich das Unterschied machen kann.

Ahmed: Wissen Sie (undeutlich? (16:23)) stinkt?

Sara: Okay! Gerne, danke sehr, danke sehr. Eh, die Nächste.

[Neue Szene. Ibrahim (die schlaue Person) und Sevil (die obdachlose Person) gehen auf die Bühne. Er wischt den Sitz mit einem Taschentuch ab, bevor er sich hinsetzt und beginnt zu lesen. Sevil setzt sich auf den Sitz neben ihn. Er hält sich die Nase zu und entfernt sich von ihr. Sie rückt wieder näher und er hält sich die Nase zu und wedelt mit seiner Hand.]

S: Tschuldigung, können Sie sich vielleicht umsetzen? Hier gibt's auch andere Plätze.

O: Ne, warum denn?

S: [Er kriegt einen Würgereiz.] Ist okay. [Er liest weiter] Oh, nein! Ein Angriff auf Florida?! Heute... Morgen? Das ist doch unglaublich, oder?

O: Hmm

S: Was, eh... [Er blickt sie an, wendet sich wieder von ihr und hält sich die Nase zu.]

O: Ist doch egal.

S: Wie bitte?

O: Ist doch nur n paar Kinder.

S: Paar Kin? Da sind 17 Leute gestorben, ist nicht nur paar Kinder!

O: Und dis ist n anderes Land!

S: Na und? Es kann auch genau hier passiern.

O: Nah.

S: Sag Mal, sie spinnen doch, oder? [Hält sich dabei die Nase zu.] Wie wär's, wenn sie einfach Mal duschen gehn würden? Und die anderen nicht belästigen würden? [Er steht auf und säubert wieder seinen Platz, bevor er geht.]

[Ende der Szene. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Eh, so witzig. Noch eine Frage, also mit wem hast du mehr Sympathie gehabt?

Elif: Irgendwie fand ich's bisschen übertrieben, dass er so direkt war und gesagt hat, dass sie stinkt und sowas. [lacht]

Ibrahim: Das war erst nachdem sie... (? unklar 18:37))

Elif: Ja, aber du meintest ja, dass sie sich wegsetzen soll. Eh, und ich fand's auch bisschen

komisch, dass es alles für sie so gleichgültig war, dass Menschen sterben und sowas. Aber das ist ja wirklich immer so, dass man, wenn es irgendwo anders passiert, immer so, ja, okay, es ist passiert, ist schade, aber man kann nichts machen so.

Sara: Ja. Und das hatte ich auch interessant gefunden, was du gesagt hast, ja, das war in ein anderes Land. Fühlt ihr das, das Unterschied, wenn etwas in Deutschland passiert oder in ein anderes Land?

Nur: Ja.

Sara: Ja, erzähl.

Nur: Na, wenn's in deinem Land passiert, ist die Gefahr irgendwie finde ich viel näher, als wenn's irgendwo in Amerika passiert. Also man fühlt sich zwar nicht so sehr betroffen, als wenn's im eigenen Land passiert.

Sara: Ja.

Ahmed: Ich finde, wenn's so in Ländern passiert, mit denen ich sympathiere, dann trifft es mehr. Aber so wenn's Amerika passiert, gönne ich's denen.

Sara: Was dann?

Elif: Du gönnt Amokläufe, ja?

Ahmed: Nicht Amokläufe

Elif: Achso.

Ahmed: Andere Sachen. Wenn jetzt Amerika zum Beispiel...

Adeel: Pleite geht.

Ahmed: Verluste macht, Pleite geht, jetzt n Amoklauf natürlich nicht, aber Amoklauf ist auch natürlich Amerikas Schuld. (Mach nur Witze? (unklar 19:42))

Sara: Und dann noch eine letzte Frage. Ich versteh, was du meinst. Denkst ihr, dass es realistisch ist, dass Leute, die zum Beispiel dachlos sind oder viele (Gedanken sind? unklar ab 19:52), auch, mehr egal, also dass es, also weniger egal ist, wie sagt man das, they care less über diese Sache? Ja?

Layla : Ehm, also ich denke nicht, dass man's verallgemeinern kann, aber ehm, wenn man andere Probleme hat, also wenn ich obdachlos bin, dann ist mein jetziges Problem eigentlich, dass ich mir ein zu Hause finde oder dass ich was zu Essen hab oder so und dann kümmert's mich nicht so, was woanders passiert, weil ich grad andere Dinge im Kopf hab.

Sara: Ja.

Nur : Ich finde die Obdachlosen haben auch nicht wirklich mehr n Sinn im Leben, weil die eigentlich nichts mehr haben, kein Ziel mehr würd ich sagen, weil, sonst wären die ja nicht so weit gekommen, würd ich sagen, dass sie obdachlos sind. Deswegen ist denen, glaub ich auch, Vieles egal, weil die auch selbst nichts mehr im Leben erreicht haben oder erreichen können.

Sara: Ja, stimmt, obwohl, ich weiß nicht, ob (ihr das seht? (20:44)), obwohl ich auch oft fühle, dass viele Leute, zum Beispiel Obdachlose, ihre Esse viel mehr miteinander teilen zum Beispiel...

SchülerInnen: Ja.

Sara: Als, also das ist auch ein bisschen mehr sympathische. Und dass zum Beispiel er, kann mir auch gut vorstellen, dass er denkt, ach, the bad guy is in the US. I'm having my clean, nice German feeling.

Ein Schüler: Mhm.

Sara: Okay, danke sehr! Es war sehr interessant. Jetzt gehen wir ein bisschen tiefer in das Partyleben eigentlich, weil ehm, was ich interessant in der Szene gefunden habe, ist eigentlich das Gefühl, dass die Leute, die schon in der Kneipe sind, eigentlich, sind die dann glücklich oder sind die nicht glücklich und sind dann Faust und Mephisto glücklich oder weniger glücklich? Also was hat das so amusement Leben, ist das ein Wort? Amusing, so amusement?

Ibrahim: Amüsant.

Sara: Also das amüsante Leben zu tun mit Glück eigentlich. Darüber will ich gerne mit ihr Szene machen und auch...

Maria: She has a question.

Sara: Ja.

Eine Schülerin: Aber das hat doch Unterschiede. So Kneipe ist was Anderes, als wenn jemand geht und in der Disko feiern geht.

Sara: Ja, ja, stimmt, darüber, das kann ihr selbst ein bisschen unterscheiden. Ich will ein bisschen größere Gruppe machen, so vier Personen. Das kann ihr selbst unterscheiden. Und was ich gerne will, ist, eine Szene zu machen über Partyleben. Und ihr könnt eigentlich selbst ein Party bedenken. Das kann irgendwas sein. Das kann Techno sein, das kann ein Club sein, whatever. Und auch was sind die soziale Prozesse, die immer so in ein Club zum Beispiel passieren? Auch zum Beispiel wenn ihr ein so bekannt Gay-Club, da passieren natürlich andere Sachen, als in ein...

[Jemand lacht. Dann lacht Sara.]

Sara: Also am Sonntag, weißt ihr. Ehm...

Clip 4.2

[Neue Szene. Defne, Yildiz und Sevil Sitzen links auf Stühlen. Sie unterhalten sich erstmal nur und stehen nur später zum Tanzen auf. Adeel und Ahmed kommen herein, während Musik spielt.]

Adeel: Mein Bruder hat Geburtstag! Wo ist der ... (unklar? (0:11))? Bruder, trink! [kippt ihm Alkohol in den Mund.]

Ahmed: Nein, Bruder, nein, Bruder.

Adeel: Bist jetzt 18! [Schüttelt ihn kräftig]

Ahmed: Bruder, ich will wirklich nicht, Bruder...

Adeel: Mach Mund auf

Ahmed: Bruder, Bruder! Ich hab meinen Eltern versprochen, nicht zu trinken, Bruder.

Adeel: Ja, du bist, eh schon zu spät, trink, trink, trink, trink, trink, trink, trink, trink, trink...

Ahmed: Bruder, Bruder, Bruder...

Adeel: Du bist ein Mann jetzt, du bist ein Mann.

Ahmed: Dikkah, das war zu viel.

Adeel: Das war nicht zu viel.

Ahmed: Das war zu viel [schubst ihn weg].

Adeel: Das war nicht zu viel.

Ahmed: Das war zu viel.

Adeel: Du bist jetzt ein Mann. Komm, noch ein Schluck geht noch, ein Schluck, ein Schluck...

Ahmed: Nein, nein, nein

Adeel: Geht noch, ein Schluck, geht noch.

Ahmed: Nein, nein, nein... [Adeel schüttet ihm Alkohol in den Mund und lacht.]

Adeel: Jaaa!

[Währenddessen tanzen die Mädchen links auf der Bühne zur Musik und unterhalten sich.]

Ahmed: Ey, Bruder, ich bin weg.

Adeel: Komm, Komm, Dikkah! Das war nur, das war ne halbe Flasche!

Ahmed: Du hast Recht, gib mir mehr! [Adeel schüttet ihm noch mehr Alkohol in den Rachen.]

Ahh, ahh...

Nur : Kann ich mittrinken?

Adeel: Das ist doch dein Geburtstag. Ja, natürlich kannst du mittrinken.

Nur : Ja, Geburtstag hab ich auch heute.

Adeel: Wirklich?

[Sie nickt, er reicht ihr die Flasche, sie trinkt und Defne kreischt.]

Adeel: Sie sauft sich runter, Dikkah. Ein Mädchen!

Die Mädchen: Los, los!

Defne: Also mehr schafft sie auch nicht.

Adeel: Nach eine Flasche! [Adeel reicht Nur die Flasche.]

Defne: Mehr schafft sie nicht! Ne, schafftst du nicht. Komm! Los! Bis du schlecht! Er gewinnt gleich! Mach Mal jetzt hinne!

[Adeel pumpt Ahmed mit Alkohol voll, während dieser Leidensgeräusche von sich gibt.]

Adeel: Sie hat gewonnen! [stößt Ahmed nach hinten]

Defne: Das erste Mal, dass du dich soetwas getraut hast. Bin echt stolz auf dich! [Nur fällt in Sevil s Arme]

Sevil s: Ohh, warte, setz dich hin.

Adeel: Du bist nicht mehr mein Bruder.

Defne: Ganz ruhig, ganz ruhig.

[Ende der Szene. SchülerInnen klatschen.]

Sara: Also, Leute, abgesehen von super viel Alkohol, so ein typisches Party mit Jungen an eine Seite, Frauen an die andere Seite? Was ihr gesehen habt?

Elif: Nein, war das ein helal Club?

Ein Schüler: War ne helal Party.

Ibrahim: Tim, du hast so viel Erfahrung [macht eine einladende Geste]

Sara: Also mit Frau, aber was ich sehr witzig, wie die Frauen so einander so wirklich so „Okay, ja, mach das’ Ist es typisch für euch?

Tim: Das Ding ist so, niemals wird ne Frau gegen n Mann so trinken einfach gegeneinander.

Ein Schüler: Ja.

Tim: Also wer (trinkfester? (2:53)) ist. Das machen nur Jungs untereinander.

Sara: Ja machen nur Jungs.

Tim: Ja, aber welcher Junge trinkt denn gegen n Mädchen und verliert dann auch noch?

Also... ist ja eigentlich unmöglich. [Jemand lacht.]

Ahmed: Ich hab verlor.

Tim: Ja, ich weiß.

Sara: Und seid ihr damit ähnlich, dass Frau nicht so schnell zum Manne kommen?

Layla : Nö.

Ein Schüler: Ich glaub, das läuft andersrum ab eigentlich.

Ein anderer Schüler: Ja.

Ahmed: Ja, es läuft anders.

Sara: Läuft es normalerweise anders für euch?

Ahmed: Ja, ja, es läuft anders.

[Schüler reden untereinander und lachen.]

Ahmed: Ich geh nie zu Mädchen, ich hab nur Eine. Deswegen, ich geh nie zu Mädchen.

SchülerInnen: Aww...

Sara: Also was ist für euch normal? Dass Männer aktiv sind oder Frauen?

Ein Schüler: Männer.

Layla : Männer.

Elif: Männer, ja, denk ich auch.

Sara: Also jetzt leben wir natürlich in einer sehr feministischen Zeit. Fühlt ihr etwas davon oder denkt ihr, dass es noch gut ist, dass Männer bisschen die Rolle annehmen, dass zu Mädchen kommen?

Ibrahim: Gibt's Feministen?

Layla : Ja.

Ibrahim: Bist du?

Layla : N bisschen.

Sara: Was findet ihr normal? Wie man auf ein Party mit das andere Geschlecht umgeht?

Defne: Ich kenn mich damit nicht aus. [lacht]

Ibrahim: Was hat sie gefragt?

Defne: Wie man mit dem anderen Geschlecht umgeht auf einer Party.

Sara: Kannst du begründen, warum ihr drei so zusammen wart? Ist es normal für euch?

Die drei Schauspielerinnen bejahen die Frage:

Defne: Also eine Geburtstagsparty war unter Mädchen eigentlich und, ja. Was soll man dazu sagen? [lacht]

Sara: Und, also ist es für euch mit, also wenn man ein Trinkspiel, ist es normal, dass dann der Mann gewinnt und nicht die Frau?

SchülerInnen: Ja.

Ein Schüler: Gewinnt?

Sara: Ja.

Ein Schüler: Ja, natürlich.

Ahmed: Das ist auch klar, dass ne Frau verliert in einem Trinkspiel.

Sara: Warum?

Ahmed: Ist doch...

Tim: Weil die nicht trinkfest sind.

Ahmed: Ja.

Tim: Ganz einfach.

Sara: Und warum ist es klar, dass eine Frau verliert?

Layla : Weil Frauen in der Regel so, die vertragen weniger, weil die kleiner und schmaler und wiegen weniger und n Mann hat natürlich...

Ahmed: Ist meistens so.

Tim: Ist ja auch bewiesen so.

Layla : Ja.

Ahmed: Ja, also wir werden jetzt nicht ohne Belege unsere Argumente festlegen.

Tim: Wenn dann trinkt man halt zusammen.

Lehrerin?: Dann hab ich nochmal ne Frage, warum habt ihr's so absichtlich umgekehrt? Was hat...

Adeel: Ist doch schön.

Lehrerin: Ja?

Adeel. Wenn es paradox ist.

Ahmed: Weil ich hab doch gesagt, meinen Eltern hab ich versprochen, nicht zu trinken, ich trinke normalerweise nicht, deswegen.

Sara: Ja, ich finde es auch interessant, dass ihr es umgekehrt habt. Danke sehr!

Clip 4.4

[Neue Szene. Baris (Moderator) steht im Vordergrund.]

M: Ich begrüße Sie ganz herzlich zu unserer heutigen Show. Wir haben uns drei Gäste eingeladen. Einmal ein Vertreter der AfD, ein Applaus bitte.

[Ahmed (AfD) kommt herein.]

AfD: Immer die Rechte, mein Freund. [Schüttelt dem Moderator mit Rechts die Hand und setzt sich nach rechts außen.]

M: Dann jemanden, von den Grünen. [Stefan kommt herein.]

G: Ich hab Ihnen direkt Mal als Geschenk einen Blumenstrauß mitgebracht. Ich meine, die Grünen, wir lieben die Pflanzen und deswegen habe ich Ihnen einen Blumenstrauß mitgebracht.

M: Eh... Ja, eh, vielen Dank. Und zu guter Letzt noch Genosse Sergej von den Linken. [Der Linke (Peter) reicht dem Grünen nicht die Hand, aber dem Rechten]

M: Okay, also, ich meine, Sie haben mir ja jetzt so ein schönes Geschenk gemacht.

G: Genau.

M: Können Sie das ein bisschen näher erläutern, was es damit jetzt auf sich hat?

G: Also wir als Grüne Partei, wir lieben die Pflanzen, wir lieben die Umwelt und alles, was damit zu tun hat, liegt uns am Herzen. Und deswegen wollte ich einfach Mal ein Exempel statuieren, weißt du.

M: Achso.

G: Ja.

M: Eh, kann es sein, dass sie das abgerissen haben?

G: Ne, ne, ne, der wurde ehm, gepflanzt, mit Dünger und eh, haben wa schön gemacht. Haben wa ne eigene Plantage und haben wa alles gemacht.

L: Kann ich da kurz unterbrechen?

M: Bitte.

L: Der Dünger wurde doch bestimmt von Kapitalisten hierin gebracht.

G: Genau.

L: Wie könnt ihr sowas machen? So ein kapitalistisches System unterstützen! Einer für alle und alle für einen! Kommunismus!

G: Das lass ich Mal jetzt unkommentiert.

R: Darf ich Mal jetzt hier eingreifen?

M: Bitteschön.

R: Ich mag jetzt dieses versiffte Gerede hier gar nicht. Okay. Können wir gleich zur Debatte starten? Ich hab da paar Argumente, die ich erwähnen muss.

M: Bitte legen Sie los.

R: Eh, erstmal müssen Sie die Frage stellen.

M: Achso, ehm, ja, also, Sie sind ja sehr stark in Fokus gerückt, ja, ehm, auf Grund Ihrer ausländerfeindlichen Ansichten. Ist das korrekt?

R: Ehm, wir sind nicht ausländerfeindlich. Wir sind gegen die Leute, die kriminell sind und das sind die meisten Ausländer. Und ich sage Ihnen so, es kommen so viele verschiedene rein, und es wird immer gesagt, ja wir brauchen die Jugend, doch Deutschland macht selber Kinder. Macht selber Kinder. Deutschland, wir können selber Nachwuchs machen.

M: Achso, finden Sie also, dass deutscher Nachwuchs mehr Wert ist als ein Flüchtling?

R: Das haben Sie selber gesagt.

M:...

R: Nein, hörn Sie mir zu! Ich meinte, deutscher Nachwuchs ist auf jeden Fall produktiver. Wir Deutschen haben eine Tugend! Wir sind, wir sind produktiver von unserer Art her. Wir sind einfach ne reinrassige deutsche Art [der Akzent dieser letzten Worte erinnert an Hitler]

M: Ah, hm. Also sind die Flüchtlinge eher faul und arbeiten nicht?

R: Ach, die meisten sind sowieso Wirtschaftsflüchtlinge, ne. Die kommen hier nach Deutschland, ziehn uns die Steuern hier ab. Jetzt nimmt man im Ernst mehr Geld für die Omi anstatt für den Flüchtling!

M: Sehr interessante Auffassung. Ich möchte gerne Mal hören, was der Kollege dazu zu

sagen hat.

G: Also ich hab da ne differenzierte Ansicht. Solange auf's Tempo-Limit und auf die Pflanzen geachtet werden, da kann kommen, wer will! Da kann kommen, wer will! Solange wa fuffzig fahren in der fuffziger Zone und dreizig, ist alles jut!

M: Aha.

G: So seh ich das.

M: Also, Sie haben jetzt kein Problem mit Flüchtlingen.

G: Nein, hab ich nicht. Ich bin eher etwas links orientiert.

R: Ehm, ich hab Mal ne Frage. Was hat das jetzt mit der Debatte zu tun?

G: Ja, also ich fühl mich ja auch ein bisschen als ungelegener Gast, aber ich möchte meine Pflanzen repräsentiern und für die Umwelt ackern, deswegen bin ich hier. Und ja, da ich auch eher positiv ansehe als negativ...

R: Positiv?!

G: Ja.

R: Was bringen sie denn positiv? Sie bringen Kriminalität, sie bringen Ebola! AIDS! Vergewaltigungen! In unseren Dörfern, in unseren reinrassigen deutschen Dörfern.

G: Wie zum Beispiel? Welche Dörfer kennen Sie denn?

R: Lassen Sie erstmal den Kollegen neben sich aussprechen.

L: Ich glaub, mit Dörfern meint er Köln.

R: Genau! Die Nafis! Reden Sie. Reden Sie. Nafis.

M: Ehm, ja. Sehr interessant, ja. Haben Sie irgendwelche Beweise dafür?

L: Kann ich auch Mal reden? Wieso wird er denn rangenommen? Ich will auch Mal was sagen!

G: Wir sind hier nicht in der Schule.

R: Ich finde, in dieser Situation, würde ich wirklich das Wort an meinen Kollegen weitergeben.

M: Okay, meinetwegen.

R: Die Beweise kann ich später bringen.

M: Okay, bitte.

L: Also, ich würde ihm gar nicht zustimmen. Ich meine, wir sollten eine große Gruppe sein! Der Kommunismus ist stark in Deutschland! Wir brauchen das! Wir müssen eine Einheit sein! Die DDR! Das war, was wir warn! Das war der Sinn des Lebens! Sowjetunion! Das war unser Vater eigentlich!

R: Aber die Linke steht doch gar nicht dahinter dazu, ne ich...

L: Jetzt steht sie dahinter! Wir haben einen neuen Weg eingeschlagen.

R: Ah, okay!

L: Wir finden, Flüchtlinge sind einfach nur billige Arbeitskräfte, die wir reinholen können. Und ich meine, die sind dann sozusagen der Grundstein für unsere kommunistische Gesellschaft. Das sind die ersten gleichberechtigten neuen Deutschen.

G: Kommunistische Gesellschaft? Die auf die Pflanzen (... unklar?) (5:41)

L: Also so weit soll es jetzt nicht gehen.

R: So hab ich's, so hab ich's noch nie betrachtet. Tschuldige, also sozusagen die Flüchtlinge machen die deutsche Arbeit, die wir nicht machen wollen.

L: Nein. So hab ich das jetzt auch nicht gemeint.

R: Doch, sie sagten billige Arbeitskräfte.

L: Ehm...

R: Die Linke ist halt doch nicht so links wie ich dachte...

M: Warten Sie, warten Sie ganz kurz. Sehen Sie jetzt den Flüchtling nur...

R: Rechte Bruder.

G: Können Sie mal bitte den Moderator aussprechen lassen?

R: Tschuldige.

M: Sehen Sie den Flüchtling jetzt nur als Arbeitskraft, nicht als Menschen?

L: Ich sehe ihn als neuen Deutschen.

M: Neudeutschen?

L: Ja, Neudeutschen.

M: Also fordern sie Integration.

L: Ja, Integration, sodass wir alle eine Gesellschaftsschicht sind und dass die gesellschaftlichen Schichten aufgebrochen werden. Gleiches Einkommen für alle!

R: [zeigt sich schockiert] Dürft ich Mal was dazu beifügen? Neue Deutschen? Erstmal, das sind keine neuen Deutschen. Das sind, das sind keine neuen Deutschen. Das sind Flüchtlinge. Sie sind braun. Sie sind nicht arisch!

L: Kann ich da noch was einwerfen?

R: Nein!

R: Sie sind...

Ansage: Zuschauerfrage

M: Ehm, wir haben da Fragen aus dem Publikum, ehm, bitte.

Zuschauerin (Layla): Ja, ich hab da Mal ne Frage an den Herr Sergej. Und zwar, wenn sie sagen, dass Flüchtlinge unsere neuen Mitglieder des Kommunismus sind, wie soll das denn funktionieren mit ihrer islamistischen Einstellung, die rüberkommen? Die haben doch gar nicht das Weltbild, wie sie das haben. Wie soll denn der Kommunismus funktionieren?

L: Naja, also Religion ist ja jetzt kein zentraler Teil unserer Gesellschaft mehr. Das haben wir hinter uns gelassen.

Zuschauerin: Aber wenn Flüchtlinge herkommen schon.

L: Ja, na da werden wir das denen Mal austreiben so die Religion.

Zuschauerin: Karl Marx hat gesagt, Religion ist das Opium der Gesellschaft.

L: Naja, dann müssen wir wohl Opium verbieten und dann verbieten wir die Religion und dann haben wa dat Problem.

R: Geben Sie dieser Frau einen deutschen Keks! Jetzt! Die weiß einfach...

L: Ich glaub, Sie sind jetzt einfach nicht gefragt, okay.

R: Oh, tschuldige, okay, okay, sie haben Recht.

M: Bitte...

Sara: Okay, letzte Frage und dann müssen wir abschließen.

M: Ja, mein liebes Publikum. Hat vielleicht noch jemand ne Frage?

Publikum: Nein.

M: Gut, dann beende ich diese Show jetzt hier. Das war sehr...

R: Deutschland den Deutschen! Tschüss!

G: Pflanzen...

L: Kommunismus für alle!

Sara: Ich muss noch kurz fragen, welche Partei, also welches Figur habt ihr repräsentiert? Also von Faust mein ich?

Ahmed: Ich war Mephisto, er war Faust [Peter] und er war die Hexe [Tim], weil er mag Kraut.

Clip 5.3

[Neue Szene. Ibrahim (Baba) und Layla (Mama) sitzen nebeneinander. Ibrahim liest.]

Baba: Askim. [Fügt ein anderes türkisches Wort hinzu.]

Mama: Nasilsin [Sie gießt ihm Tee ein.]

Baba: Teşekkür. [Er trinkt.] Mhh, çok güzel.
 Baba: Ah, Ayse!
 Ayse (Elif): Hallo, Baba!
 Baba: Merhaba.
 Mama: Hallo, Anna!
 Anna (Nur): Hallo.
 Ayse: Hallo, Mama!
 Mama: Hallo.
 B: Na, wie geht's euch?
 Ayse: Gut, und euch? Was macht ihr so?
 M: Ja, auch gut.
 B: Nichts, wir sitzen hier, trinken unser Cay. Hier ist Obst, bedient euch bitte.
 Ayse: Dankeschön.
 Mama: Ich hab gekocht. In der Küche ist Essen, wollt ihr?
 Anna: Wir haben gegessen, oder Schatz?
 Ibrahim: Mante, voll lecker.
 Ayse: Ehm.
 Baba: Gibt's was, Ayse?
 Mama: Ist alles ok?
 Ayse: Papa, ja, also, wir wollten euch etwas erzähl.
 Mama: Was denn? Hast du jemanden kennengerlernt?
 Ayse: Ja.
 Baba: Wie alt ist er?
 Mama: will die Familie vielleicht bald herkommen?
 Anna: Ayse, sag doch Mal jetzt.
 Ayse: Wie heißt er denn überhaupt?
 Anna: Ayse...
 Ayse: Also, ehm, es geht darum, um er. Also es ist kein er. Es ist, es ist, also eine sie.
 Mama: Huh! [schockiert] Oh mein Gott.
 Baba: Sie?! [Zeigt auf Anna.]
 Ayse: Sie.
 Mama: Oh mein Gott. [Die Mutter fasst sich ans Herz und weint.]
 Baba: Ist doch super! [Steht auf und umarmt Anna.]
 Baba: Fatma, wasn los?
 Mama: Ich wollte Enkelkinder haben.
 Ayse: Mama! Mama! Mama, was ist...
 Baba: Aber es ist 2018, alles ist möglich.
 Ayse: Papa, setz dich.
 Baba: Uff...
 Ayse: Mama, guck Mal. Wir lieben uns, Mama.
 Mama: Aber es ist haram, was ihr macht!
 Anna: Aber du kannst uns nicht...
 Ayse: Mama, wir leben im 21. ...
 Mama: Aber es ist haram
 Ayse: Nein, Mama, hör auf! Baba, sag doch was!
 Baba: Haram hin oder her ... (undeutlich? (1:43)) in die Hölle.
 Mama: Nein!
 Baba: Doch! Fatma, jetzt lass sie glücklich sein!
 Ayse: Außerdem können wir Kinder adoptiern. Mama, bitte, ich liebe sie!
 Mama: Adoptieren von Afrika oder was? Schwarze Kinder?

Anna: Aber Fatma, du kennst mich doch schon so lange. Ist doch kein Problem, oder?

Baba: Ich finde kein Problem.

Mama: Was habt ihr gemacht bei Pyjama-Party? [weint]

Ayse: Mama...

Baba: Fatma...

Ayse: Es reicht! Wenn du es nicht erlaubst, dann heiraten wir so!

Baba: Nein, du bleibst jetzt hier!

Ayse: Nein!

Baba: Ayse! Ayse, komm sofort wieder her!

[Szene ist zu Ende. Die SchülerInnen klatschen.]

Sara: Nochmal sehr kurz darüber sprechen, also, was hier passiert ist, wieder die Frage: Was ist repräsentativ, was ist (nicht? (0:15)) repräsentativ für was ihr jetzt seht in dieser Zeit hier heute? Also und ihr auf die Straße, bei Freunden, kennt ihr diese Situationen oder ist es wirklich etwas sehr Fiktives, oder?

Peter: Ich denke halt (Narziss? (0:33)) deswegen kann ich mir das nicht gut vorstellen.

Sara: Kennt ihr Leute, die zum Beispiel mit die Homosexualität, das war die erste...

Ahmed: Nein.

Sara: eh, das war die erste Gruppe.

Ibrahim: Ne, hier, wir.

Sara: Ja? Bei ihr. Ist es etwas, was ihr, womit ihr kennt, dass zum Beispiel bei Familien es schwierig ist ... (? Folgende Worte unklar (0:52))

Elif: Ja.

Ibrahim: Ich glaub, es ist in jeder Familie schwer.

Sara: Ja?

Ibrahim: Na, es gibt manche Familien, die es tolerieren, aber manche Familien, die es nicht tolerieren.

Nur : Ich glaube, für jeden ist es schwer zu akzeptieren, dass dein Sohn oder Tochter...

[Sara muss die Jungsgruppe (Ahmed, Barisund Peter) bitten, ruhig zu sein und zuzuhören.]

Nur : Ehm, das gleiche Geschlecht liebt, ist erstmal für jeden schwer, egal von welcher Kultur oder Nationalität das ist.

Sara: Ja

Layla : Also ich glaub, also mir würde das schwer fallen, das zu verdauen, erstmal dass ich keine Enkelkinder kriege so.

Nur : Adoptiern, Mensch.

Layla : Ist nicht dasselbe.

Peter: Leihmutter.

Sara: Eh, bei andere, gibt es Unterschiede...

Maria: Ja.

Sara: zwischen... ja...

Peter: Also ich denke, so zum Beispiel mein Vater wär's ziemlich schlimm, wenn wir jetzt wirklich ne Schwarze oder sowas mit nach Hause bringen würden [lacht etwas]

Ibrahim: Ohhh...

Baris: Tschüsch...

Peter: Vor allem wenn sie dann auch noch nicht christlich ist, sondern einer anderen Religion angehört, weil, also in Polen ist man halt son bisschen schwierig gepolt auf Ausländer und sone Sachen und der nationale Stolz ist auch ziemlich groß und man will ja auch nicht irgend... Also Polen hatte ja halt schon sooft in der Geschichte Probleme und wurde schon

sooft eingenommen und von der Landkarte gestrichen und wieder da. Die wollen keine anderen Leute reinhaben in ihrer Gesellschaft. ,

Sara: Ja.

Ahmed: Mhm. Bei Deutschland...

Tim: Deswegen lassen die auch keine Flüchtlinge rein da.

Peter: Ja.

Layla : Find ich gut. [lacht]

Ahmed: Die haben auch ne... [guckt Layla ernst an]

Peter: racist

Tim: Ja, ist aber unfair.

Ahmed: Die haben auch ne rechte Partei gewählt Polen.

Maria: Okay, we have to finish now.

Sara: Ja, ehm, ich finde es heute eine sehr, Ich hab mir wirklich gefreut diese Tag mit euch, weil ich finde, dass ihr super frei wart, sehr intensiv miteinander beschäftigt waren und auch wirklich spielten. Eigentlich alle haben wirklich gespielt und wirklich auch einmal, ehm, und was ich auch zum Beispiel bei dir sehr, sehr gut finde, was, dass du wirklich etwas probiert zu spielen hast, was sehr weit von dir war, zum Beispiel auch jetzt Letzte mit der AfD-Wähler und eh also weiter. Das hat mir sehr gefreut, dass ihr alle wirklich etwas Anderes gespielt hat, als was ihr normalerweise. Vielen Dank dafür heute. Eh, nächste Woche würde ich mir sehr freuen, ihr wiederzusehen. Da werden wir auch noch surveys, kennt ihr das Wort, surveys...

Peter: Ja, Fragebögen.

Sara: Also ihre Ph.D. eh müssen wir noch Sache haben und wir haben gut Süßigkeit dabei, was will...

Maria: Ein bisschen kleine Party

Sara: Also nächste Woche Abschluss. Es wird uns sehr freue.

Maria: Wenn sie kommen, bis wann kommen sie alles?

Ein Schüler: Last Session next week.

Sara: Ja, last session.

Maria: Last session. Dann sie kommen und dann...

Ahmed: Ich hab ne Frage: Das Stück wird doch nicht gemacht, oder?

[Die Klasse redet über Organisatorisches.]

Sara: Also nächste Woche letztes Mal, dass wir alle zusammen sind. Dann sind wir frei.

Danke sehr. Ihr seid super gut!

Clip 6.3

Diskussion nach dem Lektion

Peter: Und noch n größerer Faktor wärn ja die Großeltern, weil eine Seite ist christlich und die andere Seite ist muslimisch.

Sara: Ja, stimmt, ja.

Tim: [flüstert jemandem zu] Aber Glauben „steht im Weg“ [setzt dies in Gänsefüßchen]

Sara: Klaus, ja?

Klaus: Ich wollte genau bisschen auf den familiären Faktor eingehen. Das ist halt auch noch n großes Problem, wenn, wie er gesagt hat, wenn es ein Kind gibt, welche Großeltern sehen das Kind dann öfter oder welche Großeltern haben dann einen größeren Einfluss, ob der jetzt religiös oder kulturell ist, ist halt auch nochmal sone Frage. Was ist, wenn jetzt die Großtochter auf einmal ein Kopftuch tragen will und die christlichen Eltern wollen das nicht? Dann hat man ein Problem.

Sara: Ja. Ja, dann habt ihr die ganze Generation da hinten, genau. Ehm und, nochmal die Frage, bei ihr, habt ihr schon Mal mit andere Leute oder mit ihr selbst Problemen gefunden zwischen Religion und Beziehungen? Noch vielleicht eine, die noch nicht gesprochen hat. Ja, du sagst ja, hast du schonmal Erfahrungen...

Elif: Ja, ich hab schon in der Grundschule mitbekommen, dass die einander ausgrenzen wegen der Religion. Und ich hab auch ne Tante, die jetzt Kopftuch tragen muss, weil ihr Mann das so will, aber eigentlich ist sie gar nicht so. Also, ja, ich denke schon, dass es Ausgrenzung gibt.

Peter: Also ich war zum Beispiel Mal mit einer zusammen, die war Orthodox, aber auch christlich, aber da gab es auch schon extrem große Unterschiede, zum Beispiel, wann man Weihnachten feiert, was man sich dann gegenseitig zu Weihnachten schenkt oder so, Glaubensfragen. Das war auch schon ziemlich großer Unterschied. Auch, allgemein, nur auch schon nur in der christlichen Religion zwischen den beiden Richtungen Katholisch und Orthodox einfach.

Sara: Mhm. Und du bist katholisch aufgewachst?

Peter: Ja, ja.

Sara: Und denkst du, dass wirklich die Religion vielleicht auch der Grund war, weil es nicht geklappt hat?

Peter: Nein, die Religion... (dann unklar? 1:40)

Sara: Und denkst du, dass es öfter passiert, dass wirklich die Religion...

Peter: Ja, ja, das denke ich auf jeden Fall.

Sara: Und noch andere Leute, die, habt ihr schon hier in Berlin ist natürlich die Stadt, wo sehr viel verschiedene Religionen gut zusammenleben. Habt ihr das Gefühl, dass es vielleicht hier besser ist als in anderen Ländern in Europa?

Elif: Ja, auf jeden Fall.

Sara: Ja.

Elif: Zum Beispiel wenn ich in die Türkei gehe in den Urlaub, da gibt's halt nicht so viele Religionen oder sowas. Es ist immer dieselbe Religion. Aber das, hier in Berlin ist eine kulturelle Stadt. Da gibt's sehr viele Kulturen und sehr viele Religionen. Man lernt miteinander zum Beispiel in einer Klasse umzugehen oder sowas. Also man lernt mit anderen Kulturen umzugehen und das find ich hier in Berlin ganz besonders.

Sara: Okay, ich will jetzt von ein von dir eine Antwort hören.

Baris : Was los?

Sara: Also, Tim, erzähl mir, hast du manchmal...

Tim: Ich nicht, ich nicht.

Sara: Du hast niemals etwas gesehen, wo Religion zwischen Beziehungen steht?

Tim: Nein, nein ich nicht.

Sara: Okay. Ist das bei dir in ein sehr homogene eh...

Tim: Ja.

Sara: Ja? Du bist nur mit dieselbsten Leute mit dieselbste Religion?

Tim: Nein...

Sara: Oder...

Tim: Eigentlich bin ich nicht, aber...

Sara: Oder du hängst nur mit Atheisten?

Tim: Ne.

Sara: Ne?

Tim: Ist mir eigentlich egal. Mich interessiert es gar nicht, aber so Beziehungen...

Elif: Würdest du mit einem Moslem heiraten?

[Stefan lächelt daraufhin und gibt nicht sofort eine Antwort. Gelächter im Raum.]

Elif: Ja, das ist jetzt die Frage. Würdest du zum Beispiel als Christ mit einem Moslem

heiraten?

Elif: Ausländer.

Tim: Ja, wieso nicht, kommt drauf an, wie sie drauf ist.

Elif: Würdest du mit ihrer Kultur klarkommen, dass sie zum Beispiel nicht vor der Ehe oder dass sie fastet oder solche Sachen?

Baris: Was, wenn sie schwarz ist?

Tim: Ja.

Elif: Also hättest du damit kein Problem?

Tim: Kompromisse muss man eingehn.

Elif: Kompromisse, genau, das find ich auch so. Wenn man in einer Beziehung...

Tim: Also, geht schon, es geht schon, aber ich hab mich damit nicht so befasst.

Elif: Wenn man einen Kompromiss eingeht, zum Beispiel wenn man Sachen von der Kultur akzeptiert und die Person von meiner Kultur akzeptiert, dann find ich, kann es eigentlich ziemlich gut zusammenpassen.

Nur : Ja, find ich auch...

Elif: Aber man muss gegenseitig die Religion tolerieren...

Eine Schülerin: Ja.

Elif: Dann könnt ich zum Beispiel auch zum Beispiel mit Tims Kultur und Religion klarkommen.

Tim: Oh, bist du süß.

Sara: Und bist du zum Beispiel religiös aufgewachsen?

Elif: Nicht wirklich. Also mein Vater hat gesagt, ich darf so leben, wie ich will. Also ich darf entscheiden, ob ich an Gott glaube oder nicht. Ich darf entscheiden, welche Religion ich angehöre oder nicht. Und ich hab mich für meinen Weg, für meinen Glauben entschieden.

Nur : Ich find's auch wichtig, wie die Eltern ? (Wort unklar 4:08) sind, wenn sie...

Ibrahim: Was ist denn dein Glauben?

Elif: Mein Glaube ist mein, also ich denke daran, dass mein Gott in mir lebt, also meine Seele ist mein Gott. Ich entscheide über mich selber.

Sara: Ist es dann ein, ist es ein jede, also kann das ein christlicher, jüdische, Muslim, oder ist es das für dich ... (Wort unklar? (4:24))

Elif: Das ist für mich allein, aber jeder kann so denken. Jeder kann denken, dass seine Seele über sich selber entscheidet. Oder jemand kann sagen, ich glaube an Gott oder ich glaube an Jesus.

Sara: Schön, danke für die schöne...

Tim: Du hast zu viel gesoffen, Süße.

Ein Schüler: Ich glaube, sie meinte, sie ist selber Gott, wahr?

Elif: Ich hab nicht gesagt, ich bin selber Gott, ich hab gesagt, mein Gott ist meine Seele, ich (urteile? unklar (4:47)) über mich selbst.

Sara: Ich will noch ein andere von diese Ecke noch etwas hören. Willst du noch etwas, du hast jetzt gesehn für Gretchen und Faust, dass es sehr schwierig ist für die zwei, weil sie nicht in dieselbste Gott glaubt. Kannst du das dich vorstellen? Oder denkst du, die müssen nicht große Sachen darum machen?

Azra oder Sevil : Naja, also bei mir war's auch so, dass...

Sara: Psch, noch die Letzte und wir sind bald fertig. Ja.

Azra oder Sevil : Bei meinen Eltern war's auch schon so, dass sie's schon son bisschen vorgegeben haben, woran ich glauben soll und so. Aber im Endeffekt, wollen sie halt selber, dass ich glücklich bin und das mache, was ich will oder das, daran glaube, womit ich glücklich bin. Also hab ich jetzt nicht so Probleme damit.

Sara: Ja, sehr gut. Also ich denke, dass wir fertig sind. Super, vielen Dank für diese schöner, es hat mir wirklich gefreut.

Clip 8.2

[Neue Szene. Yildiz (junges Mädchen) und Klaus sind auf der Bühne]

Y: Okay, ganz ehrlich, dann nicht! Fick dich doch, ohne Spaß!

[Er setzt sich wütend auf den Autositz und schnallt sich an.]

K: Fuck, Alter, ohne Spaß. So ein Scheiß, Alter.

[Er fährt los. Sein Handy klingelt.]

Y: Diese Scheiße, Arbeit, Alter, ich... Ja, Hallo? Ehm, nein, ich hab, ich hab... Huh, Ah! Fuck!

[Ein junges Mädchen läuft spielerisch über den Fahrerweg und er fährt sie erschrocken an. Sie stürzt zu Boden. Er steigt aus und geht auf sie zu.]

K: Hallo, sind Sie okay? Verdammt, das auch noch! Sind Sie okay? Sind Sie in Ordnung? Oh, scheiße, verdammt. [Sie regt sich nicht. Er steht auf und ruft die Feuerwehr an.]

Y: Ja, hallo. Hier ist gerade ein Autounfall passiert. Eh, ich hab eh, ich hab nicht aufgepasst. Ich hab nicht aufgepasst. Ich hab gerade jemanden überfahren. Ja, kommen Sie bitte ganz schnell! [Er legt auf.] Verdammt!

[Ende der Szene. Die SchülerInnen klatschen.]

Lehrerin: Okay, was ist passiert? Was habt ihr gesehn?

Defne: Er ist mit Wut gefahren, hat dabei telefoniert und hat nicht auf die Straße geachtet und diese Olle ist dann vorn Auto gesprungen, weil sie anscheinend...

Lehrerin: Wer ist diese Olle?

Defne: Diese da!

Lehrerin: Ja, was ist ihre Rolle?

Ahmed: Ein Kind.

: Ein Mädchen, das vielleicht Selbstmord begehen wollte? [SchülerInnen lachen]

K: Ne, sie hat sich schon, also man hat's schon gesehn

A: Also ein Mädchen, was einfach auf die Straße gerannt ist, ein kleines Kind.

D: Ah!

A: Er hat es überfahren. Keine Ahnung, warum er es gesiezt hat. Man hat ja gesehn, dass es ein Kind ist. Du siezt n Kind!

K: Das ist... egal. Das war nicht nur ein Kind.

D: Du übertreibst voll deine Rolle. Beruhig dich.

L: Ja, sie hatten zu wenig Schauspieler, um das zu zeigen.

K: Da wär's zu wenig Schauspieler.

L: Da war noch ne Mutter dabei.

K: Da warn Mutter und Kind.

A: Achso, da war noch ne Mutter dabei?

Lehrerin und Klaus: Ja.

D: Haram...

L: War viel schwerer zu zeigen.

A: [Tut so, also würde er weinen.] Okay, okay. Und, er hatte Streit mit sein Chef, oder? Hattest du Streit mit Chefe?

K: Ja.

A: Er hatte Streit mit Chefe. Und, jetzt geht's weiter. Trommelwirbel...

D: Drrrrrr, ding!

A: Warst du Taxifahrer?

K: Nein.

A: Ah, okay, dann ist doch nicht das mit...

D: Er wurde gefeuert und ist in sein Auto eingestiegen.

[Klaus nickt.]

A: Wurdest du gefeuert?

K: [Hebt die Schultern] Die haben schon gesagt, ich bin sauer, und ich muss, ich hab mich jetzt nicht so, kann sein, vielleicht nicht...

A: Ich glaube, er wurde gefeuert, oder?

D: Bestimmt.

[Klaus lacht.]

D: Ja.

L: Und jetzt kommt die zweite Szene.

[Neue Szene. Defne (Jüdin) geht auf die Bühne und hält ein Blatt Papier hoch. Ahmed folgt später als Angreifer.]

J: Israel! Judentum! Israel! Judentum!

A: [schreit] Lak, bist du Jude (... flucht dann auf Türkisch? (3:18)) [Er geht gewaltsam auf sie zu.]

J: Ja, Problem?

A: ... (unklar? 3:20)

J: Problem?!

A: Was für Jude, du Judenschlampe! [Er attackiert sie mit einem Gürtel, sie weicht zurück.]

J: Scheiß Ausländer!

A. Halt die Fresse, ich fick dein Judentum! [Er schlägt sie wiederholt mit dem Gürtel.]

J: Scheiß Ausländer!

A: Du Zionistin!

J: Verpiss dich!

A: Fick Israel!

J: Scheiß Aus...ah!

A: Ah, ah, hol doch Jakob, den Schwanz! [Er schlägt sie mit dem Gürtel zusammen, sie stürzt zu Boden.]

J: Jakob, Jakob, (? schreit ihm dann etwas zu, undeutlich3:35)), Jakob!

A: [Scheint einer anderen Person etwas auf einer Fremdsprache (Arabisch?) zuzuschreiben, damit diese Person mitmacht bei dem Angriff.]

J: Ahhhhhh, Jakob!

A: Ahhhhhh, fick Judentum!

[Die Szene ist zu Ende.]

Ahmed: Spaß.

Defne: Du Hund. [lacht] [Die SchülerInnen klatschen.]

Defne: Du... [gibt Ahmed einen Schlag.] Ah, du Depp.

Klaus: [lacht] Das Arabisch hat mich gekillt einfach.

Lehrerin: Hat er Arabisch gesprochen?

Klaus: Nein, er hat [macht amüsiert seine Laute nach].

Ahmed: Aber wirklich, ich hab Marrokanisch gesprochen.

Lehrerin: Okay. Was ist passiert? Was habt ihr gesehn?

Klaus: Ehm, vielleicht war's eine Demo für Israel.

Lehrerin: Mhm.

Klaus: Und für Israel-Anhänger halt. Ehm und einer, der arabischer Abstammung ist, hat es gesehn und ist sofort sauer geworden und hat den zusammengeschlagen halt. Ja. Und der ist dann auch runtergefallen und hat sich schlagen lassen und der Angreifer hat dann auch Hilfe geholt von seinen, weiß nicht, Anhängern irgendwie.

Lehrerin: Okay, ehm, ja was denkt ihr, warum hat der... wer ist dafür verantwortlich. Ja, wer hat ihn jetzt, der Angreifer hat jetzt jemand geschlagen, ja, ehm, bei wem liegt da die Verantwortung?

Klaus: Ich denke irgendwie beide son bisschen. Also natürlich der Angreifer in erster Linie, aber ich meine so, „Israel, Judentum“ zu schrein in Mitte von Berlin ist schon n bisschen riskant so [lacht].

Lehrerin: Es sah ja so aus, als wenn's sone angemeldete Demo ist...

Klaus: Ja.

Lehrerin: mit vielen Leuten, also ist ja Meinungsfreiheit hier in...

Klaus: Ja, ja das stimmt schon. Sie hat ja auch so verflixte Ausländer oder sowas gesagt. Sie hat ja auch beleidigt halt.

Lehrerin: ... Zurückproviziert

Klaus: Genau, aber in erster Linie finde ich schon, dass es der Angreifer natürlich ist, also der Aggressor.

Ahmed: Ich hab vergessen „Free Falestin“ zu schrein.

Klaus: [lacht und korrigiert?] Free Palestine.

Lehrerin: Und, ehm, Yildiz, was denken Sie, warum macht der Angreifer das eigentlich? Ist der irgendwie, was, ist es irgendwie, ist der einfach ein schlechter Typ oder woran liegt das?

Yildiz: Wo du einfach denkst sofort rassistisch so.

Lehrerin: Hm?

Yildiz: Rassistisch würd ich jetzt sagen. Dass er son Hass hat beispielsweise gegenüber Juden oder ja...

Lehrerin: Und was denkt ihr, woher könnte son Hass herkommen?

Ahmed: Kann ich spekulieren?

Lehrerin: Ja, ja klar.

Ahmed: Vielleicht weil die Israelis die Palästinenser aus ihrem Land vertreiben

Lehrerin: Mhm

Ahmed: Und ehm, die Palästinenser spalten und sie eh eigentlich sozusagen Völkermord begehen, ne? Könnte auch dadurch liegen, also hier, ist nur Spekulation.

Lehrerin: Also das wär sozusagen diese politische Situation, Israel einfach auf die andere Person überträgt.

Ahmed: Ja, genau, weil sie hatte Israel geschrien, und das Problem ist aber, was viele auch machen in Echt, sie gleichen Israel mit dem Judentum gleich, obwohl das eigentlich, Israel ist n Land und hat nichts mit dem, also ist natürlich n „jüdisches Land“, kann man sagen, aber...

Klaus: Ja, das kann man wirklich sagen.

Ahmed: Aber ist für mich jetzt, Israel ist für mich nicht Dingsta, wie heißt nochmal, also da sind vielleicht überwiegend Juden, aber Judentum ist nicht gleich Israel.

Lehrerin: Aber jetzt nicht zu sehr in die Details gehn (... dann unklar? 6:49)

Ahmed: Aber kann Hass sein, weil weil guck Mal, Israel hat ja viele Sachen gemacht ...

Defne: Du musst aber beides verstehn...

Ahmed: Und viele Menschen getötet in Palästina...

Defne: Oh...

Ahmed: Sie haben auch ne Mauer gebaut einfach, obwohl es eigentlich, es war, es gab ja ne Abstimmung und sie warn das einzige Land, das zugestimmt hat, dass diese Mauer gebaut

werden darf. Ne EU-Abstimmung, keine Ahnung, was es war. Genau, aber, ne Abstimmung glaub ich und da warn zehn Länder oder so daran beteiligt. Alle sagten nein, Israel sagt ja, sie haben die Mauer gebaut. Keiner hat was dagegen gemacht. Palästina...

Lehrerin: Okay-

Ahmed: Ja

Lehrerin: Jetzt gehen wir Mal zurück zu der Szene, ja? Jetzt nicht total über Politik.

Ahmed: [schreit] Scheiß Israel! Das kam jetzt von (nennt einen türkischen Namen 7:25)).

[Einiges Gelächter]

Lehrerin: Ehm, wer trägt jetzt eurer Meinung nach die meiste Verantwortung für das, was passiert ist? Wer ist sozusagen der Hauptverantwortliche und aus welchen Gründen?

Defne: Er [zeigt auf Ahmed.]

Lehrerin: Defne.

Defne: Also, er ist der Haupt-, dingsbums.

Lehrerin: -verantwortliche.

Defne: Ja, -verantwortliche, weil er mich ja angegriffen hat und ich auf einer Demo war und das was ganz Normales ist, sag ich Mal. Weil die haben ja auch ne eigene Demo, da gehn wir ja auch, also geh ich auch nicht hin und greif ihn einfach an, weil er für sein Land demonstriert oder so.

Lehrerin: Und was meinen Sie, was war der Hauptgrund für die Person, das zu tun?

Klaus: Für den Aggressor jetzt?

Lehrerin: Mhm. Für den Aggressor.

Klaus: Ich?

Lehrerin: Ja.

Klaus: Achso, ehm, naja, weil seine politischen Überzeugungen war der Hauptgrund. Halt Hass. Antisemitismus.

Ahmed: Naja, das ist jetzt nicht mehr Antisemitismus...

Lehrerin: Hanan, was glauben Sie?

Klaus: Naja, schon.

Ahmed: Also, okay, der war anders... [Klaus nickt und lacht.]

Hanan: Was war jetzt die Frage?

Lehrerin: Was glauben Sie, was war der Hauptgrund für den Angreifer? Woran lag das, dass er das gemacht hat.

Hanan: Kann Vieles sein, vielleicht hat er auch sehr viele schlechte Erfahrungen gesammelt. Also dadurch halt son Hass entwickelt hat.

Lehrerin: ... (unklar (8:37)) Zielgruppen vielleicht?

Ahmed: Vielleicht wurde seine Familie in Palästina umgebracht durch Israelis? Kann auch sein?

Lehrerin?: Kann sein, ne.

Lehrerin: Ne, das heißt, der Typ ist vielleicht nicht an sich irgendwie ein aggressiver Typ, sondern vielleicht ist da auch irgendwie sone Geschichte dahinter.

Okay, Mal zur andern Szene. Wie war das da? Ihr habr ja schon gesagt, was passiert ist. Ehm, das Kind und die Mutter sind gestorben, überfahren vom Auto, wer ist da Schuld?

Ahmed: Also der Typ, der am Handy ist, ist doch klar.

Lehrerin: Wieso?

Ahmed: Also, weil er's am Handy, achtet nicht auf die Straße, natürlich kam die Mutter und das Kind einfach aus dem Nichts raus, wär ja natürlich auch Mal n bisschen vorteilhafter, wenn man nach links und rechts gucken würde. Aber an sich ist halt dieses Wutfahrn, keine Rücksicht vor anderen und am Handy sein und dann wirklich raufguckn und nicht Mal auf die Straße achten, wirklich kein Prozent auf die Straße achten. Das ist schon, also für mich ist das schon Mord.

Lehrerin: Mhm.

Ahmed: Mhm, ja. Weil im Endeffekt...

Lehrerin: Ja, Mord ist ja mit Vorsatz.

Ahmed: Ja, für mich ist es trotzdem, weil er hat sozusagen, es ist denkbar, dass man jemanden damit umbringen kann, wenn man schon gar nicht auf der Straße achtet, weil er war wirklich nur am Telefon, wenn man aber wenigstens noch am Handy ist und guckt, dann kann man noch reagieren, aber, nein, er war ja wirklich so [blickt nach unten]. So, und dann hat er erstmal so gemacht und dann erstmal nach oben geguckt, erst, wo er gemerkt hat, Oh mein Gott, ich hab jemanden überfahren.

Lehrerin: Noch einen Kommentar?

Ahmed: Aber den Chef kann man nicht als Schuldigen ansehen...

Defne: Ja.

Ahmed: Weil es war ja, wenn er Streit hat, dann hat er Streit, aber das ist seine Sache.

Defne: Mhm. Kann er ja nicht wissen, dass er mit dem Auto fährt.

Ahmed: Er ist schuldig, aber natürlich auch dieses, Mensch ist Mensch, n Mensch macht Fehler. Ist immer so.

Lehrerin: Also auch die Situation trägt dazu mit bei sozusagen.

Ahmed: Ja, jeder Mensch macht Fehler und man kann einen Menschen wegen seinen Fehlern nicht einfach verurteilen und sagen, er ist ein schlechter Mensch.

Defne: Ja, aber es gibt ja auch zum Beispiel, also bei manchen Straßen gibt es diese Schilder, wo man halt aufpassen soll, dass da viele Kinder halt rumlaufen, und dies das, dass man dann langsamer fahren muss. Und wenn er zum Beispiel in der Straße auch noch war, dann liegt die ganze Schuld eigentlich bei ihm, weil...

Ahmed: Rein rechtlich, also wenn wir es jetzt so auslegen, dann liegt die Schuld auch bei ihm. Ehm, am Steuer ein Handy, erst mal n Punkt, ne, wenn du geblitzt werden würdest, ganz klar.

Defne: Ja, du würdest wütend, abgelenkt, dann ehm, was noch...

Ahmed: Wütend kriegt man kein Punkt [lacht]

Defne: Ja, aber er ist halt abgelenkt. Dadurch...

Ahmed: Naja, durch das Handy

Defne: Durch das Handy und dadurch, dass er so...

Ahmed: Und weil du jemanden umgebracht hast, bist du jetzt im Knast. Los, Knast, Knast, Knast, Knast, nein, Spaß, okay.

Lehrerin: Okay, möchtet ihr noch was zu eurer Szene sagen? Seht ihr das auch so, oder?

Klaus: Nö, ich wüsste nicht, was ich noch zu...

Lehrerin: Okay, dann haben wir noch eine letzte Szene. Da muss ich aber jetzt die Teams tauschen, die Männer zusammen und die Frauen zusammen, ja.

Ahmed: Das finde ich langsam bisschen, also sone Abgrenzung, nein Spaß.

Lehrerin: Und zwar die Männer sind sozusagen Faust und Mephisto, aber wir nehmen eine..., und die andern wärn Martha und Gretchen, also zwei Freundinnen und Faust und Mephisto sind ja eigentlich auch Kumpels. Und die Situation ist Folgendes: Also ihr sprecht mit euerm Kumpel darüber, hmm, ihr seid also Türkisch-Deutsch, stellt euch das Mal vor türkisch-deutsche Herkunft. Und der Mann hat also, eine Frau ist von ihm schwanger, die sind aber nicht verheiratet und so. Ne, also nicht, ja, also eine Frau ist schwanger und ihr müsst euch überlegen in eurer Gruppe, wo haben beide sich getroffen, wie ist es passiert, wer weiß es noch und wie wollen sie dieses Problem jetzt lösen. Okay? Ja, das diskutiert ihr mit dem Freund. Dann sozusagen Faust und Mephisto, also jetzt nicht damals, sondern in der Gegenwart und Marthe und Gretchen.

Klaus: Gibt es einen bestimmten Grund, warum wir Deutsch-Türkisch sein müssen?

Lehrerin: Ehm, das war die Aufgabe hier.

Ahmed: Hä, was für'n, hä?

Lehrerin: Einfach dass ihr n...

Klaus: Also ist jetzt Mephisto türkisch oder was? [lacht]

Lehrerin: Nein, nein, aber dass ihr euch einfach einen andern Hintergrund vorstellt, ja und so, wir nehmen jetzt nicht...

Klaus: Sorry, was sollen wir nochmal machen? Ich hab...

Lehrerin: Also, ihr besprecht miteinander einmal dieses Problem, dass ihr halt erzählt, ah, mir ist da was passiert, jetzt ist diese Frau, mit der ich da letztens... Ja, ihr könnt selber überlegen, woher kennt er die Frau, wie ist die Beziehung zwischen denen...

Klaus: Alles klar.

Lehrerin: Ehm, wie ist es passiert, soll darin vorkommen, wer weiß es noch und wie wollt ihr das Problem irgendwie lösen. Ja?

Ahmed: Okay.

Lehrerin: Okay?

Ahmed:... (?sagt etwas davor, unverständlich 14:05) Ehrenmord. Nein.

Lehrerin: Ehm.

Klaus: Was machen die Frauen?

Lehrerin: Ihr zeigt das dann einfach als Gespräch, einfach als Gespräch zwischen den beiden. Ja, das heißt, ihr braucht da nicht so viel zu spielen, sondern einfach nur darüber sprechen.

Klaus: Okay.

Lehrerin: Okay? Verstanden?

Klaus: Ja? Also sind wir jetzt zwei Teams? Also ich und Ahmed und...

Lehrerin: Ja, genau

Klaus: Es sind zwei Szenen, ne?

Lehrerin: Ja.

Klaus: Genau und ich rede, wir reden dann einfach über Frau? [lacht] Also ich hab schon verstanden, wie die Konversation so ablaufen soll, aber naja.

Lehrerin: Also so habe ich es zumindest hier verstanden.

Lehrerin: Okay, wollt ihr's kurz vorbereiten?

Schüler: Ja.

Clip 8.3

...

[Die Szene ist zu Ende.]

Ahmed: Ich hab gehört, du bist schwanger, Hatice! [Lachen]

Hatice: Abi, nein, bitte!

Ahmed: ... Unsere Ehre! [lacht]

Lehrerin: Okay, also, wir haben zwei Szenen gesehn. Was war die Lösung bei den Jungs?

Klaus: Waffen, Gewalt.

Defne: Tod.

Ahmed: Ehrenmord.

[Klaus lacht.]

...

Lehrerin: Ehrenmord. Und bei den Mädchen?

Defne und Ahmed: Abtreibung.

Ahmed: Und Verschweigen.

Lehrerin: Also es ist so eine 50/50 Option, was passiert.

Defne: Ja, genau. Oder halt die Eltern akzeptiern's und sagen, wir helfen dir dabei.

Lehrerin: Okay, jetzt in dem deutschen Milieu wär wahrscheinlich der deutsche Mann nicht umgebracht worden. Was könnte da ne Lösung sein?

Ahmed: Ich glaub, im deutschen Milieu, höchstens, höchstens -

Defne: Eine Klatsche.

Ahmed: Ja, so.

Klaus: Ja, würd ich auch sagen.

Ahmed: Im türkischen Milieu, mindestens Schläge des Todes. [Lachen]

Defne: Ja.

Ahmed: Nein, aber im deutschen Milieu, wirklich, das ist da wirklich, höchstens ne Klatsche, wenn er irgendwie sagt, „Ne, ich will sie nur einmal’ dies das, dann höchstens das. Aber ansonsten [Klaus lacht] vielleicht ganz normal dieses Problem so gelöst. „Ja, wenn du sie magst und liebst’ und so alles. Sie war vorher sowieso keine Jungfrau [lacht] Nein, Spaß.

Lehrerin: Und, was wär dann die Lösung? Also was könnte die Lösung dann sein?

Ahmed: Vielleicht so, er sagt so „Probier’s doch mit ihr’ Und ja so dies das.

Lehrerin: Also dass sie wirklich dann zusammen kommen als Paar.

Ahmed: Ah, ich kann mich nicht reinversetzen, ich bin zu Ausländer dafür. Das funktioniert nicht. Klaus, sag du was, man. [Klaus lacht]

Klaus: Ist doch egal, ohne Spaß.

Defne: Also ich glaub so locker wär’n die jetzt auch nicht. Also ich glaub die würden einfach, dass der Junge dann einfach zu dem Bruder geht, normal mit ihm spricht darüber und halt sich auch vielleicht bei ihm entschuldigt und sagt „Ja, es tut mir Leid, dass es dazu gekommen ist und so’ und dass der Bruder dann einfach sagen würde „Ja, guck Mal, ich find’s gar nicht gut und so, was du gemacht hast, aber es ist jetzt schon Mal passiert. Und eh ich würd’s richtig finden, wenn du jetzt einfach ein Mann bist und dazu stehst und ihr dabei hilfst und an ihrer Seite bist und so und ich glaub, dann wäre die Sache auch wieder gegessen.

Ahmed: Und die Schwester, vielleicht bei den Deutschen, würde bisschen zart in die Arme genommen werden, glaub ich.

Lehrerin: Dann versetzen wir uns jetzt in was ganz Anderes. Also gleiches Problem, und wir haben ja sehr viel Goethe gemacht, ne Frau kriegt ein Kind von einem Mann, also wird schwanger. Was denkt ihr, was würde in der Goethe Zeit der Standard...?

Ahmed: Steinigen!

Defne: Hinrichtung.

Lehrerin: Goethe-Zeit! Wisst ihr, wann Goethe gelebt hat?

Ahmed: Man, war Spaß! Wenn sie schwanger ist, dann würde ihr das Kind weggenommen werden, also wir kennen ja das Ganze. Ihr Kind wird weggenommen, sie wird ausgepeitscht.

Lehrerin: Was?

Ahmed: Natürlich.

Defne: Nein, wenn sie ihr Kind umbringt, war das.

Klaus: Goethe.

Lehrerin: Zur Zeit von Goethe. Also vor 200 Jahren ungefähr.

Defne. Wenn sie ihr Kind umbringt.

Ahmed: Was meinten Sie nochmal?

Lehrerin: Zur Zeit von Goethe. Also vor 200 Jahren, ne.

Defne: Naja, wir haben ja darüber geredet, was in der Zeit passiert, wenn die Frau das Kind umbringt bei Kindesmord.

Lehrerin: Es geht jetzt nicht um Kindesmord, sondern...

Defne: Ja, aber er hat es grad vertauscht.

Lehrerin: Ja.

Ahmed: Was denn? Was denn? Um was geht’s?

Lehrerin: Was wir die ganze Zeit gespielt haben. Eine Frau wird schwanger von einem Mann, der jetzt nicht ihr Mann ist. Was...

Ahmed: Hö, das gibt's immer noch, bei Goethe Zeit da war immer noch, die Frau das erste Mal würde ausgestoßen werden vom Bürgerlichkeitum, also was Niederwertiges, weil sie keinen Mann hat.

Defne: Sie würde sone Außenseiterin sein.

Ahmed: Ja.

Defne: Alle würden sie mobben.

Ahmed: Wenn sie ihr Kind bekommen würde, würde ihr das weggenommen werden. Die schicken das direkt in das Heim, das haben wir auch gelernt. Und die werden ausgepeitscht.

Die Lehrerin: Als Strafe.

Ahmed: Ja.

Lehrerin: Okay, das habt ihr im Deutschkurs gelernt?

Ahmed: Ja, ledige Frauen werden ausgepeitscht zur Goethe-Zeit. Wir haben sogar ne Karikatur dazu.

Lehrerin: Okay.

Ahmed: Am Pfahl werden die so festgehalten und in der Öffentlichkeit sogar.

Lehrerin: Also auch ziemlich hartes Schicksal, ne, wenn man so ein uneheliches Kind hat. ,

Ahmed: Der Mann wird aber nicht zur Rechenschaft gezogen.

Lehrerin: Ja.

Interview excerpts from OSZ Lotis

Peter

Peter: ... Das ist illegal, deswegen ist es, glaub ich, selbstverständlich. Also es gibt nichts, was ich nicht tun dürfte. Und wenn ich nicht weiß, ob ich was tun darf, dann frag ich meine Eltern. Und wenn sie sagen, die sagen meistens ja oder fragen mich, ob das wirklich ich so machen will oder so. Also ich bekomme jetzt nicht von vornherein nein gesagt.

Maria: Und ehm, hast du Kenntnis über die Geschichte deiner Großeltern?

Peter: Ja.

Maria: Ja?

Peter: Ja.

Maria: Und eh, wie fühlst du sich darüber?

Peter: Also meine Großeltern hatten jetzt nicht so 'ne schwere Zeit, aber ich finde meine Urgroßeltern. Die haben ja den zweiten Weltkrieg miterlebt und ich finde ehm, also es ist schon extrem. Vor allem meine Uroma lebt ja auch noch und die kann auch viel drüber erzählen. Und den einen Opa hab ich kennengelernt und den andern nicht. Und es war halt so, dass eh die eine Seite also eh einer Uropa hat auf deutscher Seite gekämpft und der andere hat halt ...

Maria: Aha!

Peter: ...als Freiheitskämpfer in polnischen Untergrundarmee gekämpft.

Maria: Achso, so interessant, wow.

Peter: Und ehm, der eine Opa ist halt in die deutsche Armee nur gerutscht, weil er halt dem KZ entfliehen wollte, weil damals war sein Vater n großes Tier inner Reichsbahn, also in der Eisenbahn damals. Und er hat dann n Brief an Adolf Hitler verfasst, in dem er gesagt hat, dass er bitte seinen Sohn aus dem Lager entfernen soll und lieber in den Militärdienst schicken soll. Und der hat dann ehm auf Inseln vor Frankreich Flugzeuge abgeschossen. Und als der Krieg vorbei war, wussten die das nicht direkt. Und die hatten halt n SS-

Kommandanten, der ziemlich fanatisch war. Und die warn sechs bis acht Wochen auf der Insel und hatte nichts mehr zu essen und sie haben den Typen dann in ne Gefängniszelle irgendwann gesperrt, weil die wussten dann, dass der Krieg vorbei war, haben über Funk gehört, dass der Krieg vorbei war und wollten dann auch die Waffen niederlegen, aber der Kommandant hat darauf bestanden, dass sie weiterkämpfen und dann halt noch untergehn. Und das wollten die halt nicht.

Maria: Ach, oh, wow.

Peter: Und eh, der war dann auch, ist dann in englische Kriegsgefangenschaft geraten und war dann auch drei oder vier Jahre in England, hat er dort gearbeitet. Und dann durfte er halt wieder nach Hause zurückkehrn nach Polen. Und dann als er nach Polen kam, wurde ihm halt vom, von der Sowjetunion alles abgenommen, was er dort verdient hat, Geld und sowas. Er hat dort auch ganz normal gearbeitet, hat Geld verdient, aber als er zurück nach ehm Polen kam, wurde ihm alles sofort abgenommen.

Und mein anderer Uropa war halt polnischer Freihei, also polnischer Untergrundarmee. Und die haben halt ehm deutsche Panzerzüge und Versorgungskonvois angegriffen, sabotiert und zerstört. Also sie haben Nachschublinien zerstört und dort halt gegen deutsche Soldaten gekämpft. Und zwei Geschichten, die sind mir halt stark in Erinnerung geblieben von meinem Vater. Die eine war dass mein ehm Uropa, Mal ne Granate neben ihm explodiert ist und er in seinem, in seiner Wade bis zum Ende seines Lebens einen Granatsplitter drin hatte.

Maria: Mhm.

Peter: Also der hat ihn jetzt nicht irgendwie so beeinträchtigt oder sowas, sondern der's einfach in seiner Wade drin gewesen und das ist dann, die Wunde ist zugewachsen, aber das ihn jetzt nicht beeinträchtigt. Er hat nicht sein Bein verlor. Und die andere Geschichte war, die mussten, die haben einmal Gefangene genommen. Dann haben sie gesehn, das sind SS-Soldaten und die hatten halt den Befehl, SS-Soldaten sofort zu töten. Und der eine hatte halt ehm, in seinem Hut geschrieben, dass er Pole ist und hatte dann halt auch die polnische Flagge auf dem Rücken tätowiert, aber Befehl ist Befehl und dann muss das ausgeführt werden. Dann hat er den, also dann hat er die wahrscheinlich auch erschossen.

Maria: Mhm, interessant. Sehr interessante Geschichte, ja. Ehm...

Elif

Maria: Beschränkungen des Staates?

Elif: Ehm, hier in Deutschland zum Glück eh bin ich nicht so beschränkt. Ich hab meine Meinungsfreiheit. Ich hab ehm ich darf wählen. Ich hab so meine Rechte. Aber ich weiß nicht, also wenn ich in der Türkei leben würde, wär's für mich komplett was Anderes. Deswegen hab ich noch keine Erfahrung so mit Beschränkung hier in Deutschland.

Maria: Mhm.

Elif: Also hier kann ich schon ausleben.

Maria: Und eh, hast du Kenntnis über die Geschichte deiner Großeltern?

Elif: Ja, hab ich, ja.

Maria: Ja? Interessiert sich?

Elif: Ja, sehr. Also es ist schon ziemlich interessant, weil sie einer der Ersten, also die Generation war, die hierher gekommen ist von eh aus der Türkei. Und sie warn halt einer der Ersten. Und es ist ja auch schwer in ein anderm Land sich einzuleben. Deswegen find ichs sehr interessant.

Maria: Und ehm, wie fühlst du sich darüber?

Elif: Ehm, es ist eigentlich ziemlich schwer sich vorzustellen, wie die sich damals gefühlt haben, weil ehm sie wurden konfrontiert mit Rassismus und Vorurteilen. Sie mussten die

Sprache lernen, sich integrieren. Und jetzt ist es ja für uns ziemlich einfach. Wir haben auch deutsche Freunde. Ehm es sind keine Gruppierungen und deswegen ist es eigentlich ziemlich schwer aber auch traurig für also, wenn ich mir vorstelle, was sie durchmachen mussten. Ja. Maria: Und was ist dein Lieblingsessen?

Elif: Hmm, mein Lieblingsessen... Also ich esse ziemlich gerne türkische Gerichte.

Maria: Ja.

Elif: Also, ja. Bin auch mit denen aufgewachsen. Ah, ich weiß gar nicht, wie das auf Deutsch heißt. [Maria lacht] Aber ehm, das ist so Fleisch eh, eh umhüllt in ehm Weinblättern. Ich weiß nicht, wie ich's erklären soll.

Maria: Ahh, aso.

Elif: (Sarma ? (1:53)) also heißt es auf Türkisch, aber...

Maria: Ist Türkisch auch?

Elif: Ja.

Maria: Ehm, und falls Sie etwas in deinem Leben ändern könnten, was würdest du ändern?

Elif: Ehm, na, ich bin ja jetzt nicht so alt. Ich bin erst 18. Aber ehm [Maria lacht] eh als Kind hat man viele Fehler gemacht. Also Kind ehm, man hat vielleicht Mal ehm sich falsch gegenüber andern Menschen verhalten oder irgendwas. Und das hab ich auch oft gemacht. Ich war gemein zu andern Menschen. Vielleicht das. Also, dass ich zu viele Vorurteile hatte oder direkt, keine Ahnung, ausgegrenzt hab.

Maria: Und falls du, hast du viele deutsche Freunde und türkisch-deutsche auch oder ...

Elif: Ich hab, ich hatte früher viele deutsche Freunde, weil auf meiner Schule nur Deutsche warn. Jetzt hab ich eigentlich nur wirklich Freunde, die türkisch sind. Ja.

Maria: Und eh, sprichst du Türkisch oder Deutsch?

Elif: Türkisch.

Maria: Türkisch?

Elif: Türkisch, ja.

Maria. Ja. Und dein Türkisch ist gut oder?

Elif: Mein Deutsch ist besser, aber...

Maria: Ja.

Elif: Ja, ich spreche zu Hause sprechen wir drei Sprachen und deswegen ist es so gemischt.

Maria: Drei?

Elif: Ja, also wir sprechen Deutsch, eh Türkisch und mein Vater spricht manchmal (Zaza? (3:12)) Also das ist ehm, Alt-Persisch.

Maria: Zaza?

Elif: Zazaki. Ja.

Maria: Ah.

Elif: Das ist Alt-Perisch. Es ist fast wie Kurdisch, aber nochmal eine andere Sprache.

Maria. Achso. Okay, so jetzt Fragen zum Religion.

Elif: Ja.

Maria: Und dann ist dein ehm is your choice if you want to answer.

Elif: Mhm. Okay.

Maria: Und ehm, bist du Muslim oder Christian oder?

Elif: Ehm, Muslim, ja.

Maria: Und so wie hast du eh über den Islam erfahren?

Elif: Ehm über den Islam weiß ich nicht viel. Ehm ich bin Alevite.

Maria: Okay.

Elif: Ist ja auch. Ehm, und bei uns ist es, also meine Eltern sind da halt nicht so streng. Sie sagen, wenn du wenn es dich interessiert, dann kannst du ja selber lernen und weiß nicht was, aber wir zwingen dich nicht.

Maria: Mhm.

Elif: Ich weiß Vieles über meine eigene Kultur, aber generell über den Islam nicht so viel.

Maria: Okay.

Elif: Ja.

Maria: Ja. Und eh wie mhh how dif wie verschied how different ist Ale Alevit?

Elif: Eh, Aleviten. Ehm eh hmm sie beten nicht jeden Tag.

Maria: Mhm.

Elif: Also es gibt welche, die jeden Tag beten. Ehm, sie gehen nicht in die Moschee. Sie haben ein Gemeinschaftshaus. Also da treffen die sich, um eh über gewisse Sachen zu reden. Da gibt's auch Nachhilfe für Schüler. Ehm es gibt Musikkurse. Also es hat schon viele Unterschiede. Und man sagt, also ich weiß jetzt nicht, ob's so ist, ehm dass sie halt bisschen lockerer sind.

Maria: Mhm.

Elif: Also die sind nicht so gebunden und die sind halt locker in allem.

Maria: Und du kannst rau, eh tri, Alkohol trinken?

Elif: Trinken, ja, tu ich, aber halt mit meiner Familie zusammen, wenn wir irgendwas feiern oder sowas.

Maria: Okay.

Elif: Ja.

Maria: In diesem Religion

Elif: Ja.

Maria: Das ist meine Frage

Elif: Ja.

Maria: Und (laubst/ erlaubst/ glaubst ? (5:08))

Elif: Ja.

Maria: Und eh, Schweinfleisch auch?

Elif: Ehm, Schwein nich, eh wir sind ja immer noch Moslems, aber ehm das bei uns in der Religion ist es ...

Maria: Nicht streng.

Elif: Ja, genau. Es ist ehm, ich hab, seit dem ich fünf Jahre alt bin, gelernt, du entscheidest selber, ob du Schwein essen willst, ob du trinken willst...

Maria: Achso.

Elif: ... ob du das machen willst. Es ist dir komplett überlassen. Also es gibt welche in der Familie, die sagen, ja, wir essen Schwein und es gibt welche, die sagen, ne, ich bin komplett dagegen. Also jeder als Individuum entscheidet für sich selber.

Maria: Achso, okay. Und ehm, was halst haltest du vom Koran?

Elif: Ehm ...

Maria: Kannst du lesen oder hast du e e ...?

Elif: Ich, ich hab's noch nie gelernt. Ehm ich weiß auch kaum was über den Koran, nur paar Sachen. Ich finde aber ehm die Menschen, die den Koran lesen können, respektiere ich. Ehm aber Menschen, die den Koran lesen und falsch interpretiern, das ist wieder so eine andere Sache so. Da bin ich immer sehr skeptisch.

Maria: Achso, okay. Und ehm, jetzt eh Fragen zur Schule, so.

Elif: Ja.

Maria: Eh, beschreibst du die Schule in drei Worte?

Elif: Ehm, anstrengend ...

Ahmed

Ahmed: (Nur? 00:00-00:01)) Freunde? Sehr, sehr enge Freunde?

Maria: Ja.

Y: Ehm, ich hab sozusagen zwei Brüder, also das sind sozusagen meine besten Freunde.

M: Mhm.

Y: Und noch einen engen Freund, ansonsten halt Kumpels, also zwei bis drei Stück.

M: Und ehm diese, diese Brüder ist eh deutsch oder ...

Y: M-m, nein. Der eine ist Kurde, der andere ist Tür, also Kurde-Türke und der andere ist Türke.

M: Und sprichst du Deutsch oder Türk ... ?

Y: Mit denen? Das Problem ist, der eine ist auch Deutsch. Also halb Türkisch, halb Deutsch.

M: Aha, achso.

Y: Und deswegen sprechen wir da auch öfters mit dem Deutsch. So abwechselnd, ist auch so gemischt, dass wir Türkisch und Deutsch vermischen.

M: Okay. Und ehm, was ist deine gemeinsame Aktivitäten mit deine Freunde?

Y: Wir machen Vieles zusammen. Wir haben Vieles bis jetzt unternommen, möchten auch zusammen Mal verreisen. Also jetzt diesen Sommer verreisen wir zusammen.

M: Wo?

Y: Eh, in die Türkei.

M: Ah so.

Y: Ja. Und normalerweise, also was wir normalerweise immer machen: Shisha rauchen.

[Maria lacht, er auch etwas.] Im Café oder bei mir. Also ...

M: Und wo in Türkei hast du gereist?

Y: Eh, wir möchten nach (Kurschadasir? (1:18)).

M: Wo ist das?

Y: Ehm, in der Nähe von Izmir.

M: Achso, okay. Und was ehm, wie war deine Erfahrung?

Y: Achso, ne, da bin ich noch nicht hingereist. Das möcht ich jetzt dieses Jahr machen mit meinen Freunden.

M: Achso, dieses Jahr, okay.

Y: Dieses Jahr mach ich das mit meinem Freund, aber ich war schon mal da.

M: Ja. [lacht]

Y: Ist sehr schön.

M: Ehm, eh, welche Art von Aktivitäten dürfst du nicht mit eh deine Freunde machen?

Y: Was meine Eltern nicht erlauben?

M: Mhm.

Y: Ehm, meine Eltern sind strikt gegen Alkohol. Also

M: Wirklich? (Du kannst nicht? (1:56))

Y: Ja, also die mögen, die möchten nicht, dass ich Alkohol trinke, aber die sagen jetzt nicht, dass ich, wenn ich jetzt trinke, dass sie mich hassen. Ich hab Mal getrunken

M: Du hast?

Y: Ich hab's Mal probiert [Maria lacht], aber ich eh, aber ich mag es nicht. Ist nicht mein Ding also

M: Mhm.

Y: Alkohol mag ich überhaupt nicht und meine Eltern sagen selber, mach das, was du für richtig hältst, Hauptsache, du sagst es uns, außer natürlich so Kiffen oder so. Da sind meine Eltern strikt dagegen. Meine Eltern sind schon streng, aber auch bisschen locker. Also ... also für Deutsche sind sie streng

M: Ja. Ja, ja.

Y: Für Türken sind sie locker [lacht].

M: Ja, ja. Und wie fühlst du sich über die Beschränkungen?

Y: Ich fühl mich gut.

M: Ja?

Y: Also ich find's nicht schlimm. Sie möchten mir ja nichts Böses, meine Eltern. Deswegen eh find ich das vollkommen okay und wenn ich Mal was probieren will, tu ich's halt, aber ich weiß ja, wo meine Grenzen liegen. Ich bin 19 Jahre alt, deswegen ...

M: Mhm.

Y: ... diese Be, Einschränkungen sind gut, aber manchmal hält man sich nicht dran.

Manchmal ist wirklich schwer, sich dran zu halten, aber damals haben Sie mir ja auch Shisha verboten und jetzt mittlerweile haben Sie sich auch damit abgefunden, dass ich Shisha rauche.

M: Mhm.

Y: Ich hab sogar zwei Stück zu Hause, deswegen ist jetzt wieder, also sie lassen immer bisschen locker. Sie merken, wenn ich älter, also dass ich älter werde, deswegen.

M: Interessant. Eh, wie fühlst du sich über die Beschränkungen des Staates? Fühlst du etwas?

Y: Diese, also ich bin ehrlich, ehm mich haben bis jetzt diese Beschränkungen des Staates nicht wirklich eingeschränkt in meiner Person.

M: Nein?

Y: Ehm, natürlich gibt es eh Einschränkungen, wo ich sage, die man, die wirklich bisschen härter sind, aber bis jetzt hab ich ja noch nichts gemacht, was ich, wo ich sage, oh mein Gott, das muss sofort, also, das schränkt mich so sehr ein in meiner Person und also ich fühl mich immer noch ganz gut. Also ich fühl mich auf jeden Fall Wohl hier in Deutschland.

M: Mhm.

Y: Eh es gibt aber halt ein paar Sachen so, aber die sind halt privat, so das ist wirklich privat und die kann ich leider nicht erzählen, die vielleicht bisschen einschränken.

M: Gut. Und hast du Kenntnis über die Geschichte deiner Großeltern?

Y: Kenntnis? Ehm, wenig. Ich weiß nur, dass mein Opa mit 33 Jahren gestorben ist und mein Vater drei Jahre alt war. Und dass meine Oma dann nach Deutschland eh gekommen ist, weil, ich weiß nicht, weil sie hatte keine Zukunft mehr in der Türkei, ist dann nach Deutschland gekommen, hat dann gearbeitet, hat fünf oder sechs Kinder aufgezogen alleine.

M: Mhm.

Y: Hat es auch geschafft. Und, also das von meiner Vater Seite aus.

M: Mhm.

Y: Und meine von meiner Mutter Seite aus weiß ich fast gar nichts. Also ist wirklich, sehr wenig weiß ich. Ich weiß auf jeden Fall, dass unsere Familie von Problemen geprägt ist [lacht etwas]. Also wir haben sehr viele Probleme.

M: Und eh, eh wie fühlst du sich darüber? Aber hast du interessant, do you want to know more? Hast du neugierig über ...?

Y: Ja, ich bin sehr, sehr neugierig, aber manche Sachen kann man halt nicht sagen, weil die sind wirklich ehm sehr, sehr familiär. Die hab ich auch noch nie jemandem erzählt. Und das sind halt so Sachen, wo ich sage, die sollte man lieber ein Leben lang für sich behalten und mit ins Grab nehmen.

M: Mhm. Und eh, was ist dein Lieblingsessen?

Y: Lieblingsessen? Eh, muss ich überlegen. Ehm, Adana Kebap mag ich.

M: [lacht] Deine Mama kocht dieser oder?

Y: Ja, sie hat Mal, also sie macht es manchmal. Und meine Mutter macht auch sehr gut, wie heißt es noch mal, das war was Marokkanisches. Ich hab es komplett vergessen. Fällt mir grad nicht ein. Auf jeden Fall, so halt was meine Mutter kocht, schmeckt eigentlich immer, aber Lieblingsessen hab ich grad wirklich nicht. Ah, Pizza Döner. (? dann unklar (6:12))

M: Achso, ja.

Y: Pizza Döner.

M: Und, eh, was ist dein Lieblingssort in Berlin?

Y: Lieblingssort in Berlin? Hab ich nich.

M: Du hast nicht

Y: Es gibt viel zu viel schöne Orte.

M: Hookah place.

Y: Achso, ja, Hookah, [Maria lacht] ja, ja, okay. Shisha-Bars mag ich, aber ich bin eher auch ein Freund von der Natur, deswegen.

M: Okay. [lacht]

Y: Eh, Berlin hat schöne Orte, auch nicht so schöne Orte, aber ich fühl mich auch in Neukölln zum Beispiel Wohl.

M: Und falls eh, du etwas in deinem Leben ändern kann können ...

Y: Ob ich was in mei ...

M: Was würden Sie andrern?

Y: Nichts.

M: Nichts?

Y: Ich würde nichts ändern.

M: Ist komplett zufrieden mit deinem

Y: Ich bin komplett zufrieden. Ich versuche, ich möchte nichts ändern, ja. Sonst weiß man nicht, was danach passieren würde. Ich möchte einfach, dass mein Leben so bleibt, wie es zur Zeit ist.

M: Okay. Und jetzt frage ich ehm zum Islam.

Y: Mhm.

M: Bist du Muslim?

Y: Ja, ich bin Muslim, alhamdulillah.

M: Und ehm, wie hast du über den Islam erfahren?

Y: Über meine Eltern und dann hab ich mich auch bisschen selber damit beschäftigt, um wirklich zu gucken, ob das mein Glaube ist, an den ich glauben will. Und mittlerweile bin ich noch dabei. Also ich les jetzt den Kuran auf Deutsch, weil ich Arabisch halt nicht verstehe. Und ich möchte jetzt dieses Jahr das abschließen den ganzen Kuran. Und aber ich fühl mich sehr verbunden zum Glauben. Also meine Eltern haben mir den Glauben weitergegeben und ja. Ich fühl mich sehr verbunden zu dem Glauben.

M: So, was ist Islam für dich?

Y: Islam? Frieden. Für mich ist Islam einfach Frieden und

M: Frieden?

Y: Ja.

M: Okay.

Y: Weil für mich ist der Islam sehr, sehr, ich sag Mal, ehm, weise. Eh, manche Sachen, wo ich zum Beispiel sehr aggressiv herangehe, und dann mir Mal paar Sachen im Kuran durchlese, lässt es mich darüber nachdenken, dass ich so gar nicht reagieren muss, weil ich finde der Islam ist für mich ein sehr, sehr schönes (Buch? (8:26)) und also der Kuran ist für mich ein sehr, sehr schönes Buch, was mir, sag ich Mal, im Leben weiterhilft auf jeden Fall.

M: Mhm. Und wie, wie einflusst der Islam eh dein tägliches Leben?

Y: Wenig, also

M: Wenig?

Y: Ja, naja, Freitagsgebet natürlich.

Maria: Mhm.

Y: Ehm, was noch, beten am Tag, aber das muss ich auch noch machen, fünf Mal am Tag beten, daran halt ich mich auch nicht, das ist auch nicht so gut von mir, aber ich weiß (noch?/

doch? (8:59)), man ist halt jung und man lebt grad zur Zeit. Ich hoffe, irgendwann kommt auch die Erkenntnis oder vielleicht sogar auch morgen, dass ich halt auch Mal fünf Mal am Tag mir Zeit nehmen soll für Gott. Ehm, was noch? Ja, manchmal gibt es halt Sachen, zum Beispiel wie Club, Trinken, so, das schränkt mich auch natürlich ein. Auch vom Glauben her und vom Kopf her, aber mehr vom Kopf her, weil, ich sage, wenn ich nicht Muslim wäre, würd ich es auch nicht machen. Und

M: Mhm.

Y: Schweinefleischessen, das war's. Aber Schweinefleisch, weiß au nich, also

M: Du essen? Du (... dann unklar (9:34)).

Y: Nein, nein, ich darf nicht essen. Aber ich, wenn ich es, wenn ich kein Muslim wäre, ich weiß nicht, ob ich essen würde, ob ich es essen würde oder nicht. Deswegen ich

M: Mhm. Und, was haltst du vom Koran?

Y: Was ich halte vom Kuran?

M: Mhm.

Y: D's ne sehr komplexe Frage. Ehm, was ich von ihm halte, ich halte viel von ihm, dass er ein ehm, auf den richtigen Weg rechtleiten kann, so, ich kann die Frage gar nicht richtig beantworten

M: Okay.

Y: Weil die einfach viel zu komplex ist.

M: Ist okay.

III. Thematic Analysis Procedure

Organizing Themes

OSZ Lotis

- Facets of Goethe's *Faust*- 1
- Faust and life in Berlin as a young person and Faust in Locker room -1
- Group dynamics with and in Faust -3
- Evil and its Representation -1
- Wealthy Liberals and Conservative Poor - 2
- Minority religion and dominant religion - 2
- Social class and outlook on life -2
- Globalization versus German-ness -2
- Culture of origin and identification -1

Fritz Carsen School

- Autobiographical reading of *Faust a*- 1
- Relating with the 'other' - 1
- Theatre as representation of identity - 3
- Religion's role in our lives -2
- Income levels and integration -2
- Politics of migration -2
- Family and integration debate -2
- Who am I? -2

- Intangible heritage and Germananeness? – 2

Global Themes First Attempt

1. Reflecting, Resisting and Replaying Identity
2. Making sense of wider culture
3. Theatre as a medium of representation

Organizing Themes both schools

- Life Stories 1
- Modern versus Traditional mindsets 1
- Gender-roles and sexuality 1
- Religion and moral values 2
- German-ness and Canonical literature 2
- Politics and responsibility 2
- Income levels and social positioning 2

Global Themes Second Attempt

1. Turkish-German response to different Faustian dilemma.
2. Turkish-German identity and cultural Intersections in *Faust*

Organizing Themes both schools

- Resisting German identity 1
- Reflecting Turkish-German gender-roles 2
- German culture and compassion 3

Global Themes Third Attempt

1. Replaying Mephisto
 2. Replaying Gretchen
 3. Replaying Faust
-