

„Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

Brigitte E. Jirku

Minidramen können sowohl im Fremdsprachenunterricht wie auch im Literaturunterricht in der Fremdsprache zur Festigung der Sprachkenntnisse sowie der ästhetischen Vermittlung und Reflexion von Literatur und Kultur produktiv eingesetzt werden. Die Vorstellung einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit anhand des Minidramas „Mutter lernt Englisch“ von Elke Heidenreich wird ergänzt von theoretischen Überlegungen über Literarizität und Performativität. Eine Auswahlbibliografie über Minidrama und Quellen zu Minidramen ergänzen die Erörterungen.

1 Einleitung

Das Problem, den nächsten Schritt zu gehen, und über meine Unterrichtspraxis nicht nur zu sprechen, sondern darüber zu publizieren, hat Garret Scally in einem der Online-Seminare von *Scenario* im Oktober 2021 zusammengefasst: Sind wir nicht alle *Magpies* (Davenport Adams, 1892) – diebische Elstern? Die Grenzen zwischen Zitat, Plagiat und eigener Produktion sind eine feine Linie und oft nicht zu trennen. Meine Lehrmeister:innen Inspirationen zu nennen (oder sogar zu identifizieren), ist nur bedingt möglich und ich wage auch nicht zu behaupten, mir aller Einflüsse bewusst zu sein. In diesem Sinne biete ich nichts Neues, sondern möchte auf Kombinationsmöglichkeiten und Anwendungsgebiete hinweisen, die einen spezifischen Kontext herstellen und zu einem ästhetisch-performativen Unterricht beitragen.¹

Mit Einführung des Bachelorstudiums in Spanien verarmte die Sprach-, Kultur- und Literaturausbildung der ‚kleineren‘ Fremdsprachenphilologien, in diesem Fall der Germanistik, auf radikale Art und Weise. In der Fremdsprachenphilologie erwerben die Studierenden nicht länger ausreichend das – zum Teil nötige – ‚Handwerkszeug‘ (Semantik, Morphologie, Phonetik etc.), um die Sprache selbstbewusst zu verwenden und mit der Sprache zu spielen

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Innova-TEA“ (Universitat de València, GCID23_2590438; <https://www.uv.es/innovatea>) entstanden. An dieser Stelle möchte ich besonders Claire Kramsch erwähnen, deren Publikationen in den 1980er und 1990er Jahren mir entscheidendes Wissen vermittelten und Anregungen gaben, um einen interaktiven Unterricht zu gestalten und mein Anliegen zu verwirklichen, literarische Texte im Sprachunterricht kommunikativ und produktiv zu integrieren und über den Spracherwerb zur Literatur zu verführen. Einen weiteren zentralen Anstoß bietet die Auseinandersetzung mit Dramapädagogik. Mein Dank geht hier an Florian Vaßen, Manfred Schewe und Birgit Oelschläger, die 2018 leider viel zu früh verstorben ist.

und zu experimentieren. Dies machte sich nicht nur im Bachelorstudium, sondern auch bald in der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer:innenausbildung bemerkbar.²

Es stellte sich nur zu bald mit hoher Dringlichkeit die Frage, wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der spielerische Zugang zur Sprache ab dem ersten Studienjahr gefördert werden können. Zugleich geht es darum, einen Zugang zur Welt mit dem Blick als ‚selbstkritische Zweifler:innen‘ oder vielmehr als ‚kritisch empathische Denkende und Handelnde‘ zu bieten. In diesem Sinn stellt sich die Frage, wie ein performativ-ästhetisches, d.h. ein reflexives Empfinden und Denken in und über die Fremdsprache und ihre Kultur(en) angeregt und so ein (neuer) Zugang zur Welt erworben wird.³ Dies bedeutet auch, neue Perspektiven für den Literaturunterricht zu erschließen. Literaturwissenschaftler:innen einer Fremdsprachenphilologie, die in der Fremdsprache unterrichten, setzen sich *volens nolens* mit den Sprachkenntnissen der Studierenden auseinander und Literatur ist abgesehen von der ästhetischen Vermittlung von Kultur und Geschichte u.a. Medium zur Verfeinerung und Festigung der Sprachkenntnisse. In diesem Kontext plädiert Michael Dobstadt für eine Fokusverschiebung in der Arbeit mit Literatur – hin zur „Reflexion auf das [...] spezifisch Literarische“ (2009, S. 23). Er rückt damit den Begriff der Literarizität in den Mittelpunkt der fachlichen Diskussion. Literarizität soll als „Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten“ (Dobstadt, 2009, S. 21) etabliert werden. Die „Fremdheit“ und „Unbestimmtheit“ der literarischen Sprache und der Literatur, ihre Ambiguität und „Un(aus)deutbarkeit“ (Dobstadt, 2009, S. 28) sollen für das Sprachenlernen, aber ebenso für die literarische Analyse sowie den kreativen Umgang mit Sprache produktiv gemacht werden. Und dies – so vertrete ich – kann mit dramapädagogischen Mitteln ab dem Niveau A1 – vom ersten Tag des Sprachenlernens an – geleistet werden.

Literatur schöpft aus dem Leben und ist ein unendliches Reservoir an kultureller und persönlicher Erfahrung. Doch nur noch selten geht es den Studierenden primär um Literatur, es geht eher darum, sie zum Lesen zu verführen und ihnen einen neuen Zugang zur Realität zu eröffnen. Literatur und ästhetische Medien verhelfen zu einem vertieften und vielschichtigeren Verständnis von Sprache und Kommunikation – und zugleich zu einem vielschichtigeren Verständnis von Wirklichkeit, insofern sie deren Komplexität sicht- und erfahrbar machen. Sie stehen nicht nur für sich, sondern sind immer Teil von größeren diskursiven Zusammenhängen: „Indem sie [Literatur] sich dabei mit keiner Position ganz

² Der Master (Máster en Profesor/a de Educación Secundaria, Dauer 1 Jahr, 60 ECTS) ist Pflicht, um in öffentlichen, aber auch privaten und semi-privaten Schulen zu unterrichten. Neben den allgemeinen Fächern belegen die Studierenden bei der Wahl des Schwerpunkts Deutsch als Fremdsprache das Fach DaF (16 ECTS), die Masterarbeit (6 ECTS), die sie auf Deutsch verfassen, und das zweimonatige Praktikum (10 ECTS), bevor sie in die Unterrichtspraxis entlassen werden.

³ Die Sprache ist hierbei immer kultureller und gesellschaftlicher Träger und Spiegel.

identifiziert, eröffnet sie einen Raum der Freiheit und der Reflexion, in dem die Bedeutungen, mit denen die Welt belegt sind, kritisch unter die Lupe genommen und Alternativen erkundet werden können.“ (Dobstadt & Riedner, 2017, S. 10) Literatur – sowie jede Art des Verstehens – wird hierbei nicht als feste Bezugsgröße verstanden, sondern als dynamischer und diskursiver Prozess der Bedeutungsaushandlung.⁴ Gefragt ist somit nicht länger Wissen, sondern sind die Kompetenzen – die Fähigkeit, Wissen sinnvoll zu übersetzen und anzuwenden.⁵ Bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten können die meist unbewussten analytischen Kategorien bewusst reflektiert und geschult werden, um auch intellektuelle und ästhetische Prozesse zu fördern.

Dramapädagogische Konzepte bieten sich für die Umsetzung der Ziele an, wobei Michael Dobstadts Konzept der Literarizität ebenso wie die unterschiedlichen Definitionen von Performativ/Performativität in den *Gender Studies* (Judith Butler) und den Theaterwissenschaften (Erika Fischer-Lichte) leitend sind. Gemeinsam ist ihnen, dass das Jetzt, die Gegenwart und der Mensch in seinem persönlichen und kulturellen Umfeld im Zentrum stehen. Oder anders formuliert: Dramapädagogik trifft Literarizität, bzw. würde ich von performativer Literarizität sprechen: über das empfindsame Denken, das Augusto Boal (1979) betonte, zum symbolischen und ästhetischen Denken, Argumentieren und Handeln.⁶

2 Praxis: Minidrama

Was im Folgenden skizzenhaft dargestellt werden soll, ist anhand des Textes *Mutter lernt Englisch. Ein Drama* von Elke Heidenreich (2000, S. 173) die Einführung des Minidramas als literarische Kategorie – eine Form, die sich auch für den Sprachunterricht gut eignet.⁷ Die Studierenden hatten ein A1.2-/Anfang-A2-Niveau, in dem Fach „Einführung in literarische Texte deutschsprachiger Literatur“, das zum Großteil auf Spanisch gegeben wurde. Ich wollte

⁴ Literarische und ästhetische Texte werden in einem performativen Kontext in ihrer Diskursverwobenheit und in ihrer Stellung inmitten von vielfältigen Textgeflechten und Themennetzen betrachtet, verglichen und analysiert (Schiedermaier, 2020).

⁵ Wie Claire Kramsch es zusammenfasste: „The input has become inordinately complex“ (2006, S. 251) sowie „communication in a global age requires competencies other than mere efficiency.“ (2006, S. 250).

⁶ Sprache als Medium ist in diesem Kontext kein Werkzeug zum Vermitteln und Empfangen eindeutiger Botschaften, sondern ein Wirklichkeit konstituierendes, soziales und symbolisches System. Dies bedeutet: Sprache ist nicht ‚vor-medial‘ denkbar; sie ist an Klang, Geste, Schrift gebunden. Besonders bei Jugendlichen wird durch die Medien ein globalisiertes Verstehen angenommen. Sie müssen erst erfahren, dass es einen Unterschied macht, ob etwas mündlich oder schriftlich kommuniziert wird. Stimme und Schrift können verschiedene Formen haben, die niemals neutral sind und immer auch eigene Bedeutungen transportieren, ebenso wie Gestik und Mimik.

⁷ Als Anregung zu weiteren Arbeiten mit Minidrama im Unterricht wird im dritten Teil der Bibliografie eine Auswahl von Minidramen angeführt. Der erste Teil der Bibliografie verweist auf die im Artikel zitierte Literatur und der zweite bietet eine Auswahl von Literatur über das Minidrama.

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

aber die Chance nutzen, mindestens ein Drittel des Faches auf Deutsch abzuhalten, da die Möglichkeiten, Deutsch außerhalb des Sprachunterrichts zu üben, eher gering sind.

Ich hatte es mir zur Gewohnheit gemacht, die Aufwärmphase prinzipiell auf Deutsch zu machen. Mit kurzen Konzentrationsspielen – Klatschen // ja / nein, Wiederholung und Variation eines Satzes wie „Mir ist heiß. / Mir ist kalt.“ // „Es geht mir spitze. Und Dir? Und Ihnen?“ – sowie Interjektionen (Kreieren Sie einen „Dialog“ mit zwei Interjektionen!), Konkrete Poesie, Reimen, Sprichwörtern etc. übten die Studierenden einerseits Phonetik und Prosodie, andererseits entdeckten sie die eigene Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und wurden für die ästhetischen Qualitäten der Sprache sensibilisiert. Nicht genug betont werden kann, wie wichtig für den Erfolg das schrittweise Einführen, Wiederholen, Erarbeiten dramapädagogischer und darstellender Mittel ist, ebenso wie die Einladung an Studierende, sich darauf einzulassen. Es ist die Entscheidung jedes/r Einzelnen sich einzubringen. Sollte es jemand vorziehen, das Geschehen als Zuschauer:in zu verfolgen, überzeugt ihn/sie spätestens nach zwei Unterrichtsstunden die indirekte Einladung der anderen oder auch eine erneute Aufforderung seitens der Dozent:in zur aktiven Mitarbeit.⁸ Es steht auch jedem/r frei, während der Übungen einmal auszusetzen oder bestimmte Übungen nicht zu machen. Diese Entscheidungsfreiheit regt die Studierenden zur Selbstreflexion an und lässt sie nicht leichtsinnig, aus einer Laune heraus handeln. Die Handlungsfreiheit, die sie dadurch erhalten, ist eine bedeutende Ermächtigung und Anerkennung ihrer Person und motiviert zu weiterem eigenständigen Arbeiten.

Zur Vorentlastung bieten sich beispielsweise folgende Herangehensweisen an:

a) Lesen von langen Silben mit Geste: gewisse Wörter des gewählten Textes – lange werden Silben mit den jeweiligen Gesten geübt: Z.B. Sie sieht das Buch, sie liest das Buch – gedehnt – , sie schiebt es weg; schieben (sie schiebt das Buch weg), dehnen (er liest gedehnt), sehen (sie sieht) hoch / nieder;⁹

b) Lesen von Wörtern mit Geste zur Einstellung: wie genervt, geduldig, ungeduldig, ...;

c) Unbekannte Wörter: Unbekannt ist meist das Wort „trotzdem“, das durch Beispiele erst deduktiv erklärt wird und dann durch das Erfinden und Vortragen eigener Beispiele von den Studierenden geübt wird. Z.B. Y ist krank, trotzdem geht er auf die Party. X kann nicht schwimmen, trotzdem springt sie ins Wasser. Y kann nicht gut Englisch, trotzdem spricht sie einfach.

⁸ Erfahrungsgemäß ist es oft so, dass die größten Skeptiker:innen, dann die enthusiastischsten und/oder erfolgreichsten Mitspieler:innen werden.

⁹ Geübt werden hier bewusst schwierigere Wörter, die über das Sprachniveau hinausgehen. Die Übung bietet sich aber auch für die den Studierenden vertrauten Wörter an.

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

Das Minidrama wird im Plenum einmal ganz vorgelesen. Bevor die Paararbeit beginnt, werden noch einige Basispunkte vorweg geklärt: Welche Rollen gibt es? Was ist die Grundsituation (Mutter lernt Englisch, Tochter soll helfen)? Es erfolgt auch der Hinweis, auf mögliche Fragen und Konflikte, die über die Grundsituation hinausgehen, sowie auf die Bühnenanweisungen als Informationsquellen eines dramatischen Textes.

Fragen zum Vokabular, das über das Sprachniveau hinausgeht, sind einfach zu lösen. Einige der Wörter können physisch eingeübt oder vorgeführt werden, andere wiederum können durch ein bekanntes Synonym ersetzt werden oder einfach unerklärt stehen bleiben. Oftmals erschließt sich ihre Bedeutung durch den Kontext. Es ist eine Chance, Studierende daran zu gewöhnen, dass sie nicht jedes Wort eines Textes verstehen müssen, um den Sinn zu erschließen.

Die Aufgabe ist es, in Paararbeit die Rollen und den Konflikt zu definieren, und diese Erkenntnisse in einer Aufführung des Minidramas umzusetzen. Falls es eine ungerade Zahl an Studierenden gibt, dann wird die dritte Person als „Erzähler:in“ eingesetzt, die die Bühnenanweisungen vorträgt. Dies ergibt einen interessanten dramatischen Effekt, der bei dem Nachgespräch reflektiert wird. Die Studierenden sollen eine Aufführung erarbeiten, indem sie die Figuren und ihre Beziehung zueinander bestimmen. (Alter von Mutter und Tochter, Bildungsstand, Beziehung, ... Motivation: Warum will Mutter Englisch lernen? Genauer Ort – Wo steht der Tisch? etc.). Danach üben die Studierenden den Vortrag. Sie bekommen ca. 25-30 Minuten Zeit für die Paararbeit. Die Studierenden sind aufgefordert, von den Übungen, die sie bisher gemacht haben, Gebrauch zu machen.

Jede Gruppe spielt das Stück vor, wobei jede Vorführung mit einem Ritual (z.B. „1, 2, 3 - Bitte [klatschen]“) eingeleitet wird.¹⁰ Sollte es eine Gruppe geben, die nicht auftreten möchte, hat sie die Möglichkeit, oder sie kommt in der nächsten Sitzung an die Reihe. Sollte sie ganz blockieren, wird sie darauf hingewiesen, dass sie in der nächsten Sitzung oder beim nächsten Mal sicher an die Reihe kommt. Die Aufgabe der anderen Gruppen ist es, die Rolle und Einstellung der anderen durch den Vortrag herauszufinden. Die Vortragenden sind angehalten, zu reflektieren, ob sie die Motivation verständlich kommuniziert und die Rolle überzeugend dargestellt haben. Im Nachgespräch wird dies erläutert und es werden auch mögliche Verbesserungsvorschläge gemacht. Die Zuschauer:innen üben so nach und nach die Rolle der Theaterkritiker:in; sie entwickeln Kriterien zur Beurteilung und lernen, konstruktiv Kritik zu üben. Sollte es bei einer Gruppe zum einem ‚wahren Flop‘ kommen, – z. B. zu große Ausspracheschwierigkeiten verhindern das Verständnis des Textes, oder ein Mitglied spricht

¹⁰ Ich gehe hier nicht auf die Wichtigkeit solcher Rituale ein, deren Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte und wesentlich zum Erfolg beitragen.

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

bis zur Unverständlichkeit leise, oder die Intention der Darstellung ist beim Publikum überhaupt nicht angekommen –, hilft meist die Wiederholung von ein bis zwei Sätzen oder eines Teils der Aufführung. Somit geht jede Gruppe positiv verstärkt hervor.¹¹ Der Text klingt durch die unterschiedlichen Darstellungen immer wieder neu. Bedeutungen werden offengelegt, es kommt zu Variationen, auch textuellen Variationen. Die Länge der Besprechung jeder Vorführung ist ganz unterschiedlich. Die Studierenden können auch durch Fragen auf gewisse Formen bzw. Kriterien hingewiesen werden. Bei der „Rückmeldung“ ist es erfahrungsgemäß wichtig, besonders bei gelungenen Aufführungen bestimmte Punkte positiv hervorzuheben, die zur Nachahmung anregen; z.B. Intonation und Rhythmus; wie wurde Stillstand, Ruhe bemerkbar gemacht?; wie zeigte sich die Frustration der Mutter?

Die Studierenden reflektieren bei der Erarbeitung (unbewusst) die kulturellen und sozialen, aber auch generationalen Zusammenhänge des Spracherwerbs, die verschiedenen Übungs- und Aneignungsformen von Sprachen, die Regeln der jeweiligen Sprache und deren unterschiedliche Schwierigkeiten. Eigene Erfahrungen mit herkömmlichem Sprachtraining fließen mit ein.¹² Durch die Übung gewinnen sie Vertrauen, mit Mehrdeutigkeit und Ambiguität – nicht nur in der Fremdsprache – umzugehen. Das Bewusstsein für die Bedeutungsrelevanz der sinnlichen Seite von Sprache erweckt jedoch der Einsatz ihres Körpers.

Als stabilisierender Faktor wirken auch die Rituale bei der Vorführung des Minidramas oder jeglichen Dialogs. Auf ästhetisch-literarischer Ebene wiederum markieren sie den Code, auf theatraler Ebene bedeutet dies die Rückbesinnung auf die Ritualität des Theaters (Schechner, 2003) und hiermit auf die damit verbundenen Normen in Bezug auf Physikalität, Raum, Zeit und Wort. Die Physikalität des dramapädagogischen – performativen – Ansatzes fördert nicht nur den Spracherwerb und -gebrauch, sondern erweckt auch das Interesse der Studierenden, mehr über die angesprochenen Themen oder verwendeten Strategien zu erfahren, um das Gelernte besser einzuordnen oder ihre ‚Performance‘ bzw. ihr Wissen zu verbessern/bereichern.

In der Beschäftigung mit literarischen Texten wird die Sprache somit als ein von Zwängen befreiter Raum, als ganzheitliches Spiel- und Experimentierfeld erfahrbar gemacht. Dieser erworbene Freiraum fördert den kreativen Umgang mit ihr und stärkt das Selbstbewusstsein in der Fremdsprache sowie allgemein: Sie hilft den Lernenden, eine eigene Ausdrucksweise und eigene Stimme zu entwickeln. Während sie der deutschen Sprache sonst oft in Form von Regeln und Zwängen begegnen, wird die Sprache im literarischen Text Anlass zu Kreativität

¹¹ Ich folge hier dem klassischen Aufbau dramapädagogischer Übungen (Oelschläger, 2015).

¹² Dieser Punkt kann beim DaF-Unterricht je nach Wunsch ausgebaut und reflektiert werden.

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

und Innovation. Ihr experimenteller Charakter lädt ein, den Grenzen der Sprache nachzugehen, sie auszuloten und diese spielerisch zu verschieben; Wörter nicht nur auf ihre semantischen Eigenschaften hin zu untersuchen, sondern in ihrer Materialität, Vieldeutigkeit und ihren Wirkungsweisen zu begreifen (*In Mutter lernt Englisch*, z.B. „trotzdem“ oder „blöd“).

Das Spielen erlaubt zudem in die Haut eines/r anderen zu schlüpfen, durch dessen Brille zu sehen und bricht mit den gewohnten Lese- und Interpretationsgewohnheiten. Diese Verfremdung entautomatisiert die Interpretation und die ästhetischen Komponenten treten zutage. Denn erst, wenn die Sprache ihre Selbstverständlichkeit verliert und auch in der Fremdsprache die Mehrdeutigkeit zutage tritt, kann sie erlebt, befragt und hinterfragt werden.

Durch die Übung der Tonalität, je nach Aussprache und Betonung, werden andere Bedeutungen hervorgerufen und geben eine Einsicht in die Komplexität und Eigendynamik sprachlicher Bedeutungsbildung. Das Spielen mit der Sprache und der Intonation wird sinnstiftend eingesetzt und es entstehen dadurch neue Perspektiven und Wahrnehmungsräume. (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 394) Dies führt hinzu, dass sie sich nicht nur der ästhetischen Mittel bewusstwerden, sondern diese auch zu benennen lernen und einen ganzheitlichen Zugang zur Sprache erfahren.

Anstatt von der Möglichkeit des ‚Entschlüsselns‘ von (eindeutigen) Botschaften auszugehen, wird Bedeutungsbildung als vielschichtiger und kreativer Prozess erfahrbar, in den die Sprachbenutzer:innen (und -lerner:innen) selbst verwickelt sind. ‚Stolpern‘ und Irrwege sind nicht nur erlaubt, sondern werden produktiv gemacht und weisen neue Wege der Interpretation, die auf mögliche Kontexte achten und danach erst möglicherweise auf spezifische Epoche und Ort fragen, wobei auch dieser in seiner Spezifität nicht allein steht.¹³

Die ‚Unbestimmtheit‘ literarischer Texte gilt zwar als Einladung an Lernende, an Texte „Hand an[zu]legen“ (Kast, 1994, S. 10), d.h. (sprachlich) produktiv und kreativ zu werden: Durch das verändernde, phantasievolle Eingreifen in den Text gewinnen die Lernenden bessere Einsichten als durch interpretierende Monologe des/der Dozent:in. Dabei gäbe es „nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler/Leser gibt.“ (Kast, 1994, S. 7) Diesem Argument ist aber entgegenzusetzen, dass die eingeschriebenen – wenn auch offenen – Zusammenhänge eines literarischen Textes besonders aufgrund der Analyse der ästhetischen Mittel gewisse Interpretationen ausschließen. Im Weiteren hat sich gezeigt, dass je nach Lernkultur die Studierenden erst lernen müssen, sich auf die Unbestimmtheit literarischer Texte einzulassen und autonomes

¹³ Als produktive ‚Fehllektüre‘ hat sich z.B. bei Borcherts Kurzgeschichte „Das Brot“ die These, das Paar liebe sich nicht mehr, erwiesen.

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

Interpretieren als berechtigt und daher als ‚gültig‘ anzuerkennen. Die Studierenden werden dazu angehalten, umzulernen, erworbene Werkzeuge, Interpretationsvorgänge zu ‚vergessen‘. Eine beliebte, eintrainierte Form der Interpretation ist, von der Biographie der Autorin oder des Autors oder von der Epoche auf die Bedeutung des Textes zu schließen. Dieser prädeterminierte spezifische Kontext verhindert andere – *out of the box* – Lektüren.¹⁴

Auch Kramtsch sieht, wie Lernende „in der Auseinandersetzung mit fremden literarischen Texten die Fähigkeit entwickeln, sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen [...] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden“ (2011, S. 36). Dabei bezeugt sie literarischen Texten das ganz besondere Potential, „historische Fakten und ihre Repräsentation um eine emotionale Komponente zu ergänzen, [...] weil sie [die Literatur] einen sicheren Raum für symbolisches Handeln schafft.“ (Kramtsch, 2011, S. 38-39) Dem wäre entgegenzuhalten, dass dies nur funktioniert, wenn die Studierenden über die historischen Fakten und kulturellen Informationen verfügen. Dies ist in Bezug zur Kultur und Geschichte der Fremdsprache nicht unbedingt der Fall. Die symbolische Kompetenz wird – erfahrungsgemäß – meist erst als dritter Schritt nach der Erarbeitung des Textes über die Erfahrung emotionalen Handelns und dem geweckten Bedarf nach weiteren Informationen erzielt.

Es sei daran erinnert, dass der *performative turn* die Betrachtung des Kunstwerks als endliche, autonome und bedeutungsvolle Entität impliziert: Das Schwergewicht liegt nunmehr auf anderen Aspekten der künstlerischen Praxis, wie dem Produktionsprozess selbst oder der Rezeption. Jeder literarische Text wird hierdurch charakterisiert, dass er nicht abgeschlossen ist und seine Aufführung sowie Interpretation zum Ereignis wird (Fischer-Lichte, 2004). Durch die Interpretation und deren Darbietung – die physikalische Umsetzung – werden die Studierenden als Darsteller:innen sowie Zuschauer:innen zu aktiven Handelnden. In beiden Fällen wird der Rezeptionsprozess zum aktiven Produktionsprozess. Dies findet vorerst auf unbewusste bzw. deduktive Weise statt. Die Arbeit mit dramapädagogischen Verfahren hat jedoch gezeigt, dass es ganz wichtig ist, den Schritt der Reflektion, des Nachgesprächs nicht zu überspringen, um die Prozesse und das induktiv Wahrgenommene und Erarbeitete explizit zu formulieren und zu formalisieren. Da je nach Anzahl der Studierenden und Zeit nicht immer alle vortragen können, gewinnt der dritte Schritt – die individuelle Nacharbeit und Reflektion – zur Festigung bzw. Erweiterung des Erarbeitenden besonders an Bedeutung: die individuelle Verschriftlichung der Interpretation des Minidramas oder eines Themas. Es können mehrere Themen zur Wahl gestellt werden: Bedeutung des Minidramas, Charakterisierung einer Figur, Beziehung der Figuren zueinander etc. Dies bietet die Möglichkeit, die Gedanken nochmals zu

¹⁴ Jahrzehntelang wurden z.B. die Gedichte von José F. Oliver auf die Inhalte von „Migrationsliteratur“ reduziert, ohne Gendercodes oder übergreifende Gesellschaftsstrukturen zu beachten.

ordnen und zugleich erneut zu reflektieren. In der Fremdsprache üben die Studierenden den schriftlichen Ausdruck in der Konfrontation mit einem überschaubaren und erfassbaren Text. In diesem Kontext wird die Wirklichkeit – in der Fremdsprache – erfahren und gestaltet und sie erlaubt, sich darin einzubinden. Dies bedeutet einen weiteren Schritt, der dazu beiträgt, sich Werkzeuge und Strategien zu erarbeiten, um über den Unterricht hinaus Ereignisse der Außenwelt einzuordnen und vor der Komplexität der Realität nicht einfach zu kapitulieren.

Zurück zu der Wahl der Form des Minidramas. Statt die Einführung in die Formen des Dramas anhand eines klassischen Dramas wie z.B. *Emilia Galotti* von Gotthold Ephraim Lessing zu machen, bietet die Form des Minidramas einen alternativen Zugang. Die Konstituenten des Dramas – Figuren, Zeit, Raum, Handlung etc. – können einfach und schneller erfasst werden.¹⁵ Die Kürze des Minidramas erlaubt eine detaillierte Untersuchung des Textes und seiner Sprache. Was sagen die Wörter? Die meisten Studierenden haben gelernt, bei literarischen Texten den Wörtern sofort eine symbolische Bedeutung zuzuordnen, ohne die konkrete Bedeutung eines Wortes und den Kontext zu erkunden, der sie mitunter auch auf Abwege führen kann. Aber auch und gerade diese sind wichtig, um festzustellen, warum eine Interpretation nicht möglich ist. Zudem erlaubt das Genre des Minidramas einen neuen Blick – sozusagen von der Peripherie – auf die Geschichte des deutschsprachigen Dramas und die ästhetischen Mittel: In welchen Momenten entstand das Minidrama? Wie wandelte es sich über die Zeit hinweg, warum erlebt es eine Blütezeit in gewissen Epochen/Momenten? Abgesehen von der Kürze, was charakterisiert es gegenüber anderen dramatischen Formen? Wie unterscheidet sich das Minidrama von Prosa und/oder Lyrik?

Es handelt sich nicht länger um ein einfaches Textverstehen, das zum kreativen Akt der Übersetzung (Kramsch & Huffmaster, 2008) wird und in deren Zuge Lernende auf die ihnen präsentierten (Text-)Welten reagieren. Die Studierenden erproben und bauen diese aus; das physisch und performativ Erprobte wird als Teil des neu gewonnenen Wissens für den eigenen Ausdruck und das eigene Handeln fruchtbar gemacht. Wie Dobstadt & Riedner (2017, S. 9) belegen, entstehen (neuer) Sinn und (neue) Bedeutung dann, wenn Sprachbenutzer:innen die Wendungen und Formeln aufgreifen, neu anordnen, neu kombinieren, neu montieren.

Die Bedeutung des Textes wird in einem Kommunikationsakt, in performativer Weise hergestellt. Die Sensibilisierung für verschiedene Ausdrucksformen, aber auch sprachliche Variationen ermächtigen die Studierenden von Anfang an nicht nur in der Fremdsprache und fremden Kultur, sondern auch im Umgang mit der eigenen Sprache und Kultur. Hierzu gehört auch, über die Regeln des Spiels zu bestimmen, in dem – sprachliche sowie literarische –

¹⁵ Obgleich für ein primär deutschsprachiges Publikum geschrieben, sind Franziska Schößlers Werk *Einführung in die Dramenanalyse* (2012) und *Einladung zur Literaturwissenschaft* (2002) von Jochen Vogt vom Ansatz her auch für das Studium im Ausland hilfreiche und inspirierende Quellen.

Deutungen produziert und etabliert werden, und zuletzt zu einer höheren Sensibilisierung der Umwelt gegenüber beitragen.

3 Fazit

Literarische Performativität zeigt, dass es in der Kommunikation nicht ausschließlich um die Vermittlung von transparenten Botschaften geht. Sprache und ästhetische Medien haben immer eine sinnliche Seite, die an der Konstruktion von „Bedeutung“ beteiligt ist. Auf diese Weise werden Zugänge geschaffen, die komplexe Inhalte bereits auf niedrigen Sprachniveaustufen erfahrbar machen. Die physisch erlebte Sprache wird schneller ein Teil der Lernenden, die Verantwortung für ihr Handeln in der Fremdsprache übernehmen und durch den Einsatz auf der „Bühne“ zu Protagonist:innen ihres eigenen Lernprozesses werden.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text und dem Vortrag gewinnen die Studierenden an Sicherheit und verlieren die Scheu, in der Öffentlichkeit zu sprechen sowie Fehler zu machen. Außerdem fördert das Spiel die Lust auf Sprache und den kreativen Umgang mit ihr, unabhängig von der Zielsetzung – sei diese mehr auf literarische Interpretation oder Spracherwerb ausgerichtet. Die Auseinandersetzung mit Minidramen ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit einem breiten Themenkreis. Die Studierenden werden ermuntert und geschult, sich literarischen Texten mit ihrem eigenen Blick zu nähern und literarische Texte mit den erarbeiteten Werkzeugen zu analysieren. Die Arbeit in und mit der Fremdsprache hat gezeigt, dass sie auch für Literatur in ihrer(n) Erstsprache(n) sensibilisiert werden, das Bedürfnis entsteht, Informationen zu einzelnen Texten und Themen einzufordern oder nachzuschlagen. Darüber hinaus eröffnet der performative Umgang neue Möglichkeiten zur sprachlich-produktiven Selbstpositionierung und regt dazu an, die erworbenen Ressourcen und Werkzeuge im Alltag zu nutzen.

Bibliografie

Boal, A. (1979). *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp.

Davenport Adams, W. H. (June 1892). Imitators and Plagiarists (Part 2 of 2). *The Gentleman's Magazine*, 272, 613-628.

Dobstadt, M. (2009). „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 46, 21-30. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2009.01.05>

Dobstadt, M. (2019). Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für*

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

- Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 215-236). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2017). Einführung. In M. Dobstadt & R. Riedner (Hrsg.), *Literarische Lesewerkstatt DaF & DaZ. Literatur Lesen Lernen B1/B2* (S. 6-13). Klett.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* (S. 394-411). Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_24
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Heidenreich, E. (2000). Mutter lernt Englisch. Ein Drama. In K. Braun (Hrsg.), *Minidramen* (S. 173). Verlag der Autoren.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11, 4-13.
<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1994.11.03>
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 35-40. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44.07>
- Kramsch, C. & M. Huffmaster (2008). The political promise of translation. In C. Gnutzmann et al. (Hrsg.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 37: Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 283-297.
- Oelschläger, B. (2015). *Bühne frei für Deutsch. Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Theaterverlag.
- Schechner, R. (2003). *Performance Studies. An Introduction*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203361887>
- Schiedermaier, S. (2020). Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen. In A. Hille & O. N. Völkel (Hrsg.), *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache* (S. 95-113). iudicium.
- Schöblier, F. (2017 [2012]). *Einführung in die Dramenanalyse*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05285-8>
- Vogt, J. (2002). *Einladung zur Literaturwissenschaft*. Fink.

Sekundärliteratur über Minidrama (Auswahl)

- Bernstein, Nils & Lerchner, C. (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Universitätsdrucke Göttingen.
<https://doi.org/10.17875/gup2014-775>

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

- Birger, L. (1995). *Das europäische Drama seit der Jahrhundertwende als Ausdruck moderner Denkproblematik*. Projekt.
- Brüster, B. (1993). *Das Finale der Agonie. Funktion des "Metadramas" im deutschsprachigen Drama der 80er Jahre*. Lang.
- Hillebrand, H. (1925). *Writing The One-Act Play*. Knopf.
- Hornby, R. (1989). *Drama, Metadrama and Perception*. Bucknell University Press.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110918380>
- Kosok, H. (1970). Das moderne englische Kurzdrama. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 23, 131-141.
- Pazarkaya, Y. (1973). *Die Dramaturgie des Einakters. der Einakter als eine besondere Erscheinungsform im deutschen Drama des 18. Jahrhunderts*. Kümmerle.
- Rath, B. (1997). *Das zeitgenössische Kurzdrama in Frankreich*. Lang.
- Schnetz, D. (1969). *Der moderne Einakter. Eine poetologische Untersuchung*. Francke.
- Schultze, B. (1996). Vielfalt von Funktionen und Modelle in Geschichte und Gegenwart: Einakter und andere Kurzdramen. In H. Winfried & B. Schultze (Hrsg.), *Kurzformen des Dramas. Gattungspoetische, epochenspezifische und funktionale Horizonte* (S. 1-30). Francke.
- Schwanitz, D. (1977). *Die Inszenierung der Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Inszenierung. Untersuchung zur Dramaturgie der Lebenswelt und zur Tiefenstruktur des Dramas*. Hain.

Bibliografie Minidramen (Auswahl)

- Baasner, M. (2021). *Schwerpunktthema Abitur Englisch, Sekundarstufe II, Pflichtmaterialien Abitur Niedersachsen 2023. Textheft zu allen Materialien für das grundlegende und erhöhte Niveau, mit Kurzdrama Return Home*. Cornelsen Schweiz.
- Barth, G. (Hrsg.) (2015). *Spot on! 55 Minidramen mit ein, zwei, drei und noch mehr Rollen*. Deutscher Theaterverlag. [für theaterpädagogische Workshops und das Fach Darstellendes Spiel speziell geschrieben. 30 Originalbeiträge sowie kurze Texte von Franz Kafka und Karl Valentin].
- Braun, Karlheinz (Hrsg.) (2000). *Minidramen*. Verlag der Autoren.
- Braun, Karlheinz (Hrsg.) (2014). *Monodramen. 15 Stücke*. Verlag der Autoren.
- Cejpek, L. (Hrsg.) (2007). *Becket Pause: Minidramen*. Sonderzahl.
- Engelmann, P. (2003). Die Raumpflegerinnen, 1989. In R. Huber, *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. (S. 413-414). Niemeyer.
- Gabaschwili, E. (2015) *Magdanas Esel. Georgische Erzählungen, Miniaturen und ein Kurzdrama*. Pop.
- Havel, V. (1989). *Vaněk Trilogie. Audienz, Vernissage, Protest, Versuchung und Sanierung. Theaterstücke*. Rowohlt.
- Jirku, B. (Hrsg.) (2007). *Art teatral. Cuadernos de minipiezas ilustradas*, 22. [Auswahl einiger Minidramen auf Deutsch mit spanischer Übersetzung und einem kurzen Kommentar].

Jirku: „Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-)Unterricht

- Hübner, L. (2020). Vertrauen. *Schultheater* 39/2019. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/schultheater/genres/minidrama-vertrauen-von-lutz-huebner/>
- Löhle, P. (2019). Nao und Newa. Unendliches Kurzdrama. Gegenwart in *Stücke*. *Schultheater*, 37. *Material in Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5-10*, 66/2021. [Darin u.a. Heinrich Lettau: Auftritt; Katharina Schlender: Meierhütte; Thilo Reffert: Warum ich eine Fünf in Mathe habe. Großes Drama in ca. 1.000 Zeichen.]
- Mayer, J. (2021). „Versuchen Sie es noch einmal.“ Das Vorlesen von Minidramen performativ gestalten. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*.
- Minhorst, A. (2000). *MiniDramen*. Verlag der Autoren.
- Moeyaert, B. (2009). *Mut für drei*. Carl Hanser Verlag.
- Neukum, T. (2008). *Setiva o Setiva. Ein erotisches Kurzdrama*. Wagner Verlag.
- Schüler:innen der Seeschule Rangsdorf (2020). *Kurzdrama Corona. Mama Quarantäne*. Ein selbstständig verfasstes Minidrama, entstanden im Rahmen des DS Kruse der 12. Klasse. Seeschule Rangsdorf. <https://www.seeschule.de/kurzdrama-corona>.
- Poier, W. (2005). Naheidu. Minidramen verfassen und beurteilen. *Praxis Deutsch*, 32(193), 40-45.
- Polacek, E. (2022). *Kurzstücke – Minidramen – Dramolette – Sketches*. myMorawa.
- Polanski, F. (1997). *Verzweifeln Sie bitte draußen! Minidramen und Satiren*. Ullstein.
- Richardt, T. (2006). *Praxismaterial. Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen*. Kallmeyer.
- Ringler-Pascu, E. (2009). *Kurzdrama. Minidrama*. Excelsior Art. [Beispiele einiger Minidramen und von Studierenden verfasste Werke.]
- Schnitzler, H., & H. Waegner (2020). *Minidramen II. 9 Minidramen für zwei, fünf, acht und 12 Personen*. Deutscher Theaterverlag.
- Strauß, B. (1988). *Sieben Türen*. Rowohlt Theater Verlag.
- Thiesen, P. (1994). *Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergruppen, Schule und Familie*. Beltz. [mehr Anregungen als ganze Minidramen].
- Walser, R. (2014). *Der Teich*. Suhrkamp.
- Zimmer, H. (2020). *Minidramen. 23 kurze Stücke für 1-5 Personen*. Deutscher Theaterverlag.

Jährliche Ausschreibung eines Minidramen-Wettbewerbs

<https://www.literaturport.de/preise-stipendien/preisdetails/minidramen-wettbewerb-des-theaterhauses-stuttgart/>

Internetquellen für Minidramen und andere Texte

www.friedrich-verlag.de

www.minidrama.de

www.theatertexte.de