

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2015

Bewertung im verwertungsarmen Raum?

Leistungsbeurteilung im Schulfach Theater

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Yannik Trampert

Eingereicht am 09.11.2015 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

 theaterwerkstatt heidelberg
theaterpädagogische akademie

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Grundlagen der Leistungsbeurteilung	2
2.1. Bezugsnormen	2
2.2. Das schulische Leistungsprinzip	3
3. Leistungsbeurteilung im Schulfach Theater	4
3.1. Kompetenzen	5
3.2. Anforderungsbereiche	6
3.3. Besonderheiten des Faches Theater	7
4. Leistungen im Unterricht	8
4.1. Die laufende Kursarbeit	8
4.2. Lerntagebuch	10
4.3. Feedback	11
4.4. Kompetenzanalysebögen	13
5. Spielpraktische Aufgaben	15
5.1. Spielpraktische Prüfung mit Reflexionsteil	15
5.2. Exkurs: Die mündliche Abiturprüfung	17
5.3. Beobachtungsbögen	19
5.4. Aufführung	21
6. Schriftliche Arbeiten	22
6.1. Klausur	22
6.2. Hausarbeit	24
7. Bildung der Gesamtnote	26
8. Fazit	27
9. Literaturverzeichnis	30
10. Anhang	33

1. Einleitung

Theaterpädagogik braucht verwertungsarme Räume, um ihre selbstgesteckten und nur durch nicht-intentionale Haltungen herstellbaren Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf gesellschaftliche Mechanismen und Sozialisationsformen ergibt sich ein Spannungsfeld erster Güte.¹

Besonders deutlich wird dieses Spannungsfeld, wenn Theaterpädagogik an dem Ort stattfindet, wo die genannten Mechanismen eingeübt werden: in der Schule. Die Rede ist vom Schulfach Theater, das in den verschiedenen Bundesländern unter Bezeichnungen wie „Darstellendes Spiel“ oder „Literatur und Theater“² Einzug in die Lehrpläne gehalten hat und das seitdem bildungspolitisch immer wieder für Gesprächsstoff sorgt. Ein besonders heiß diskutiertes Thema innerhalb der Theaterpädagogik stellt die Benotung des Faches dar: Sind ästhetische Lernprozesse vereinbar mit „einem defizitären Blick auf die Lernenden durch die Notenbrille“³? Verkommt Theater in der Schule zur bloßen „Fortsetzung des Unterrichts mit anderen Mitteln“⁴?

Man muss nicht gleich panisch oder polemisch werden, wenn es um Leistungsbeurteilung im Darstellenden Spiel geht. In der Tat wird die Benotung an sich in der neueren Forschungsliteratur nur noch selten noch angefochten, ist sie doch Voraussetzung für die zunehmende Etablierung des Theaterunterrichts. Seine Gleichstellung mit anderen Fächern und dauerhafte Verankerung wäre ohne Noten im derzeitigen Schulsystem nicht denkbar. Nichtsdestotrotz eröffnet sich dadurch ein Dilemma in Hinblick auf den eingangs erwähnten verwertungsarmen Raum, der in der Theaterpädagogik als wichtige Voraussetzung für kreatives Arbeiten angesehen wird. Gemeint ist damit eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung, in der sich die Teilnehmer künstlerisch frei entfalten können, weil sie nicht durch Leistungsdruck oder destruktive Kritik gehemmt werden.⁵

Die vorliegende Arbeit stellt sich also die Frage: Wie kann die Spannung zwischen der Benotung und dem angestrebten verwertungsarmem Raum möglichst gering gehalten werden? Oder anders: Wie kann – aus theaterpädagogischer Sicht – eine sinnvolle und gerechte Benotungspraxis im Schulfach Theater aussehen?

Dieser Frage möchte ich nachgehen, indem ich zunächst die Grundlagen der schulischen Leistungsbeurteilung betrachte, bevor ich konkret die Leistungsbeurteilung im Fach Theater und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen ins Auge fasse. Den Hauptteil meiner Arbeit sollen drei ausführliche Kapitel zu den Gegenständen der Bewertung bilden:

¹ Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruping, zit. nach: Grgic 2013, S. 6.

² In meiner Arbeit wird sowohl der momentan von vielen Lehrern und Theaterpädagogen gewünschte Titel „Theater“ als auch die in den meisten Bundesländern verbreitete Bezeichnung „Darstellendes Spiel“ (oder kurz „DS“) verwendet.

³ Finke/Roth-Lange 2013, S. 1.

⁴ Christel Hoffmann, zit. nach: ebd.

⁵ Vgl. Grgic 2013, S. 30.

Benötigt werden einerseits die laufenden Leistungen im Unterricht, andererseits punktuelle Leistungen, die spielpraktisch oder schriftlich sein können. Zu jedem dieser drei Felder werde ich Methoden der Bewertung vorstellen, sie mit praktischen Beispielen belegen und sie einer kritischen Reflexion unterziehen. Es folgt ein Kapitel über die Bildung der Gesamtnote, bevor ich in der Schlussbetrachtung die herausgearbeiteten Merkmale einer guten Leistungsbeurteilung zusammenfasse.

Um eine enge Verknüpfung mit der Praxis zu gewährleisten, soll neben der Forschungsliteratur auch die Perspektive praktizierender Lehrkräfte mit einfließen. Zu diesem Zweck habe ich Interviews mit den Theaterlehrern Vito Susca und Dorothee Schäfer durchgeführt.⁶

2. Grundlagen der Leistungsbeurteilung

2.1. Bezugsnormen

Jede Bewertung findet vor dem Hintergrund einer bestimmten Norm statt, mit der man das Ergebnis vergleicht. In der Leistungsmessung werden grundsätzlich drei dieser Bezugsnormen unterschieden:

Bei der *individuellen Bezugsnorm* wird der Lernzuwachs des einzelnen Schülers⁷ erfasst, Vergleichsmaßstab ist seine vorherige Leistung. Die Orientierung an dieser Norm ermöglicht eine direkte Rückmeldung über die persönliche Lernentwicklung, von der insbesondere leistungsschwächere Schüler profitieren können. In der Regel kann die individuelle Norm jedoch nur als zusätzliche Beurteilungsperspektive, z.B. in Form einer mündlichen Rückmeldung, zum Einsatz kommen.

Sie vernachlässigt unter anderem das, was bei der *sozialen Bezugsnorm* im Mittelpunkt steht: den Vergleich mit der Gruppe. Im schulischen Rahmen ist damit meistens die Klasse gemeint. Hier wird die individuelle Leistung in eine Rangreihe der Gesamtleistungen eingeordnet, i.d.R. anhand der Gauß'schen Normalverteilung⁸. Dies mag z.B. in Bewerbungssituationen, wo es darum geht den dauerhaft Besten

⁶ Die Audioaufzeichnungen der Interviews sind der Arbeit auf einer CD beigelegt. Dr. Vito Susca ist Gesamtleiter der Freien Schule Anne-Sophie Berlin und Dozent an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Dorothee Schäfer ist Dozentin für DS-Weiterbildungslehrgänge am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz und DS-Lehrerin an der Berufsbildenden Schule 1 Mainz.

⁷ Der Einfachheit halber wurde nur eine Schreibweise benutzt, die keine Diskriminierung des anderen Geschlechts darstellen soll.

⁸ Die Normalverteilung lässt statistisch einen Berg der Durchschnittlichen (2- bis 4+), wenige Gute (1+ bis 2) und wenige Schlechte (4 bis 6) erwarten. Vgl. Schlünzen 2010, S. 59.

herauszufinden, sinnvoll sein, der gemeinsame Lernprozess bleibt jedoch praktisch unsichtbar. Der Fokus liegt auf dem Unterschied. Wer die anderen Teilnehmer nicht überholt, wird trotz Lernzuwachs nicht gewürdigt.

Demgegenüber legt die *sachliche Bezugsnorm* eine vorab festgelegte Anforderung zugrunde, an der die Leistung des Einzelnen gemessen wird. Die Noten zeigen demzufolge das Maß des Erreichens spezifischer Lernziele. Dies entspricht geltendem Schulrecht, eine Information über den Lernprozess gibt die sachliche Idealnorm jedoch nicht.⁹

Im Alltag tritt keine der drei Normen in Reinform auf. Thorsten Bohl geht davon aus, dass an deutschen Sekundarschulen häufig eine Mischung zwischen sozialer und sachlicher Norm (vor einem schwer durchschaubaren persönlichen Erwartungshorizont der jeweiligen Lehrkraft) vorherrscht. Aus pädagogischer Sicht empfiehlt er hingegen eine transparente Kombination der sachlichen mit der individuellen Norm, d.h. für ihn „so häufig wie möglich die individuellen Lernfortschritte hervorzuheben *und* gleichzeitig die gegebenen sachlichen Anforderungen zu fokussieren *und dies* mit Schülerinnen und Schülern auch so zu thematisieren“¹⁰. Er möchte, dass es gelingt, den persönlichen Fortschritt, die Stärken und Schwächen des Einzelnen im Verhältnis zu einer sachlichen Norm sichtbar zu machen.

2.2. Das schulische Leistungsprinzip

Die schulische Leistungsbeurteilung ist geprägt durch das Prinzip der formalen Gleichheit: „[D]ie Schule macht aus höchst unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen trotz aller Ungleichheit der Voraussetzungen gleiche Schüler, an die die gleichen Anforderungen und Erwartungen gerichtet werden.“¹¹ Hergestellt wird die formale Gleichheit u.a. durch die Anwendung der sachlichen Bezugsnorm. Dieses System wird von Kindern, Eltern und Gesellschaft meistens als gerecht wahrgenommen, besonders empfindlich reagiert man hingegen, wenn an irgendeiner Stelle Ungleichbehandlung wahrgenommen wird. Dennoch führt dieses Prinzip, wenn man es rein formal anwendet, zu einer pädagogischen Paradoxie: Es sorgt für die Reproduktion sozialkultureller Ungleichheit, indem alle Schüler – trotz ungleicher Voraussetzungen – über den gleichen Kamm geschoren werden.

⁹ Vgl. Bohl 2005, S. 63 und Paradies/Wester/Greving 2005, S. 33f.

¹⁰ Bohl 2005, S. 65.

¹¹ Liebau 2014, S. 38.

Für viele engagierte Lehrer ist dies frustrierend, sie wollen nicht nur selektieren, sondern auch fördern. Sie orientieren sich daher bei der Zensurenvergabe an der Erreichung der Lernziele, bemühen sich aber zusätzlich um inhaltliche Rückmeldung an die einzelnen Schüler, sei es mündlich oder schriftlich. Sie versuchen also den Widerspruch von Auslese und Förderung zu entschärfen. Hier findet die von Bohl geforderte Kombination der sachlichen mit der individuellen Bezugsnorm statt. Schade ist jedoch, dass diese Bemühungen nicht immer gewürdigt werden, weil Eltern und Schüler häufig nur an den Noten interessiert sind. Diese Haltung ist durch das System bedingt.¹²

Die vorliegende Darstellung wäre nicht vollständig, würde man außer Acht lassen, dass es bereits viele Versuche gibt, dieses System zu reformieren. Der Gedanke einer neuen Lernkultur hat sich bereits in vielen Bildungsplänen niedergeschlagen und findet dank engagierter Lehrer in vielen Klassenzimmern Anwendung. Hierzu gehört ein erweiterter Lernbegriff, dessen übergreifende Zielsetzung die Handlungskompetenz des Schülers ist.¹³ Damit einher geht ein pädagogischer Leistungsbe­griff, der nicht mehr ausschließlich auf kognitive, lehrstoffzentrierte und ergebnisorientierte Leistungen fixiert ist. Vielmehr setzt er eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur voraus, fördert das Finden persönlicher, individueller Lernwege ebenso wie die Kooperationsfähigkeit der Schüler, geht von einer Vielfalt der Leistungen aus und bedarf der regelmäßigen Kommunikation. Ein solches erweitertes Lern- und Leistungsverständnis bedarf jedoch der institutionellen und systemischen Unterstützung, an der es leider oft noch fehlt.¹⁴

3. Leistungsbeurteilung im Schulfach Theater

Für die Bewertung im Schulfach Theater gibt es inzwischen feste Richtlinien. Grundlegend hierfür sind die EPA, die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel, die 2006 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen wurden. Die hier festgelegten Kompetenzen haben inzwischen Eingang in die bundesweiten Lehrpläne¹⁵ und die meisten Schulbücher gefunden. 2009 wurden außerdem Bildungsstandards durch den Bundesverband Theater in Schulen (BVTs) verabschiedet.

¹² Vgl. ebd., S. 38f.

¹³ Vgl. Bohl 2005, S. 20.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 26-30.

¹⁵ Eine Übersicht aller Lehrpläne für das Fach Theater findet sich auf der Homepage des BVTs: http://bvts.org/beta/?page_id=272 (Zugriff: 08.11.2015).

3.1. Kompetenzen

Übergeordnetes Ziel des Unterrichts ist der Erwerb *theaterästhetischer Handlungskompetenz*. Die EPA und die Bildungsstandards für das Darstellende Spiel untergliedern diese wiederum in vier Kompetenzbereiche:

Bei der *Sachkompetenz* geht es um theaterästhetische Grundlagen. Die Schüler sollen Grundkenntnisse und -fertigkeiten erwerben – in Bezug auf die theatralen Ausdrucksträger, theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel sowie eine allgemeine Spielfähigkeit. In den Bildungsstandards wird die Sachkompetenz zusammenfassend mit „Theater verstehen“¹⁶ gleichgesetzt. Das kann etwas verwirrend sein, weil es hier nicht nur um reines Verstehen, sondern auch um Anwenden geht. Die Schüler setzen sich als Zuschauer mit theatralen Gestaltungsmitteln auseinander und wenden sie in begrenzten Kontexten selbst an.

Beispiele: Präsenz, neutrale Haltung, Körperspannung, Fokus, peripherer Blick, Spielfläche, Off, Mimik, Gestik, Gromolo, akustische Elemente, sprachlicher Ausdruck, Status, Requisiten¹⁷

Die *Gestaltungskompetenz* dagegen umfasst die Verwendung theatraler Mittel zur Lösung komplexer Gestaltungsaufgaben, z.B. der Inszenierung einer Szene oder eines ganzen Stückes. Aber auch die Gestaltung nicht-dramatischer Texte, wie Gedichten oder Zeitungstexten, oder die Umsetzung biographischen Materials gehören dazu. Die Schüler lernen verschiedene Gestaltungsmethoden des Theaters praktisch kennen. Dazu gehört das eigene Spielen, aber auch die Bereiche Regie und Dramaturgie. Sie üben also, szenische Konzepte zu entwerfen und diese gemeinsam durch Proben zur Präsentation zu bringen.

Beispiele: Improvisation, Szenen entwickeln, Präsentation, Zeit und Rhythmus, Dramaturgie, Handlungsbogen, Regieanweisung, Subtext, Einfühlung und Distanz zur Rolle, Konflikte in Szenen, Themenfindungsprozess, Szenenübergänge, Kompositionsmethoden, Atmosphäre

Das dritte Feld, die *kommunikative Kompetenz*, befasst sich mit der Deutung, Reflexion und Evaluation von Theater. Das beinhaltet theaterästhetische Prozesse und Produkte, die eigene und fremde Arbeit. Voraussetzung hierfür ist die zunehmende Beherrschung der Fachsprache. Kommuniziert wird zudem über die Unterrichtssituation, die Schüler sollen als Ensemble den Gruppenprozess reflektieren und ein konstruktives Feedback-Verfahren einüben. Nicht zuletzt ist die Kommunikation zwischen Akteuren und Publikum mit zu bedenken.

Beispiele: Feedbackregeln, Reflexionsrunden, Darstellung und Rezeption, Qualitätskriterien, Wirkung der Mittel, Zuschauerbezug in Bühnenformen, Publikumsgespräch, Theaterkritik

¹⁶ BVTS 2009, S. 1.

¹⁷ Die Beispiele in diesem Kapitel sind den Kompetenzanalysebögen von Pfeiffer/List 2009 entnommen.

Soziokulturelle Kompetenz schließlich bedeutet die Kenntnis relevanter Aspekte von Theaterkultur, -theorie und -geschichte. Wichtig ist es, Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen zu können. Das Wissen über zentrale Epochen und Entwicklungsstränge soll vor dem Hintergrund eigener Projekte und im Kontext des Theaters der Gegenwart reflektiert werden. Die Schüler sollen Kultur als etwas historisch Gewachsenes begreifen und die wechselseitigen Bezüge zu anderen Künsten, Fächern, Medien und gesellschaftlichen Bereichen erkennen.¹⁸

Beispiele: Bühnenformen, Schauspieltheorien, Forumtheater, Episches Theater, Armes Theater, Postdramatisches Theater, Performance, Popkultur, Medieneinsatz, Theater und Film, zeitgenössische Theaterschaffende

3.2. Anforderungsbereiche

Aufgefächert werden die vier Kompetenzbereiche nach drei Anforderungsbereichen. Sie beschreiben den Grad der Aneignung der jeweiligen Kompetenz und sind entsprechend operationalisierbar:

Der erste Anforderungsbereich wird in den EPA mit *Kennen/Können/Wissen* betitelt. Auf diesem Niveau geht es also primär um Wissensaneignung, z.B. das Beherrschen des Fachvokabulars oder die Kenntnis theatraler Zeichensysteme. Es geht um das Verstehen und Benennen können – aber nicht nur auf der kognitiven Ebene. Auch Schauspielübungen kann man kennen, in dem Fall gehört das Durchführen aber untrennbar mit dazu. Es handelt sich also um fachliches und performatives Wissen. Das Trainieren, z.B. elementarer darstellerischer Techniken, ist ebenfalls auf dieser Ebene anzusiedeln.

Operatoren AB I: Benennen, Beschreiben, Wiedergeben, Durchführen (von Übungen), Finden (von Bewegungsmustern); in einfachen Aufgaben: Anwenden, Darstellen¹⁹

Anforderungsbereich II *Anwenden und Gestalten* beschreibt die Fähigkeit, dieses Wissen auf nicht bekannte Texte, Szenen oder Handlungen anzuwenden, um diese zu analysieren oder zu gestalten. Es geht also um die praktische Umsetzung. Hier steht der aufgabenorientierte Einsatz von Gestaltungsmitteln im Vordergrund, z.B. kann für eine Figur ein Bewegungsmuster gesucht oder Alltagsbewegungen in eine Choreographie umgeformt werden.

Operatoren AB II: Analysieren, Erarbeiten, Erschließen, Umformen, Vergleichen, Einsetzen (von Mitteln), Nutzen (von Raumstrukturen), in Beziehung setzen; in komplexen Aufgaben: Anwenden, Darstellen

¹⁸ Vgl. EPA 2006, S. 6-11 und BVTs 2009, S. 2ff.

¹⁹ Die Operatoren-Beispiele in diesem Kapitel sind den EPA entnommen: EPA 2006, S. 15f.

Der letzte Anforderungsbereich III heißt *Probleme lösen, Reflektieren und Werten*. Auf dieser Stufe sollen die Schüler fähig zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Konzepten sein. Dabei sind sie in der Lage, theoretische und historische Bezüge in ihre Reflexion mit einzubeziehen. Aber nicht nur eigene künstlerische Entwürfe, sondern auch der Arbeitsprozess der Gruppe wird mit dem Ziel einer Weiterentwicklung überprüft.²⁰

Operatoren AB III: Beurteilen, Begründen, Bezüge herstellen, Interpretieren, Erörtern, Planen, Überprüfen, Alternativen entwerfen und begründen

Diese drei Anforderungsbereiche sind auf alle vier Kompetenzen anwendbar. (Eine Tabelle mit Beispielen findet sich im Anhang 10.1.)

3.3. Besonderheiten des Faches Theater

Ziel des künstlerischen Faches Theater (Darstellendes Spiel) ist die ästhetische Bildung anhand seines zentralen Gegenstandes Theater. Der spezifische und unersetzbare Bildungsbeitrag des Faches besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler in handlungsorientiertem Projektunterricht selbst Theater spielen, indem sie ihre Inszenierungen im Ensemble gestalten, d.h. praktisch-künstlerisch erproben.²¹

Diese einleitenden Worte aus den Bildungsstandards sagen bereits viel über den besonderen Charakter des Faches aus: Angestrebt wird die ästhetische Bildung der Lernenden. Folglich muss der Schwerpunkt der Bewertung im ästhetischen Handeln liegen, wie Wulf Schlünzen fordert, vor allem im szenischen Spiel. Dabei ergibt sich die besondere Schwierigkeit, dass die Darsteller selbst Mittel ihrer Gestaltung bleiben, weswegen die Beurteilung sehr nah an der Person ist. Hier bedarf es eines besonderen Fingerspitzengefühls und vor allem sachlichen, transparenten Kriterien.²²

Außerdem ist die Rede von Theater als Projektfach. Daraus ergibt sich, dass nicht nur das finale Produkt – also eine Werkschau oder Aufführung –, sondern auch die Teilleistungen im Verlauf des Prozesses zur Bewertung herangezogen werden müssen, befindet Klaus Wegele. Er fordert darüber hinaus die Anwendung eines erweiterten Lernbegriffs und eines pädagogischen Leistungsbegriffs, wie sie in Kapitel 2.2 beschrieben wurden.²³ Anders kann man einem so handlungsorientierten, vielfältigen Arbeiten nicht gerecht werden. Theater ist und bleibt eben „[e]in etwas anderer Unterricht“²⁴ oder wie es Vito Susca ausdrückt „[e]in Unterricht der Möglichkeiten“²⁵. Die

²⁰ Vgl. EPA 2006, S. 11-16.

²¹ BVTs 2009, S. 1.

²² Vgl. Schlünzen 2010, S. 57.

²³ Vgl. Wegele 2014, S. 5.

²⁴ Ebd.

²⁵ Susca 2010, S. 5.

Spielfreude und Kreativität der Kinder und Jugendlichen muss dabei im Vordergrund stehen. Die Hauptfrage im Schultheater darf nicht sein, wie ich als Lehrkraft zu Noten komme, sondern wie ich einen Unterricht gestalte, der künstlerische und ästhetische Erfahrungen ermöglicht.²⁶ Nur dann ist er nach theaterpädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll.

4. Leistungen im Unterricht

4.1. Die laufende Kursarbeit

Hierfür wurde bewusst der Begriff der laufenden Kursarbeit bzw. der Leistungen im Unterricht gewählt, weil der Ausdruck „Mitarbeit“ mir etwas zu vage erscheint. Es geht nicht nur darum, ob jemand immer pünktlich ist oder ob er sich regelmäßig meldet. Viele Lehrer beschränken sich bei der Benotung von DS auf Kriterien wie Anwesenheit, fleißige Mitarbeit und Übernahme von Sonderaufgaben, weil sie befürchten, darstellerische Leistungen nicht objektiv genug beurteilen zu können. Schlünzen ist der Meinung, dies entwerte das künstlerische Fach, weil diese Punkte nur sekundär etwas mit ästhetischer Bildung zu tun haben. Daher müsse der Schwerpunkt der Bewertung auf den Leistungen im ästhetischen Handeln liegen, also in den unmittelbar mit der Theaterarbeit verbundenen Tätigkeiten.²⁷ Hierzu zählen darstellerische Leistungen, aber auch bildnerische, sprachliche, musikalische oder kompositorische, kurzum diejenigen „Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler im Prozess der Projektentwicklung zeigen können“²⁸.

Die Vorstellung, dass die Mitarbeit im DS-Unterricht diffiziler zu betrachten ist, teilt auch Vito Susca. Er würde eher zu einer Bezeichnung wie „Praxis/Mitarbeit“²⁹ tendieren. Es geht ihm nicht nur um das Verhalten im Kurs: Ist ein Schüler immer pünktlich? Macht er die Übungen mit? Wie gewissenhaft macht er sie mit? Das macht lediglich einen Teil der Note aus, den anderen Teil stellen das Umsetzen und das Verstehen der Übungen dar.³⁰ Gemeint ist hiermit der Grad der Erfüllung der gestellten Aufgabe: „Ist die Technik angewandt?“³¹ Ein Beispiel aus Suscas Unterrichtspraxis:

²⁶ Vgl. Schlünzen 2010, S. 2.

²⁷ Vgl. ebd., S. 57.

²⁸ Ebd., S. 58.

²⁹ Interview Susca 2015, 3'53.

³⁰ Vgl. ebd., 29'12-29'55.

³¹ Ebd., 7'06.

Ich zeige die Improvisationstechnik „Alles ist wahr“ aus dem Theatersport. Wir machen ein paar Übungen dazu. Und dann sag ich: „Gut, jetzt tun sich drei Leute zusammen und machen eine Improvisation: Ihr seid auf dem Bahnhof und einer fragt nach dem Weg. Was passiert?“ Und dann kuck ich: Wer kann das konsequent durchsetzen?³²

Susca empfiehlt, in Abständen von etwa drei bis vier Wochen solche kleinen „Checks“ durchzuführen. Nachdem über längere Zeit zu einem Thema, z.B. der Impro, gearbeitet wurde, stellt er der Klasse eine darstellerische Aufgabe, wie sie oben beschrieben wird. Deren Umsetzung fließt dann in die „Mitarbeitsnote“ mit ein. Susca kündigt den Schülern vorher an, dass jetzt bewertet wird. Für sich selbst macht er während der Übung zwar Noten, die Schüler erhalten im Anschluss aber ausschließlich verbale Rückmeldung. Er teilt ihnen mit, was gut war und woran sie noch arbeiten können. Dahinter steht die Überzeugung, der Note dürfe im laufenden Unterricht nicht zu viel Raum gegeben werden, weil sonst die Motivation und die Spielfreude leiden können:

Die Note darf nicht in den Vordergrund geraten. Es muss auch Spaß machen! [...] Ich spreche nie in den Unterrichten von Noten, sondern ich mache das immer verbal: „Du kannst das und das noch nicht. Da musst du noch mal üben.“ Ich sage nie: „Das war 'ne Drei, das war 'ne Vier.“³³

In dieser Vorgehensweise sehe ich eine gute Methode, um das Dilemma zwischen verwertungsarmem Raum und schulischer Benotung zu entkräften. Man versucht, die Note im Kursalltag nicht allzu präsent werden zu lassen, sie hat ihren fest zugewiesenen Platz am Ende des Halbjahres. Um dann eine begründete Entscheidung fällen zu können, halte ich es für sinnvoll, hin und wieder solche „Checks“ durchzuführen.

Ein weiterer Tipp, den mir Praktiker wie Dorothee Schäfer und Vito Susca gegeben haben, ist, sich regelmäßig Notizen zu den einzelnen Schülern zu machen. Diese dienen als Gedankenstütze für die Lehrkraft und können durchaus kurz ausfallen, z.B. „setzt die Übung super um“ oder „wieder gelangweilt, nur gegähnt“³⁴. Auf diese Weise hat der Lehrer am Ende des Schulhalbjahres mehrere Notizen und Teilnoten zu jedem Schüler und kann eine nachvollziehbare Note für die laufende Kursarbeit geben, die er gegenüber Dritten auch begründen kann.

Neben einer sachorientierten Bewertung sollte in einem Fach wie dem Theater auch die individuelle Bezugsnorm mitberücksichtigt werden: Wie entwickelt sich jemand? Es geht darum, auch den Lernprozess zu sehen und dem Schüler dies entsprechend rückzumelden. Dies muss sich aber nicht auf verbale Äußerungen beschränken, sondern darf auch Niederschlag in der Note finden, was inzwischen sogar Eingang in die Curricula gefunden hat. Im saarländischen Lehrplan beispielsweise wurde festgehalten, dass bei der Gewichtung der Arbeit im Unterricht „der individuelle Lernfortschritt besonders zu

³² Ebd., 4'51-5'26.

³³ Ebd., 44'07-44'52.

³⁴ Ebd., S.

berücksichtigen ist“³⁵. Dieser Punkt wird auch von den Lernenden als sehr wichtig wahrgenommen, wie ein Interview von Isabell Jannack mit Schülern eines Theaterprofilkurses der 11. Klasse zeigt:

Meltem: „Der Lehrer sollte speziell im Unterricht beurteilen, ob sich der Schüler seit dem Beginn des Schuljahres verbessert hat (mehr Mut und Selbstvertrauen). [...]

Kiki und Jacky: „Ein Theaterlehrer sollte die Schüler motivieren und auch Fortschritte der Schüler beachten und in der Bewertung berücksichtigen.“³⁶

4.2. Lerntagebuch

Eine konkrete Methode, um individuelle Lernprozesse in der laufenden Unterrichtsarbeit sichtbar zu machen, ist das Lerntagebuch. Man spricht auch vom Werkstattbuch (Susca), Portfolio (Schäfer), Probentagebuch oder Journal. Katja Pahn bevorzugt die Bezeichnung DS-Tagebuch: „Erfahrungsgemäß wird Schüler [sic] so am schnellsten deutlich, worum es eigentlich geht, und sie entwickeln zum Teil ein sehr liebevolles Verhältnis zu diesem Objekt.“³⁷ Die Schüler legen ein eigens dafür vorgesehenes Heft an, das sie begleitend zu dem ganzen Kurs führen. Das Lerntagebuch soll dazu anregen, die Inhalte jeder Stunde Revue zu passieren lassen. Es ist eine eher persönliche Form des Berichtens über den Unterricht und dient in erster Linie der Reflexion über das Gelernte.³⁸

Die Lehrkraft sammelt die Tagebücher ein- oder zweimal pro Halbjahr ein und bewertet, wie sie geführt wurden. Dadurch erhält sie mehr als nur eine weitere Bewertungsrundlage der laufenden Kursarbeit. Sie bekommt einen guten Einblick in individuelle Lern- und Verstehensprozesse, aber auch Hinweise auf die Zufriedenheit der Schüler. Die Lektüre kann ihr Anstöße zur Verbesserung ihres Unterrichts geben.³⁹

In seiner theaterpädagogischen Praxis setzt Vito Susca die Methode folgendermaßen ein: Die Schüler schreiben in ihrem „Werkstattbuch“ erstens die Übungen und Theorien der jeweiligen Stunde und zweitens eine Reflexion darüber nieder. Das Buch ist kein bloßes Arbeitsheft wie in jedem anderen Fach, sondern auch eine künstlerische Arbeit. Es soll geschmückt werden durch Zeichnungen, Fotografien oder Kästchen mit Hintergrundwissen.⁴⁰ Ein Aufgabenblatt, mit dem die Lehrkraft das Tagebuch einführen kann und das sich die Schüler auf dessen erste Seite kleben sollen, hat Katja Pahn entworfen (siehe Anhang 10.2).

³⁵ Lehrplan Saarland 2008, S. 7.

³⁶ Jannack 2015, S. 45f.

³⁷ Pahn 2014, S. 16.

³⁸ Vgl. Winter 2006, S. 254.

³⁹ Vgl. ebd., S. 262f.

⁴⁰ Interview Susca 2015, 1'32-2'38.

Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht, kann das Lerntagebuch am Ende der Stunde oder als Hausaufgabe geführt werden. Susca, der dieser Form der Reflexion viel Bedeutung beimisst, stellt seinen Schülern für das Führen ihres Werkstattbuches 20 bis 30 Minuten der Unterrichtszeit zur Verfügung. Man kann das Buch auch als regelmäßige Hausaufgabe handhaben. In dem Fall empfiehlt Dorothee Schäfer, diese Art der Reflexion ausgiebig im Unterricht anzuleiten und das Heft zumindest anfangs am Ende des Unterrichts führen zu lassen, damit man als Lehrkraft die Möglichkeit hat, den Schülern bei Fragen zu helfen. Das Lerntagebuch ist ein Instrument zur Selbstreflexion, einer Sache, die Schüler häufig nicht gewohnt sind und mit der sie sich womöglich schwer tun. Schäfer gibt deswegen zu Beginn konkrete Reflexionsfragen vor, worauf sie später aber verzichtet, damit die Schüler selbst entscheiden können, worüber sie schreiben möchten.⁴¹ Mögliche Reflexionsfragen können sein:

Was habe ich / was haben wir gemacht?
Wie bin ich / wie sind wir vorgegangen?
Was habe ich / was haben wir erfahren und gelernt?
Was habe ich dabei gefühlt?
Wie ist das zu bewerten?⁴²

Das Lerntagebuch bietet jedem Schüler „die Möglichkeit, seine eigenen Gedankengänge nicht nur für sich zu verfolgen, sondern auch der Lehrkraft mitzuteilen und letztlich in die Benotung einzubringen“⁴³.

4.3. Feedback

„Ich habe keine Zeit für Feedback; sonst schaff ich die Inszenierung nicht!“⁴⁴ Diese Aussage sieht Wulf Schlünzen als großen Irrtum an. Selbstverständlich ist die Zeit für ein regelmäßiges Feedback gut investiert, denn hierdurch wird ein Bewusstsein für theatrale Qualität geschaffen und die Qualität der Inszenierung in aller Regel gesteigert. Auch mit dem Thema Leistungsbeurteilung ist Feedback eng verbunden. Meines Erachtens kann sich ein guter DS-Lehrer nicht damit begnügen, seinen Schülern am Ende des Halbjahres eine Note „auf's Auge zu drücken“. Vielmehr sollte ihm daran gelegen sein, seiner Lerngruppe regelmäßig Rückmeldung über ihren Leistungsstand zu geben und dadurch ihr eignes Empfinden für die individuellen Stärken und Schwächen auszubilden. Für eine solche Sensibilisierung ist auch die Rückmeldung durch Mitschüler hilfreich, weil die Lernenden Selbst- und Fremdwahrnehmungen miteinander in Bezug zu setzen lernen.

⁴¹ Vgl. Interview Schäfer 2015, 11'52-19'17.

⁴² Winter 2006, S. 262.

⁴³ Pahn 2014, S. 16.

⁴⁴ Schlünzen 2010, S. 60.

Kurzum, eine gute Feedback- und Reflexionskultur ist aus dem theaterpädagogischen Prozess nicht wegzudenken!

Wie aber kann eine gute Feedback-Kultur aussehen? Oder zunächst einmal, wie sollte sie nicht aussehen? Schlünzen beschreibt die Art und Weise, wie wir Gesehenes häufig bewerten, folgendermaßen:

Lehrer wie Schüler benoten oft vorschnell. Ohne dass sie sich auf das einlassen, was sie wahrgenommen haben, fällen sie allgemeine Urteile, mehr oder weniger deutlich in Schulnoten. Diese Beurteilungen werden so formuliert, als ob sie allgemein gültig seien, vermieden werden häufig Ich-Aussagen. In unserem Schulsystem, das sehr stark auf Noten setzt, ist das kein Wunder.⁴⁵

Eine solche Rückmeldung ist nicht förderlich und sorgt eher für Blockaden und Leistungsängste. Diese gesellschaftlich eingeübten Kommunikationsformen sollen in einem verwertungsarmen Raum, wie ihn die Theaterpädagogik anstrebt, außer Kraft gesetzt werden. Völlige Wertfreiheit kann dabei nicht erreicht werden. Tatsächlich bedarf es in dem so entstandenen kommunikativen Vakuum⁴⁶ neuer Regeln, die einer konstruktiven, auf Weiterentwicklung zielenden Art der Rückmeldung dienlich sind.

Eine solche Feedback-Kultur kann mithilfe von Feedback-Regeln etabliert werden. Zu unterscheiden ist zwischen Feedback-Gebenden und Feedback-Nehmenden. Dabei ist die konsequente Einhaltung der jeweiligen Rolle wichtig. Die Feedback-Gebenden beobachten zunächst, wobei sie angehalten sind, sich auf die Präsentation einzulassen. Danach beschreiben sie das Beobachtete. (Nicht direkt mit Gegenvorschlägen beginnen!) Erst im nächsten Schritt folgt die Bewertung, die sich aber konkret auf das Beobachtete beziehen soll. Die Feedback-Geber sollen also keine Pauschalurteile fällen, sondern ihre Aussagen anhand von Beispielen illustrieren. Hier empfiehlt es sich das Formulieren von „Ich-Aussagen“ einzuüben, weil sie die Subjektivität des ästhetischen Empfindens deutlich machen. Die Feedback-Gebenden sollen nicht zensieren, sondern schildern, was sie wahrgenommen haben. Es empfiehlt sich, mit etwas Positivem zu beginnen und zu enden (Sandwich-Prinzip).

Die Feedback-Nehmenden müssen lernen, dass es sich um „keine Angriffssituation [handelt], in der sie sich reflexartig verteidigen müssen, sondern dass sie hier etwas Wichtiges über die Wirkung ihres Spiels erfahren können“⁴⁷. Sie sollen zuhören, sich nicht rechtfertigen oder erklären, die Feedback-Gebenden nicht unterbrechen. Sie können nachfragen, was jemand genau meint. Diskussionen um „Richtig“ oder „Falsch“ sollten vermieden werden. Optimal wäre eine neugierige Haltung der Feedback-Nehmenden.⁴⁸

⁴⁵ Ebd., S. 38.

⁴⁶ Vgl. Wiese/Günther/Ruping 2006, S. 122ff.

⁴⁷ Schlünzen 2010, S. 39.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 38f.

Auf einem Handzettel, der an die Schüler ausgeteilt werden kann, hat Schlünzen die grundlegenden Regeln für Feedback-Geber und -Nehmer zusammengestellt (siehe Anhang 10.3). Für beide Seiten gilt: Sie müssen Sach- und Beziehungsebene klar voneinander trennen. Gutes Feedback ist sachbezogen, persönliche Angelegenheiten dürfen keine Rolle spielen.⁴⁹ Die Lehrkraft muss für die Einhaltung der Feedback-Regeln sorgen und sie selbst vorleben. Sie kann von einer guten Reflexionskultur im Kurs nur profitieren. Auch bei der Zensurenvergabe am Ende des Halbjahres sollte der Lehrer nicht auf eine zusätzliche mündliche Rückmeldung verzichten, um die Notenfindung transparent zu machen. Grundsätzlich muss er nach derselben Reihenfolge vorgehen, wie sie oben beschrieben wurde: Beobachten, Beschreiben, Bewerten – und dann erst Benoten.⁵⁰

4.4. Kompetenzanalysebögen

Von vielen Didaktikern wird für das Fach Darstellendes Spiel eine Offenlegung der Bewertungskriterien angestrebt. Dies solle in einer Form geschehen, die als „Unterricht über Unterricht“ bezeichnet werden könnte.⁵¹ Die Schüler sollen in einem transparenten Lernprozess zunehmend Selbstverantwortung beim Kompetenzerwerb übernehmen und Eigenständigkeit erfahren.⁵² Ein Werkzeug zu diesem Zweck ist der sog. Kompetenzanalysebogen, dem in der Forschungsliteratur und in aktuellen Schulbüchern viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es handelt sich dabei um ein Raster mit einer Reihe vorformulierter Kategorien. Diese Bögen können zweierlei Funktion erfüllen: Erstens können die Lehrer durch Ausfüllen dieses Rasters das Kompetenzniveau eines Schülers ermitteln und so zu einer Bewertung seiner laufenden Kursarbeit gelangen. Zweitens kann man sie den Schülern als Selbsteinschätzungsbögen austeilen, damit sie die unterschiedlichen Bewertungskriterien kennenlernen und zu einer Reflexion über ihre eigenen Stärken und Schwächen gelangen.

Das *Kursbuch Darstellendes Spiel* von Malte Pfeiffer und Volker List nutzt beide Möglichkeiten. Die entsprechenden Bögen sind unter einem Online-Link zum Download verfügbar. (Der Kompetenzanalysebogen zum Grundkurs 1 des Buches findet sich im Anhang 10.4.) Der dazugehörige Arbeitsauftrag an die Schüler lautet:

Füllt den Bogen zur Kompetenzanalyse aus. Dabei sollt ihr gewissenhaft eure Leistungen und Kompetenzen einschätzen. Bezieht in eure Überlegungen mit ein, in welchem Verhältnis eure Leistung zur Leistung anderer steht. Denkt darüber nach, was ihr gut könnt und wo ihr Defizite

⁴⁹ Vgl. Plath 2014, S. 138f.

⁵⁰ Vgl. Schlünzen 2010, S. 5 und NLI 2003, S. 7.

⁵¹ Vgl. NLI 2003, S. 7.

⁵² Vgl. Pfeiffer/List 2009, S. 6.

habt, und setzt diese Selbstbeurteilung in der Kompetenzanalyse um. Die Kursleitung füllt ebenfalls für alle einen Bogen aus und legt aus dem Zusammenspiel der Beurteilungen eine Mitarbeitens-Note [sic] fest, die am Ende des Kurses besprochen wird.

Wenn euch selbst Defizite auffallen, besprecht diese mit der Kursleitung. Arbeitet in den verbleibenden Kurseinheiten gezielt daran, eure Kompetenz in diesen Bereichen zu verbessern [...].⁵³

Zu loben ist, dass hier eine Selbstreflexion der Teilnehmer angeregt wird, die auf eine Verbesserung der individuellen Fähigkeiten abzielt. Dass hierzu Rücksprachen mit dem Kursleiter erfolgen sollen, finde ich ebenfalls sehr sinnvoll. Der angebotene Kompetenzanalysebogen ist, wie das gesamte *Kursbuch DS*, stark an den Vorgaben der EPA orientiert. Er untergliedert sich in die Kompetenz- und Anforderungsbereiche, die im Abitur verlangt werden. Zu den Kompetenzfeldern sind konkrete Beispiele aus dem Unterricht mit aufgenommen, die Anforderungsbereiche werden anhand von Operatoren greifbar gemacht. Dadurch können sich die Schüler genauer bewusst werden, was sie in der mündlichen Abiturprüfung erwartet. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft das beim Austeilen der Bögen ausführlich mit ihnen bespricht, es ist nämlich nicht selbsterklärend. Weil sich ein solches Raster rein formell an der sachlichen Bezugsnorm orientiert, werden die Teilnehmer in der Aufgabenstellung in einfachen Worten dazu angeleitet, auch die soziale und die individuelle Norm mit zu berücksichtigen.

Problematisch an der Aufgabenformulierung sehe ich hingegen die Behauptung, der Lehrer lege „aus dem Zusammenspiel der Beurteilungen“ die Mitarbeitensnote fest. Dies erweckt den Eindruck, die Lernenden könnten durch das Ausfüllen der Bögen Einfluss auf ihre Noten nehmen. Das verschleiert erstens die schulische Realität und wäre zweitens auch nicht sinnvoll. Die Schülerbögen sollen einer Selbstreflexion der Lernenden dienen, die Benotung muss aber von einer dazu ausgebildeten Lehrkraft ausgehen. Sie darf nicht verhandelbar sein, sonst ist die Fairness gefährdet. Felix Winter vertritt außerdem die Meinung, dass Rückmeldebögen in erster Linie auf konkrete Einzelaufgaben anwendbar sind, nicht auf ein ganzes Schulhalbjahr:

Alle Beurteilungen, die sich auf längere Zeiträume erstrecken, weisen aber grundsätzlich Probleme auf. Sie müssen oft recht unterschiedliche Ereignisse integrieren. Sie sind abhängig vom Erinnerungsvermögen der Lehrer [...] und bieten demgemäß viel Raum für die üblichen Urteilsfehler [...], so etwa den Halo-Effekt, bei dem allgemeine Urteile und Eindrücke zu einem Schüler die Bewertung in anderen Bereichen beeinflussen. Entsprechend ist es für die Schüler schwer zu erkennen, worauf sich eine solche Beurteilung und Rückmeldung bezieht. Den Diagnosebögen wurde daher zu Recht unterstellt, dass sie die Schwierigkeiten der Notengebung in vielen Aspekten reproduzieren.⁵⁴

Einen Vorteil von Selbsteinschätzungsbögen sieht Pahn jedoch in der Möglichkeit, Transparenz herzustellen, indem man sie zu Beginn des Schuljahres austeilte. Ihr Bogen (der im Anhang 10.5 nachgelesen werden kann) enthält kein feingliedriges Raster von

⁵³ Pfeiffer/List 2009, S. 58.

⁵⁴ Winter 2006, S. 290.

Lernfeldern und Niveaustufen, sondern klar formulierte Aussagesätze. Statt der Notenskala von 0 bis 15 kann hier eine fünfteilige Skalierung von „trifft voll zu“ bis „trifft nicht zu“ angekreuzt werden. Auf mich wirkt er insgesamt konkreter und für Schüler besser verständlicher als der Bogen von Pfeiffer/List, er ist aber auch weniger präzise. Wie Pahn selbst anmerkt, ist ihr Bogen sehr pädagogisch und wenig fachbezogen. Meines Erachtens beziehen sich sehr viele Aussagen darin auf das Verhalten und die Arbeitshaltung im Unterricht und nur einige auf den Leistungsstand im ästhetischen Handeln.⁵⁵

Der Grundidee der Kompetenzanalysebögen – der Selbsteinschätzung der Schüler – stehe ich grundsätzlich positiv gegenüber. Dass ein solches Raster sehr formell und auf einen längeren Zeitraum nur begrenzt aussagekräftig ist, möchte ich kritisch anmerken. Dorothee Schäfer gibt für die Arbeit mit Bögen zu bedenken, dass sie im Schulalltag sehr zeitaufwendig ist und dass man die Raster in jedem Fall auf die jeweilige Lerngruppe (Alter, behandelte Unterrichtsinhalte) anpassen sollte. In ihrer eigenen Unterrichtspraxis lässt sie die Schüler stattdessen eine Selbstreflexion im Rahmen des Lerntagebuchs vornehmen.⁵⁶ Vito Susca nutzt hierzu ebenfalls das Werkstattbuch und er regt seine Lernenden zu einer verbalen Selbsteinschätzung an: Was meinst du, was du gelernt hast? Wie schätzt du deine Präsenz auf der Bühne ein? Wo siehst du deine Stärken? Woran kannst du noch arbeiten? In keinem Fall sollte man, so Susca, die Schüler hierbei auffordern, sich selbst in einer Note einzuschätzen. Darin sehe er keinen besonderen Nutzen. Im Gegenteil, die Schüler werden in eine sehr unangenehme Lage gebracht und es kommt zu zähen Diskussionen sowie Unmut in der Gruppe.⁵⁷

5. Spielpraktische Aufgaben

5.1. Spielpraktische Prüfung mit Reflexionsteil

Das Darstellende Spiel ist kein Fach wie jedes andere, deshalb sind die punktuellen Leistungsüberprüfungen auch keine gewöhnlichen Klassenarbeiten wie in anderen Fächern, sondern es werden (neben den schriftlichen Arbeiten, zu denen ich im nächsten Kapitel komme) auch spielpraktische Klausuren durchgeführt. Wie kann man sich das vorstellen? Nun, die Schüler erhalten von der Lehrkraft eine Gestaltungsaufgabe. Hierfür

⁵⁵ Vgl. Pahn 2014, S. 17ff.

⁵⁶ Vgl. Interview Schäfer 2015, 9'18-11'30.

⁵⁷ Vgl. Interview Susca 2015, 35'25-40'06.

gibt es eine bestimmte Bearbeitungszeit, nach der sie ihr szenisches Ergebnis vorspielen. Häufig findet danach eine Reflexion der Präsentation statt.

Alle Kursmitglieder erhalten vergleichbare Aufgaben. In der Regel sind es zwei bis maximal drei Schüler, die gemeinsam eine Szene erarbeiten. Monologische Situationen sind hierbei auch möglich, sollten aber laut Schlünzen eher die Ausnahme sein.⁵⁸ Nach einer Vorgabe (z.B. bezüglich Struktur oder Beginn der Szene, Personenkonstellation, Thema, Requisiten oder Musikeinsatz) soll von ihnen eine Präsentation erarbeitet werden.⁵⁹ Optimalerweise sollte dabei ein Zusammenhang zum aktuellen Projekt bestehen, sodass die Klausur Impulse für die Weiterarbeit gibt. Eine Aufgabenstellung für eine elfte Klasse, die sich in ihrem Projekt mit Robert Musils Text „Das Fliegenpapier“ auseinandersetzt, könnte z.B. so lauten:

- Überlegt, wie der Text auf eine menschliche Situation übertragen werden kann.
- Erarbeitet zu zweit eine Szene mit einem deutlichen szenischen Aufbau und gleichem Spielanteil, in der eine der wesentlichen Aussagen des Textes zum Ausdruck kommt.
- Beginnt mit einem Aufgang und endet mit einem Freezebild. Achtet auf Positionen/Gänge.
- Ein Requisit muss eine entscheidende Rolle spielen.
- Entwickelt einen Dialog, der für jeden Spieler ca. vier Sätze umfasst.⁶⁰

Hierfür steht im Unterricht eine Bearbeitungszeit von 30 bis 60 Minuten (je nach Klassenstufe) zur Verfügung, in der die Schüler durch Improvisation, Absprachen und Spielversuche zu ihrem Ergebnis gelangen. Der Umfang des Textes muss natürlich entsprechend bemessen sein.⁶¹ Alternativ wäre es möglich, den Arbeitsauftrag längerfristig im Voraus zu geben, sodass die Schüler zuhause ihren Text für die Prüfung vorbereiten können.⁶² Wie man an der Beispielaufgabe gut sieht, wird ein klarer Rahmen gesetzt, der aber trotzdem immer noch relativ ergebnisoffen ist, sodass die Teilnehmer kreativ sein können. Selbstverständlich dürfen nur Techniken verlangt werden, die vorher im Kurs eingeübt wurden. Hier müsste z.B. vorab der Umgang mit dem Requisit etabliert worden sein.

Die Präsentation sollte etwa 5 bis 10 Minuten dauern. Sie kann mit einer Videokamera aufgezeichnet werden. Beide Schüler erhalten hierfür eine individuelle Note. Bei der Bewertung unterscheidet Wulf Schlünzen zwischen zwei Bereichen: Der erste ist die szenische Komposition, die als gemeinsame Leistung der Zweier- oder Dreiergruppe bewertet wird. Hierzu zählen Punkte wie der Aufbau der Szene, ihre Stimmigkeit, die Nutzung von Raum, Zeit und Stimme sowie die Frage nach der Erfüllung der Rahmenvorgaben. Entspricht die Wirkung der inhaltlichen Vorgabe? Zweitens ist der Anteil des Einzelnen, seine persönliche Darstellungsleistung zu werten: die Verkörperung

⁵⁸ Vgl. Schlünzen 2010, S. 69.

⁵⁹ Vgl. Curriculum GCLG 2005, S. 18.

⁶⁰ Schlünzen 2010, S. 71.

⁶¹ Vgl. Schlünzen 2010, S. 69.

⁶² Vgl. Interview Susca 2015, 12'10-12'28.

der Rolle, seine Sprache, sein Spiel mit Partner, Raum und ggf. Requisit oder Kostüm.⁶³ Schlünzen hat einen Beobachtungsbogen erstellt, mit dessen Hilfe man diese beiden Anteile gezielt betrachten kann (siehe Anhang 10.6).

Hier kommt eine Frage auf, die bei der Benotung in DS häufig gestellt wird: Wie ist Talent zu beurteilen? Olaf Mönch gibt diesbezüglich eine ganz klare Antwort: „Geprüft wird nicht das schauspielerische Talent, sondern die Aneignung eines bestimmten Ausschnitts aus dem spielerischen Grundrepertoire.“⁶⁴ Auch Vito Susca plädiert dafür, ganz klar zwischen der Anwendung der Technik und der persönlichen Begabung zu trennen. In seinem Unterricht können die Teilnehmer bereits durch das Umsetzen und das Verstehen der Technik zu einer sehr guten Note gelangen. Umgekehrt ist es natürlich auch möglich, dass ein talentierter Schüler die gestellte Aufgabe nicht erfüllt: „Das heißt, Talent schützt nicht davor, dass man die Technik nicht gut beherrscht. Wenn dann Talent und Technik zusammen kommen, ist das natürlich super.“⁶⁵

Auf die Präsentation kann eine kurze Reflexion folgen, in der die Schüler sich dazu äußern, wie sie zu dem Ergebnis gekommen sind, warum sie ihre Szene so gestaltet haben. Susca findet es sehr wichtig das zu machen, um die Selbstreflexion der Teilnehmer anzuregen. Es ist auch eine Möglichkeit für die Lehrkraft, zu Aspekten der Inszenierung, die ihr unklar sind, noch einmal nachzufragen und Missverständnisse zu beseitigen, erläutert Susca:

Und da erkenne ich noch mal gut: Kuck mal, der hat das doch bedacht, er hat das vielleicht nicht so richtig umgesetzt, wie ich mir das vorgestellt habe, aber er hat es doch bedacht. Und das bewerte ich dann auch noch mit.⁶⁶

Eine komplexe Reflexion, bei der man merkt, dass der Schüler sich in die Tiefe gehend mit dem Thema auseinandergesetzt hat, wirkt sich also positiv auf die Note der spielpraktischen Prüfung aus. Nicht nur aus theaterpädagogischer Sicht ist ein differenzierter Umgang mit dem eigenen szenischen Material in jedem Fall erstrebenswert, sondern auch in Hinblick auf das Abitur.

5.2. Exkurs: Die mündliche Abiturprüfung

Seit 2006 kann man im Darstellenden Spiel eine Abiturprüfung ablegen, die im Wesentlichen eine spielpraktische Prüfung im oben beschriebenen Sinn ist. Gemäß den Vorgaben der EPA besteht die Prüfung aus zwei Hälften: Der erste Teil ist eine

⁶³ Vgl. Schlünzen 2010, S. 40f.

⁶⁴ Mönch 2014, S. 21.

⁶⁵ Interview Susca 2015, 7'46-7'57.

⁶⁶ Ebd., 15'32-15'43.

Gestaltungsaufgabe, die aus einem spielpraktischen Teil und einem direkt anschließenden Gespräch besteht, in dem es darum geht, die Inszenierungsentscheidungen zu begründen. Hierin gleicht die Abiturprüfung der im vorigen Kapitel beschriebenen spielpraktischen Klausur mit Reflexionsteil. Die zweite Hälfte der mündlichen Prüfung stellt eine weitere Reflexionsaufgabe dar, in der das Thema der eigenen Präsentation in den größeren Zusammenhang von Theatertheorie und -geschichte gebracht werden soll. Es ist möglich die Prüfung in Gruppen bis zu maximal drei Personen abzulegen.⁶⁷ Es folgt ein Beispiel für eine Abituraufgabe mit einer Gruppengröße von zwei bis drei Personen. Die Schüler erhalten den folgenden kurzen Dialog:

Wolfgang Deichsel, „Auch einer von denen“

Schrader hält seinen Bekannten Rott auf.

Schrader: Rott, geben Sie`s doch zu! Sie sind doch auch einer von denen!

Rott: Was ist los?

Schrader: Sie sind doch auch einer von denen!

Rott: Was denn? Was denn?

Schrader: Ich sage, dass Sie auch einer von denen sind.

Rott: Was soll denn sein, Schrader? Ich hab doch nichts gemacht!

Schrader: Sehn Sie!

Rott (*ängstlich*): Von denen! Von denen! Von wem denn?

Schrader: Sehn Sie! Typisch!⁶⁸

In dieser Beispielaufgabe aus den EPA geht es um die Realisierung eines theatertheoretischen Ansatzes in der Inszenierung eines kurzen dramatischen Textes. Die Aufgabenstellungen für den spielpraktischen Teil lauten:

Inszenieren Sie diesen Text.

Orientieren Sie sich bei Ihrer Inszenierung an Bertolt Brechts Theorie des epischen Theaters

- in Bezug auf die Aussage,
- in Bezug auf die verwendeten gestalterischen Mittel.

Szenische und/oder Texterweiterungen bzw. -kürzungen sind möglich.

Aufgabe für das direkt anschließende Gespräch

- Erläutern Sie Ihre Strategie zur Aufgabenlösung.
- Begründen Sie Ihre Entscheidungen für die Inszenierung
 - in Bezug auf die Aussage der Handlung,
 - in Bezug auf die Konturierung der Figuren,
 - in Bezug auf die eingesetzten theatralen Mittel.⁶⁹

In der Gestaltungsaufgabe geht es darum, das Minidrama gemeinsam zu inszenieren, was bedeutet, dass eine Konkretisierung von Figuren und Handlung erfolgen muss. Zusätzlich soll Brechts Theorie auf den Text angewandt werden, d.h. in der Umsetzung können z.B. V-Effekte eingesetzt werden, die die intendierte Aussage unterstützen.⁷⁰ Bei der Bewertung dieser spielpraktischen Aufgabe muss der Prüfer einerseits darauf achten, dass die gestellte Aufgabe umgesetzt wurde, andererseits ob die im Unterricht erlernten

⁶⁷ Vgl. EPA 2006, S. 17f.

⁶⁸ Ebd., S. 35f.

⁶⁹ Ebd., S. 36.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 38f.

Grundlagen (wie Artikulation, Körpersprache, Präsenz oder Dynamik) beherrscht werden. Susca vergleicht das mit dem Grundwortschatz in einer Fremdsprache, der natürlich ebenfalls in die Benotung einfließt: „Die Grundlagen gehören immer dazu. Sonst waren ja die zwei Jahre umsonst.“⁷¹

Bei der anschließenden Nachbesprechung kommt es weniger auf Stärken und Schwächen der darstellerischen Leistung, sondern mehr auf dramaturgische und konzeptionelle Fragen an. Es geht darum, „an welchen Stellen der Schüler im Vorfeld bewusste ästhetische Entscheidungen getroffen und welche Alternativen er erwogen und verworfen hat“⁷². Hier kann der Prüfer den Schüler durch helfende Fragestellungen dabei unterstützen, jetzt in eine reflexive Sicht umzuschalten, empfiehlt Sven Asmus-Reinsberger. Er hebt noch einmal hervor, wie wichtig es ist, dass die Schüler Nachfragen zu spielpraktischen Präsentationen aus dem Unterricht gewohnt ist.⁷³

Die Aufgabe zum zweiten Prüfungsteil sieht folgendermaßen aus:

Reflexionsaufgabe: Theorie / Geschichte / kulturelles Leben

- Erläutern Sie Brechts Theorie des epischen Theaters.
- Beschreiben Sie den Einsatz von Mitteln des epischen Theater in der Inszenierung „.....“⁷⁴

Mit dem letzten Punkt ist die Inszenierung eines Brecht-Stücks oder eines anderen Stücks, das mit den Mitteln des epischen Theaters inszeniert wurde, gemeint. Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass der Kurs vorab eine solche Aufführung besucht hat. Der zweite Prüfungsteil bewegt sich insbesondere im Feld der kommunikativen und der soziokulturellen Kompetenz und im dritten Anforderungsbereich. Es ist für die Abiturprüfung wichtig, dass die Schüler mit den Anforderungsbereichen vertraut sind und dass die Lehrkraft durch ihre Fragestellungen Antworten auf allen drei Niveaustufen ermöglicht.⁷⁵

5.3. Beobachtungsbögen

Bei spielpraktischen Prüfungen ist es möglich, einen Beobachtungsbogen zu Hilfe zu nehmen. Dieser unterscheidet sich in einem Punkt grundlegend von den bereits beschriebenen Kompetenzanalysebögen: Er bezieht sich nicht auf einen längeren Zeitraum, sondern auf eine konkrete Einzelaufgabe. Durch den engen Bezug des Beobachtungsbogens zur Aufgabe und seiner zeitlichen Nähe zu dieser werden, laut Felix

⁷¹ Interview Susca 2015, 28´47.

⁷² Asmus-Reinsberger 2014, S. 32.

⁷³ Vgl. ebd., S. 32f.

⁷⁴ EPA 2006, S. 36.

⁷⁵ Vgl. Asmus-Reinsberger 2014, S. 33.

Winter, die für den Kompetenzanalysebogen diagnostizierten Probleme vermieden bzw. abgeschwächt.⁷⁶

Diese Methode kann im Unterricht als Rückmeldebogen genutzt werden, um ein ausführliches fachliches Feedback nach Präsentationen zu geben. Dafür wird beispielsweise der zuvor erwähnte Beobachtungsbogen von Wulf Schlünzen (siehe Anhang 10.6) an die Kursteilnehmer ausgeteilt, wobei es möglich ist, Beobachtungsaspekte untereinander aufzuteilen: „So achtet z.B. ein Schüler auf den Gesamtaufbau der Szene, ein Schüler beobachtet Spieler A genauer, ein anderer Schüler Spielerin B.“⁷⁷ Besonders positiv an Schlünzens Bogen fällt mir die klare Trennung zwischen dem gemeinsamen Anteil (I. Szenische Komposition) und dem Anteil des Einzelnen (II. Darstellen) auf. Aus beiden Anteilen ergibt sich die individuelle Note für jeden der Spieler. Auch die gewählten Kriterien sind gut überschaubar und sinnvoll nach Oberpunkten geordnet. Wie der Autor selbst anmerkt, lässt sich der Bogen in reduzierter Form auch in der Mittelstufe oder in Anfängerkursen einsetzen: „Er ist je nach Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler zu modifizieren.“⁷⁸

Ein Beobachtungsbogen kann aber auch der Lehrkraft helfen, zu einer durch Kriterien begründeten Note zu finden. Besonders im mündlichen Abitur ist sein Einsatz zu empfehlen. Asmus-Reinsberger hat einen Bogen zu diesem Zweck angefertigt, in dem der Spielpraxis-Teil (inklusive Auswertungsgespräch) und der Reflexionsteil (hier Präsentationsprüfung Theater-Theorie genannt) voneinander getrennt sind (siehe Anhang 10.7). Der Bogen dient dem Lehrer als Gedankenstütze, um seine festgehaltenen Eindrücke später noch einmal sichten zu können. Er hat damit auch eine gute Diskussionsgrundlage mit seinen Mitprüfern, wenn es um die Findung der Note geht. Sonst kann ein Gespräch unter Prüfern nämlich ganz schnell so aussehen:

„Ja, aber der war doch ganz... der, der war ja ganz nett da auf der Bühne.“

„Und wie war die Körpersprache?“

„Ja, war schon... Also der is' ja imposant, ne?“

„Ja, aber haben Sie gesehen, dass er sich die ganze Zeit mit dem Rücken zu uns –“

„Ah ja, ja, das war nich' so gut.“⁷⁹

Es stellt dennoch die Frage, wie eng man bei der Bewertung an den Kriterien des Bogens bleiben sollte. Das ist letzten Endes eine Ermessensfrage: Es gibt Prüfer, die rein quantitativ vorgehen, indem sie in jeder Kategorie Punkte vergeben und diese am Ende zusammenrechnen, berichtet Susca. Er selbst findet, man solle bei der Bewertung eines ästhetischen Produkts den Gesamteindruck nicht vernachlässigen, er nutzt den Beobachtungsbogen eher als eine Art Protokoll in Stichworten: „Deswegen ist es für mich

⁷⁶ Vgl. Winter 2006, S. 290.

⁷⁷ Schlünzen 2010, S. 40.

⁷⁸ Ebd., S. 40.

⁷⁹ Interview Susca 2015, 55'09-55'33.

mehr eine qualitative Sache, aber keine quantitative Sache. Ich finde dadurch nicht meine Note eins zu eins. Ich benutze das als Diskussionsgrundlage mit meinen Mitprüfern und um mir selber klar zu werden.“⁸⁰ Dies entspricht auch durchaus den Anforderungen der EPA, die hier einen Bewertungsspielraum offen lässt: „Leistungen, die in sinnvoller Weise von den Erwartungen abweichen, müssen in die Bewertung einbezogen werden, sofern sie im Rahmen der Aufgabenstellung liegen.“⁸¹

Ein anschauliches Praxisbeispiel liefert Asmus-Reinsberger: Ein Schüler möchte in seiner mündlichen Abiturprüfung einen Teil aus Shakespeares „Hamlet“ mit ausgewählten Mitteln des Postdramatischen Theaters inszenieren: Simultanität, Dichte der Zeichen und Einbruch des Realen. Er beginnt mit einem Improvisationsteil, dessen Sinn sich der Prüfungskommission zunächst nicht erschließt:

Nun legte uns der Schüler Briefumschläge vor, die Karten mit den Vorgaben für die Improvisation enthielten. Wir öffneten einen Umschlag, doch dieser war leer. Der Schüler entschuldigte sich, doch auch der nächste Umschlag war leer. Nun dachten wir an einen absichtlichen „Fake“ des Schülers, doch im weiteren Verlauf merkten wir, dass der Schüler wirklich verzweifelt war: Er suchte nach den richtigen Umschlägen in seiner Tasche, fragte, ob er zu Hause anrufen könne, und wurde immer nervöser. Als wir anfangen darüber nachzudenken, den Beginn der Prüfung aufzuschieben, fing der Schüler plötzlich mit dem Monolog „Sein oder Nichtsein...“ an. Die Situation mit den leeren Umschlägen war geplant. Es ging dem Schüler um den „Einbruch des Realen“, um die elementare Irritation hinsichtlich der Prüfungssituation auf die Irritation von Hamlet hinsichtlich seiner Handlungsoptionen zu beziehen. Die Kommission war von diesem Täuschungsversuch begeistert, und das ausdrücklich, obwohl dieser Einstieg nicht im Erwartungshorizont abgebildet war.⁸²

5.4. Aufführung

Theaterunterricht ist Projektunterricht. Und am Ende dieses Projekts steht eine Aufführung oder Werkschau. Es ist eine sehr strittige Frage, ob diese Präsentation zur Bewertung herangezogen werden kann. Im *Kursbuch Darstellendes Spiel* gehört dies zum Konzept: „Aufführungen vor Publikum werden als spielpraktische Prüfungen gewertet; das Ensemble erhält hier eine einheitliche Note.“⁸³

Schlünzen ist diesbezüglich konträrer Meinung: Eine Aufführung sei nicht als Klausur geeignet. Über einen längeren Zeitraum sind in die Inszenierung viele persönliche Ideen, Vorlieben und Kompetenzen der Kursteilnehmer sowie des Spielleiters eingeflossen. Die Darsteller identifizieren sich meistens in hohem Maß mit der Aufführung.⁸⁴ Es ist sehr heikel, so etwas zu benoten, weil eine Note die Vielseitigkeit des Gegenstands nicht

⁸⁰ Ebd., 26´02-26´19.

⁸¹ EPA 2006, S. 18.

⁸² Asmus-Reinsberger 2014, S. 34.

⁸³ Pfeiffer/List 2009, S. 237.

⁸⁴ Vgl. Schlünzen 2010, S. 42.

annähernd widerspiegeln kann. Ebenso stellt die Aufführung das Ergebnis der Projektarbeit, eine Momentaufnahme, dar, die nicht die zahlreichen Facetten des gesamten Prozesses einfängt. Äußerst problematisch ist die vorgeschlagene Vergabe eine Kollektivnote, weil die Spielaufgaben in einer Inszenierung (Haupt- und Nebenrollen) oft ungleichmäßig verteilt sind, die persönlichen kreativen Anteile der Akteure können gar nicht angemessen gewürdigt werden.⁸⁵

Aus theaterpädagogischer Sicht würde ich Schlünzens Kritik daher zustimmen und die bisher geschilderten spielpraktischen Klausuren demgegenüber vorziehen. Sie stellen punktuelle Prüfungssituationen dar und bieten den Vorteil eines klaren zeitlichen Rahmens und einer vergleichbaren Aufgabenstellung. Vor allem aber ist aufgrund der überschaubaren Anzahl von je zwei bis drei Spielern jeweils die individuelle Leistung neben der Gruppenleistung abzulesen, d.h. auch wenn die Prüfung in kleinen Gruppen absolviert wird, erhält trotzdem jeder Schüler eine individuelle Note.

Nichtsdestotrotz kann und sollte ein Auswertungsgespräch zur Aufführung stattfinden. Das *Kursbuch DS* schlägt z.B. vor, sich bei einem gemeinsamen Picknick in lockerer Atmosphäre über die Erfahrungen bei der Werkschau auszutauschen.⁸⁶ Joachim Reiss legt des Weiteren schriftliche Formen der Reflexion, wie das Schreiben einer Theaterkritik, nahe.⁸⁷ Hierauf gehe ich im nächsten Kapitel ausführlicher ein.

6. Schriftliche Arbeiten

6.1. Klausur

Neben der spielpraktischen gibt es die schriftliche Klausur als Möglichkeit einer punktuellen Leistungsüberprüfung. Aber auch diese soll keine gewöhnliche Klassenarbeit sein, sondern den künstlerischen Anforderungen des Faches entsprechen. Dem Bezug zur laufenden Projektarbeit wird viel Bedeutung beigemessen. Die Klausur sollte nicht losgelöst davon stehen, sondern die Weiterarbeit am Projekt in irgendeiner Form voranbringen. Die Dauer beträgt meistens zwei Schulstunden.⁸⁸ Neben der Wissensabfrage werden auch kreative Aufgaben gestellt, erläutert Schäfer.⁸⁹

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 59, 68.

⁸⁶ Vgl. Pfeiffer/List 2009, S. 64.

⁸⁷ Vgl. Reiss 2014, S. 10.

⁸⁸ Vgl. Schlünzen 2010, S. 73.

⁸⁹ Vgl. Interview Schäfer 2015, 22'44-23'28.

Und auch das Abrufen von Theorie- und Geschichtswissen kann praktische Bezüge aufweisen, befindet Susca. Um noch einmal Brecht als Beispiel heranzuziehen: Wenn im Unterricht das epische Theater behandelt wurde, kann in der Klausur ein Textauszug aus einem klassischen Werk, wie etwa „Romeo und Julia“, vorgegeben werden. Die Schüler erhalten die Aufgabe, diesen Text durch Hinzufügen von Regieanweisungen in ein Brecht'sches Stück umzuwandeln und so das Gelernte konkret anzuwenden.⁹⁰ Der umgekehrte Weg ist auch denkbar, wie Olaf Mönch ausführt: Man könnte die Schüler in der Klausur einen Theorie-Text zur Arbeitsweise Stanislawskis bearbeiten lassen. Sie sollten dann „etwas von dem, was sie im Unterricht erprobt haben, wiedererkennen und die Wirkungsmöglichkeiten ihres Spiels vor dem jeweiligen theoretischen Hintergrund reflektieren können“⁹¹.

Hinzu kommen kreative Schreibaufgaben. Dazu zählen Formate wie die Rollenbiografie, der Monolog oder Brief aus der Perspektive einer Rolle, das Raum- oder Bühnenbildkonzept in Form einer Skizze oder die Dramatisierung einer nicht-dramatischen Vorlage. In schriftlicher Form können auch Lösungsvorschläge erarbeitet werden, die sich direkt auf das eigene Projekt beziehen, z.B. zu konzeptionellen oder dramaturgischen Fragen. Insbesondere wenn im Lauf des Prozesses unterschiedliche Möglichkeiten angespielt wurden oder dramaturgische Probleme auftraten, kann es fruchtbar sein, diese Fragen in einer schriftlichen Aufgabe anzugehen.⁹² Auch die Erstellung einer begründeten Strichfassung oder die Überarbeitung von zuvor im Kurs erstelltem Textmaterial ist möglich.

Ein Praxis-Beispiel von Joachim Reiss: Ein Kurs arbeitet an einer Eigenproduktion auf der Grundlage von Lessings „Nathan, der Weise“. Sie haben sich zu Beginn des Schuljahres mit den Grundlagen der Theaterarbeit und mit der literarischen Vorlage befasst. In der ersten Klausur, die in etwa nach den Herbstferien stattfinden könnte, werden ihnen verschiedene Themen (kulturelle Konflikte, Diskriminierung) und Zitate („Das Blut allein macht lange noch den Vater nicht!“) aus Lessings Stück zur Auswahl gestellt. Hierzu sollen sie die folgenden Aufgaben bearbeiten:

Aufgabe 1:

Wähle eines dieser Themen oder Zitate für diese Arbeit aus.

Erläutere genauer, was du unter diesem Thema/Zitat verstehst und was das Thema/Zitat mit unserer heutigen Wirklichkeit zu tun hat.

Aufgabe 2:

Erzähle passend zu dem von dir ausgewählten Thema/Zitat eine eigene Geschichte, eine Beobachtung und ein Erlebnis, das du selbst erlebt hast oder das dir sehr nahe gekommen ist (Schule, Freunde, Familie).

⁹⁰ Vgl. Interview Susca 2015, 9'00-9'46.

⁹¹ Mönch 2014, S. 21.

⁹² Vgl. Schlünzen 2010, S. 73f.

Aufgabe 3:

Skizziere zu dieser Geschichte/Beobachtung/Erlebnis eine Theaterszene, die in dieser Geschichte etc. vorkommen könnte. Beschreibe die Szene ganz knapp und erfinde einen kurzen Dialog [...].⁹³

Die Bewertung kreativen Schreibens stellt wiederum eine besondere Herausforderung dar. In jedem Fall muss, wenn eine bestimmte Gattung oder Textart abgefragt wird, diese zuvor im Kurs behandelt und erprobt worden sein, sodass die Schreibweise und ihre Merkmale bekannt sind. Außerdem können bei der Aufgabenstellung – ähnlich wie bei den spielpraktischen Klausuren – klare Rahmenvorgaben gewählt werden, aus denen sich Bewertungskriterien ableiten lassen. Mönch betont zudem, „dass die Korrektur nicht allein der Notenfindung dient, sondern auch viel Material in den Ideenpool zur Produktion spült“⁹⁴. Es sei Aufgabe des Lehrers besonders gelungene Textabschnitte zu filtern und sie der Gruppe zur Weiterarbeit zur Verfügung zu stellen.

Auch Kursarbeiten mit einem Rezeptionsästhetischen Schwerpunkt sind denkbar. Die Rückmeldung zu Szenen ist schließlich zentraler Bestandteil des Theaterunterrichts. Eine systematische Reflexion einer Szene ist demnach auch als Klausur sinnvoll. Dabei schauen sich die Schüler zunächst die Videoaufnahme von einer Szene an. Es kann eigenes, zuvor aufgezeichnetes Material oder ein professioneller Theatermitschnitt sein. Die gezeigte Szene soll von den Schülern beschrieben, analysiert und reflektiert werden. Indem die Lernenden ihr eigenes Material reflektieren bzw. die Spielweise der Profis auf Anwendbarkeit für ihre eigene Inszenierung überprüfen, ergeben sich Weiterarbeitsanlässe für das Projekt.⁹⁵

Dieser Gedanke von der Klausur als Impuls ist bei Mönch zentral. An verschiedenen Stellen einer Produktion lassen sich die hier skizzierten Klausurformate sinnvoll einsetzen: „Je nach Anforderung wird man Formate wählen, die Material erzeugen, Inszenierungs- und Wirkungsabsicht klären, Szenen reflektieren und überarbeiten [...]“⁹⁶

6.2. Hausarbeit

Das *Kursbuch Darstellendes Spiel* bietet als Alternative zur zweistündigen Kursarbeit eine andere Art der schriftlichen Leistungsmessung an: die Hausarbeit, eine umfangreichere, schriftliche Aufgabe, die über einen längeren Zeitraum erarbeitet wird. Das Autorenduo Malte Pfeiffer und Volker List hat eine Reihe verschiedener Arten von Hausarbeiten zusammengestellt, die eng mit dem theatralen Arbeiten verknüpft sind:

⁹³ Reiss 2014, S. 11.

⁹⁴ Mönch 2014, S. 22.

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Ebd.

Die Rollenbiografie beispielsweise ist in erster Linie eine kreative Schreibaufgabe, die den Teilnehmern dabei helfen soll, sich ihrer Rolle im Stück weiter anzunähern. Die von Pfeiffer/List angestrebte Art der Rollenbiografie gliedert sich in drei Teile:

TEIL 1 (ca. 3 Seiten): Der erste Teil ist eine „Autobiographie“ der Rolle. Berichtet in der Ich-Form und beschreibt das Leben der Rolle aus ihrer eigenen Sicht. Stellt euch vor, ihr selbst wärt die Person, über die ihr schreibt.⁹⁷

Hierfür können die Schüler zwischen den Formen des Tagebucheintrags, des Briefs oder einer Stellungnahme zu einer Situation, in der die Figur ihr Verhalten erklärt, wählen. Zusätzlich werden einige Tipps gegeben: Die Schreibenden sollen z.B. beim Schreibstil die Eigenarten der Rollen beachten und bedenken, dass sie hier eine Selbstauskunft gibt und deshalb eigene Tics oder Fehler möglicherweise gar nicht wahrnimmt.

Teil 2 (ca. 1 Seite): Beschreibt die Rolle aus einer anderen Perspektive. Das kann ein auktorialer Erzähler, ein Freund, Bekannter, Arbeitskollege o.Ä. sein. Hebt dabei besonders die Widersprüche der Rolle und ihr Auftreten und ihre Wirkung gegenüber anderen Menschen hervor. Äußert euch kritisch zur Rolle.

Teil 3 (ca. 1 Seite): Schreibt ein Interview mit der Rolle, in dem ihr mit Subtexten und Regieanweisungen die Gefühle und das Verhalten der Rolle deutlich werden lasst.⁹⁸

Während diese Hausarbeit stark auf das kreative Schreiben und die Arbeit an der eigenen Rolle ausgelegt ist, stellt das Schreiben eines Regiebuchs eine Arbeit dar, die sehr eng mit der szenischen Probenarbeit verbunden ist. Im professionellen Bereich ist das Regiebuch die Gedächtnisstütze des Regisseurs. Es bietet eine umfassende Dokumentation des gespielten Stückes in all seinen Facetten und enthält alle Informationen, die diese spezielle Inszenierung betreffen: die Sprechtexte der Darsteller, die Nebentexte (also die Subtexte der Figuren und die Regieanweisungen), Auf- und Abgänge, Skizzen und Vermerke über den Einsatz der Technik (Licht und Ton), uvm.⁹⁹ Als Hausarbeit kann das Regiebuch zu einem Abschnitt des eigenen Stückes geschrieben werden. Dadurch reflektiert der Teilnehmer individuell die Bühnenhandlungen und lernt, eine detaillierte Dramaturgie zu verschriftlichen.¹⁰⁰

Die Recherchearbeit wiederum hat stark wissenschaftspropädeutischen Charakter. Sie orientiert sich im Aufbau an einer fachtheoretischen Hausarbeit. Thema kann z.B. ein eine professionelle Theatergruppe oder ein Regisseur sein. Der Hauptteil könnte sich folgendermaßen untergliedern:

- Ihr stellt die Gruppe oder die Regisseure vor und gebt einen generellen Überblick über ihre Arbeit.
- Ihr beschreibt kurz exemplarisch eine Inszenierung.
- Ihr stellt die Inszenierung in Verbindung zu den theaterästhetischen Schwerpunkten des jeweiligen Moduls [...].

⁹⁷ Pfeiffer/List 2009, S. 238.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 161.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 238.

- Ihr stellt die Arbeit der Künstler in Verbindungen zu eurer eigenen Arbeit im Kurs [...].¹⁰¹

Selbstverständlich könnte durch Recherchearbeiten auch Material für die eigene Inszenierung gewonnen werden. Diese Form eignet sich außerdem für die Vorbereitung auf das Abitur.

Der Schwerpunkt einer Aufführungsanalyse oder Theaterkritik hingegen liegt auf der Rezeptionsfähigkeit. Diese Formen können dazu dienen, sich noch einmal rückblickend mit der eigenen Inszenierung auseinanderzusetzen. In der Aufführungsanalyse wird das Endergebnis des Prozesses ausführlich in seiner Gesamtheit betrachtet. Hier geht es um den analytischen Blick. Nützlich dafür wäre eine Videoaufzeichnung. Der Schüler nimmt unter die Lupe, welche Mittel in welcher Weise eingesetzt wurden und welcher Gesamteindruck dadurch entsteht. Es ist eine umfangreiche und differenzierte Reflexion der eigenen Arbeit. Die Theaterkritik fällt i.d.R. etwas kürzer aus und ist im Stil eines Zeitungsartikels gehalten.¹⁰² In Hinblick auf ihre praktische Verwertbarkeit, z.B. auf die Veröffentlichung in der Schulzeitung, kann diese Form für Schüler durchaus reizvoll sein.

7. Bildung der Gesamtnote

Nachdem nun die drei Bewertungsfelder im DS-Unterricht vorgestellt wurden, stellt sich die Frage, wie stark die jeweils in die Gesamtnote einfließen. Hierzu schreibt das *Kursbuch Darstellendes Spiel*: „Theater-Unterricht ist prozess- und projektorientiert. Insofern steht eure Mitarbeit im Team im Mittelpunkt.“¹⁰³ Dass der laufenden Kursarbeit ein hoher Stellenwert zukommt, ist weitgehend Konsens. Ihr Anteil schwankt je nach Autor, Schulbuch oder Bundesland zwischen 50% und 60%. In den meisten Ländern werden pro Halbjahr zwei punktuelle Leistungen verlangt, wobei eine schriftlich und die andere spielpraktisch ist. Ihr Anteil an der Gesamtnote macht demzufolge 40% bis 50% aus. Autoren wie Wulf Schlünzen oder Pfeiffer und List plädieren jedoch dafür, dass punktuelle Klausuren nicht mehr als 40% der Gesamtleistung ausmachen sollten, damit der Schwerpunkt mit 60% auf den praktischen Leistungen im Unterricht liegt.¹⁰⁴ Ede Müller empfiehlt, der Lehrkraft einen Ermessensspielraum von 10% zu lassen, um herausragendes Engagement und die Übernahme zusätzlicher Aufgaben entsprechend

¹⁰¹ Ebd., S. 239.

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Pfeiffer/List 2009, S. 237.

¹⁰⁴ Vgl. Schlünzen 2010, S. 59, 68 und Pfeiffer/List 2009, S. 237.

würdigen zu können.¹⁰⁵ Bei Susca hingegen erhält das Werkstattbuch einen besonderen Stellenwert, indem er es nicht in die Mitarbeitsnote mit einbezieht, sondern eigens mit 10% bewertet.¹⁰⁶ Inwiefern man hier als Lehrperson Schwerpunkte setzen kann, hängt vom jeweiligen Lehrplan oder Schulcurriculum ab. Viele Bundesländer machen hierzu keine genauen Prozentangaben und lassen den Lehrkräften damit mehr Spielraum.¹⁰⁷

Welchen Vorgaben man auch folgt, als Lehrer ist es wichtig, seine Beurteilungskriterien den Schülern zu Beginn des Kurses transparent zu machen. Susca beispielsweise nennt seinem Kurs in konkreten Prozentzahlen, wie sich seine Endnote zusammensetzt: 60% für „Mitarbeit/Praxis“ 30% für die Klausuren und 10% für das Werkstattbuch. Er erklärt auch, worauf er dabei jeweils konkret Wert legt. Wenn er am Ende des Halbjahres die Note begründen muss, kann er das an diesen drei Dingen fest machen. Die Notenvergabe geschieht in Form kurzer Einzelgespräche mit den Schülern.¹⁰⁸ Hier wird ihnen ihre Zeugnisnote anhand der bekannten Kriterien erklärt und sie haben die Möglichkeit, ggf. Rückfragen zu stellen:

„Dein Werkstattbuch, kuck mal, da steht nur die Hälfte drin. Das gibt nur sechs Punkte, tut mir leid, das ist gerade mal ausreichend [...]“ Bei einem anderen Schüler kann ich sagen: „Kuck mal, du hast sogar mehr gemacht, als verlangt war, das gibt 15 Punkte. Du hast noch künstlerisch ausgearbeitet, du hast sämtliche Zeichnungen drin, du hast super reflektiert über drei, vier Seiten.“¹⁰⁹

Durch die Orientierung an fixen, transparenten Kriterien ist die Note nachvollziehbar und kann den Schülern gegenüber begründet werden. Eine willkürliche Benotung wird auch den Teilnehmern nicht gerecht: „Warum krieg ich denn 'ne Drei?“ „Ja, pfff, ja, du hast das nicht so gut gemacht.“¹¹⁰ Oder: „Wird ja ganz witzig, kriegst 'ne Eins.“¹¹¹ Das hätte nichts mehr mit pädagogischer Arbeit zu tun.

8. Fazit

Die Leistungsbeurteilung im Schulfach Theater ist ein vielschichtiges und komplexes Unterfangen. Wie also kann eine sinnvolle Bewertung gelingen? Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, ist vor allem Transparenz ein wichtiger Faktor. Letztgültige Objektivität wird es dabei nicht geben (was übrigens für die Leistungsmessung in allen Schulfächern

¹⁰⁵ Vgl. Müller 2009, S. 10.

¹⁰⁶ Vgl. Interview Susca 2015, 0'58-1'35.

¹⁰⁷ Vgl. Lehrpläne im Überblick: http://bvts.org/beta/?page_id=272 (Zugriff: 08.11.2015).

¹⁰⁸ Vgl. Interview Susca 2015, 42'25-43'48.

¹⁰⁹ Ebd., 43'00-43'25.

¹¹⁰ Ebd., 43'35.

¹¹¹ Ebd., 52'22.

gilt), wohl aber eine „kontrollierte Subjektivität“¹¹², d.h. es ist möglich, Bewertungskriterien festzulegen, die nachvollziehbar und plausibel sind und die sich auf das beziehen, was den Schülern im Unterricht vermittelt wird. Der Schwerpunkt liegt dabei im praktischen, ästhetischen Handeln, vor allem im szenischen Spiel. Neben der Orientierung an Kriterien sollte aber auch der individuelle Fortschritt des Einzelnen miteinbezogen werden. Um individuelle Leistungen innerhalb einer Gruppe angemessen beurteilen zu können, empfiehlt es sich, Bewertungssituationen klar einzugrenzen, weswegen spielpraktische Klausuren stets in Kleingruppen von zwei bis drei Personen durchgeführt werden.

Und der verwertungsarme Raum? Meines Erachtens kann er auch in einem schulischen Fach über weite Strecken gewährleistet werden, wenn man die Note im Kurs nicht allzu präsent macht. Sie sollte nur punktuell eine Rolle spielen. Auch für mich als Lehrkraft darf nicht im Vordergrund stehen, wie ich zu meiner Note komme, sondern wie ich ästhetisches, kreatives Arbeiten ermöglichen kann. Wenn ich das schaffe, ist ein theaterpädagogisches Arbeiten über weite Strecken wie in freizeithlichen Kontexten möglich. Gelingen kann dies wiederum mit den Mitteln der Theaterpädagogik: durch Selbstreflexion in mündlicher und schriftlicher Form, konstruktive Feedback-Regeln, spielpraktische Aufgaben aller Art, die Schulung der Rezeptionsfähigkeit, kreative Schreibaufgaben, uvm.

Der verwertungsarme Raum darf dabei nicht missverstanden werden als ein Ort vollständiger Wertfreiheit. Vielmehr versucht er gesellschaftlich eingeübte, destruktive und blockierende Bewertungsmuster zu neutralisieren, in dem er ihnen eine gute Feedback-Kultur entgegen setzt. Im theaterpädagogischen Prozess ist es sogar sehr wichtig, dass ästhetisches Handeln sachorientiert bewertet wird, um ein Gefühl für Qualität auszubilden. Dass Schüler lernen, Feedback zu nehmen und zu geben, ist im Übrigen eine gute Voraussetzung dafür, dass spätere Bewertungen durch die Lehrkraft verstanden und akzeptiert werden. Wenn man von Leistungsbeurteilung im Fach Theater spricht, gehört diese Art des Bewertens unbedingt mit dazu, es geht um nicht das bloße Benoten:

Das Bewerten ästhetischen Handelns ist für den Prozess hin zu einer in sich stimmigen, qualitätsvollen Aufführung notwendig, die Benotung dagegen nicht. Sie wird aber im deutschen Bildungssystem notwendig [...]. Jedes Schulfach muss sich dem Benoten stellen, sonst wird es in Deutschland zu einer unverbindlichen Tätigkeit mit Freizeitcharakter, das [sic] bei fehlenden Ressourcen zugunsten der Hauptfächer jederzeit gestrichen werden kann. [...] Das können wir nicht wollen, denn Allgemeinbildung ist ohne ästhetische Bildung einäugig.¹¹³

Weil wir auf Noten in DS also in naher Zukunft nicht verzichten können, ist es umso wichtiger, dass die Benotungspraxis von Lehrkräften sinnvoll gehandhabt und richtig beherrscht wird, um Frustrationen auf Schülerseite zu vermeiden. Die bloße Kenntnis der staatlich verordneten Richtlinien reicht da nicht aus. Man muss sich intensiv mit der

¹¹² Hans-Ulrich Grunder und Thorsten Bohl, zit. nach: Wegele 2014, S. 5.

¹¹³ Schlünzen 2010, S. 4.

Bewertungsproblematik befasst haben, geeignete fachspezifische Methoden zur Leistungsmessung kennen und diese schülernah anwenden, um eine Kursatmosphäre zu schaffen, in der Benotung kein Problem darstellt. Ich schließe mich daher Vito Susca an, der sich wünscht, dass Fortbildungen für DS-Lehrer zum Thema Leistungsbeurteilung flächendeckend angeboten werden.¹¹⁴ Hierbei wäre eine enge Zusammenarbeit zwischen den Kultusministerien, den Schulen und der Theaterpädagogik erstrebenswert, um eine gute Bewertungspraxis im Schulfach Theater zu etablieren.

¹¹⁴ Vgl. Interview Susca 2015, 53'57-55'10.

9. Literaturverzeichnis

- Asmus-Reinsberger, Sven: Auf den Punkt. Bewerten im mündlichen Abitur. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 32-36.
- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. 3., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2005 (Studientexte für das Lehramt. Band 11).
- Bundesverband Theater in Schulen e.V. (BVTs) (Hg.): Bildungsstandards im Fach Theater (Darstellendes Spiel) in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M. 2009. URL: http://bvts.org/beta/wp-content/uploads/Bildungsstandards_Sek_I_2009112.pdf (Zugriff: 08.11.2015).
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (Zugriff: 08.11.2015).
- Finke, Raimund / Roth-Lange, Friedhelm: Theater als Schulfach – Schule und Theater. 2013. Unterrichtsmaterialien Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg. URL: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/Thesen_zu_Theater_und_Schule.pdf (Zugriff: 08.11.2015).
- Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (Hg.): Darstellendes Spiel. Curriculum für die Sekundarstufe II. Göttingen 2005. Unterrichtsmaterialien Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg. URL: <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/CurriculumDarstellendesSpiel.pdf> (Zugriff: 08.11.2015).
- Grgic, Katharina: Der wertfreie Raum – eine Illusion? Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2013. URL: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/AA_TP13_1_Grgic_K_Wertfreier_Raum.pdf (Zugriff: 08.11.2015).
- Jannack, Isabell: Talent oder Entwicklung? Schülermeinungen zur Bewertung im Unterricht. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 44-46.
- Liebau, Eckart: Fördern oder selektieren? Chancen der Bewertung im Schultheater. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 37-39.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland (Hg.): Lehrplan Darstellendes Spiel für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe. Saarbrücken 2008. URL: http://bvts.org/beta/wp-content/uploads/Lehrplan_Saarland_Sek_II_DS.pdf (Zugriff: 08.11.2015).

- Mönch, Olaf: Die Klausur als Impuls. Leistungsnachweise gezielt als Inszenierungsanreize anwenden. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 20-24.
- Müller, Ede: Punktekriterien für Darstellendes Spiel in den Jahrgängen 12 und 13. In: Fundus. Heft 1 (2009), S. 10.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (Hg.): Zur Praxis des Darstellenden Spiels I. Thema: Leistungsbewertung. Hildesheim 2013 (nli-Beiträge 73). URL: <http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/nli73.pdf> (Zugriff: 08.11.2015).
- Pahn, Katja: Den Prozess im Blick. Lernfortschritte sichtbar machen. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 16-19.
- Paradies, Liane / Wester, Franz / Greving, Johannes: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005.
- Pfeiffer, Malte / List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett 2009.
- Dies.: Kompetenzanalyse- und Bewertungsbögen zum Kursbuch Darstellendes Spiel: http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&extra=Darstellendes%20Spiel-Online&titelfamilie=&inhalt=kss_klett01.c.406338.de&modul=inhaltsammlung&kapitel=406759 (Zugriff: 08.11.2015).
- Plath, Maike: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz 2014 (Pädagogik Praxis).
- Reiss, Joachim: Kunst oder Schule? Ästhetische und pädagogische Bewertung. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 7-11.
- Schlünzen, Wolfgang: Beobachten – Feedback – Bewerten. Werkstatt Schultheater für die Sekundarstufen I und II. 4. bearb. u. erw. Aufl. des Themenheftes DS 4. Hamburg: Schultheaterverlag 2010.
- Susca, Vito: Ein Unterricht der Möglichkeiten. Erlangung von Kompetenzen durch Theaterunterricht in der Schule im Jugendalter in Relation zu den Bildungsstandards in Baden-Württemberg. Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2010. URL: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/A_A_Vito_Susca_2010.pdf (Zugriff: 08.11.2015).
- Trampert, Yannik: Interview mit Dorothee Schäfer, Dozentin für DS-Weiterbildungslehrgänge am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz und DS-Lehrerin an der Berufsbildenden Schule 1 Mainz. Audioaufnahme vom 02.11.2015. CD beigefügt.
- Ders.: Interview mit Dr. Vito Susca, Gesamtleiter der Freien Schule Anne-Sophie Berlin und Dozent an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Audioaufnahme vom 02.11.2015. CD beigefügt.
- Überblick aller Lehrpläne für das Fach Theater: http://bvts.org/beta/?page_id=272 (Zugriff: 08.11.2015).

- Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! Bewerten im Theaterunterricht. In: Schultheater. Heft 18 (2014), S. 4-6.
- Wiese, Hans-Joachim / Günther, Michaela / Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Berlin: Schibri 2006 (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band 1).
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 2., unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 2006 (Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49).

10. Anhang

10.1. Tabelle: Kompetenz- und Anforderungsbereiche der EPA

2.2 Konkretisierung der Anforderungsbereiche bezogen auf Kompetenzbereiche

Kompetenzbereiche	AB I Kennen/Können/Wissen	AB II Anwenden und Gestalten	Ab III Probleme lösen, Reflektieren und Werten
Theaterästhetische Grundlagen	Grundlegende Fachbegriffe beherrschen. Theatrale Zeichensysteme kennen und können. Text- und szenische Strukturen erfassen und beschreiben. Darstellungstechniken kennen.	Einzelne Gestaltungselemente in begrenzten Kontexten anwenden. Eine Szene unter Verwendung zentraler Zeichensysteme gestalten. Zu einer Rolle eine Figur entwickeln.	Szenen von einer Spielform in eine andere übertragen. Spielformen zielbewusst brechen. Eigene und fremde Szenen analysieren u. reflektieren. Eine Präsentation nach einem eigenen Konzept gestalten.
Theaterästhetische Gestaltung	Bezug zu eigenen Erfahrungen und Ideen herstellen. Spielformen beschreiben. Den Inhalt einer Szene wiedergeben. Präsenz im Spiel zeigen.	Unterschiedliche Vorlagen zur szenischen Gestaltung adaptieren. Medien, Raum u. andere Gestaltungsmittel nutzen. Geeignete und angemessene Spielformen auswählen und verwenden. Den Arbeits- und Gestaltungsprozess strukturieren.	Einen eigenen Zugang zum Thema oder zur Vorlage finden, eigene Ideen und Konzepte entwickeln, begründen, reflektieren und diskutieren. Alternativen zum gewählten Arbeits- und Gestaltungsprozess entwickeln und begründen.
Theaterästhetische Kommunikation	Theater als symbolisches Handeln begreifen. Aufführungskonventionen und ästhetische Kriterien zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Aufführungen kennen.	Die eigene Aufführung als Kommunikation zwischen Zuschauer und Spieler gestalten. Präsentationen eigenständig analysieren und ästhetische Kriterien zur Beurteilung von Aufführungen anwenden.	Aufführungen kritisch und eigenständig beurteilen und bewerten. Qualitätskriterien reflektieren. Alternative Entwürfe und Konzepte entwickeln und begründen.
Soziokulturelle Partizipation	Unterschiedliche Medien und ihre gesellschaftliche Funktion kennen. Kenntnisse über Theatergeschichte, -funktionen und fachspezifische Theorien nachweisen.	Lebensweltliche Bezüge in die Gestaltung einbeziehen. Medieneinsatz begründen. Unterschiedliche Medien vergleichen.	Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Theater herstellen. Für die eigene Gestaltung Möglichkeiten soziokultureller Partizipation entwerfen. Vorteile bestimmter Medien in speziellen Verwendungszusammenhängen erörtern.

Quelle: EPA 2006, S. 13.

10.2. Einleitung Lerntagebuch

AUFGABENBLATT FÜR DIE Q1

Aufgaben für das DS-Tagebuch

- Bitte besorge dir ein Heft, das du als Tagebuch führst.
Bringe das Heft zu jedem Treffen mit, es wird zweimal pro Halbjahr eingesammelt und bewertet werden.
- Klebe diese Seite sowie den Jahresplan als Inhaltsverzeichnis in das Heft.
 - Führe das Heft regelmäßig: Zu jeder stattgefundenen Unterrichtsstunde (Doppelstunde) gehört ein Eintrag (ca. eine A4-Seite) mit Datum der Stunde.
 - Bearbeite jedes Mal ein bis zwei der acht Aufgabenvorschläge:
 - A. Sammle Texte, Bilder, Ideen, Assoziationen, Vorschläge etc. zum Thema unserer Produktion.
 - B. Entwirf eine Szene/ein Bühnenbild/Vorschläge für den dramaturgischen Ablauf etc. für unsere Produktion.
 - C. Verfasse einen eigenen Text (Rollenmonolog, Dialog, Brief, Sachtext, Moderationstext etc) für das Stück.
 - D. Dokumentiere das Ergebnis einer Gruppenarbeit:
Welche Szene/welche Idee ist heute entstanden?

- Erläutere:

- E. Was habe ich heute gelernt? Was fand ich besonders interessant? Warum?
- F. Welche Frage(n) sind mir heute gekommen? (zum Thema unserer Produktion und/oder zur theatralen Umsetzung)
- G. Welches Problem ist heute aufgetreten? Warum? Wie konnte/könnte es gelöst werden?
- H. Was hat mir gefehlt? Was hätte ich mir gewünscht? Was will ich die nächsten Male lernen? Woran möchte ich unbedingt weiterarbeiten?
 - Die Aufgaben können auch durch Zeichnungen, Collagen, Entwürfe etc. bearbeitet werden.

Quelle: Pahn 2014, S. 18.

10.3. Feedback-Regeln

Feedback, 1. Stufe

Geben von Feedback:

Es ist für die Feedback-Geber wichtig, sich in die Situation der Spielenden hineinzuversetzen und sich auf das einzulassen, was die Spielenden gezeigt haben. Das Feedback soll für die Spielenden hilfreich, nicht entmutigend sein. Was man anderen sagt, muss man auch bereit sein, selbst zu hören.

1. Fangt mit Positivem an (z. B. Einzelheit, die einem gefallen hat)!
2. Beschreibt Beobachtetes, bewertet es zunächst nicht! Fangt nicht gleich mit Gegenvorschlägen an!
3. Nennt kurz, genau und konkret ein Beispiel zur Illustration!
 - Bezieht euch (bei 2. und 3.) auf konkret beobachtetes Verhalten – fällt keine Pauschalurteile, macht „Ich-Aussagen“!
 - Konzentriert euch in euren Aussagen auf Veränderbares! (Rückmeldungen zu z. B. Größe, Figur, Handicaps zu geben, ist nicht hilfreich.)
4. Endet mit Positivem!

Nehmen von Feedback:

Für die Spielerinnen und Spieler ist es wichtig, sich auf die Beobachtungen der Zuschauer einzulassen, um zu prüfen, wie ihr Spiel gewirkt hat, wie es verstanden wurde. Sie sollten auf das Feedback neugierig sein.

1. Verzichtet auf Anfangs-Statements und Entschuldigungen!
2. Hört die Rückmeldungen an, ohne in Abwehrstellung zu gehen – kurze Pause: durchatmen! Unterbrecht die Feedback-Gebenden nicht.
3. Fragt evtl. nach, was jemand genau meint!
4. Reagiert gegebenenfalls mit einer Ich-Aussage – keine Diskussion um „Richtig“ oder „Falsch“!
5. Zeigt Reflexionsbereitschaft!

Quelle: Schlünzen 2010, S. 39.

10.4. Kompetenzanalysebogen

Grundkurs 1 – Kompetenzanalyse von _____ (Name/Kurs)		0–4	5–6	7–9	10–12	13–15
		ungenügende Grundkenntnisse, selten konstruktives Engagement	ausreichende Grundkenntnisse, gelegentliches konstruktives Engagement	sichere Grundkenntnisse, öfter konstruktives Engagement	sichere Grundkenntnisse, häufig konstruktives Engagement	sichere Grundkenntnisse, herausragend konstruktives Engagement
Notenpunkte						
Kompetenzbereiche/Anforderungsbereiche						
Theaterästhetische Grundlagen						
Fachbegriffe, Aufwärmen und Abschlussübung, Präsenz, Neutrale Haltung, Konzentration, Körperspannung, Fokus, peripherer Blick, Bühnenraum und Spielfläche, Neun-Punkte-Feld, Spielfläche und Off, Isolation, Mimik, Gestik, Grammatik/audierwisch, Sprache körperlich gestalten, akustische Elemente						
AB 1: verstehen, benennen, trainieren						
AB 2: praktisch umsetzen und anwenden						
AB 3: reflektieren und überprüfen						
Theaterästhetische Gestaltung						
Auftritt und Abgang, Anfang und Ende einer Szene, Improvisation, Szenen entwickeln, Präsentation, szenische Improvisation, Auswahl von szenischem Material, Zeit und Rhythmus, Handlungsbogen, Dramaturgie, Grundstruktur eines Theaterstücks, Fokus im Spiel, Probenvorbereitung						
AB 1: verstehen und benennen						
AB 2: praktisch umsetzen und gestalten						
AB 3: analysieren und weiterentwickeln						
Theaterästhetische Kommunikation						
Feedbackregeln, Reflexionsrunden, Darstellung und Rezeption, Kopresenz von Akteuren und Publikum, Theater als einmaliges Ereignis, „Als-ob“-Realität, Qualität von Spielleistungen, Szenen verschriftlichen						
AB 1: verstehen und benennen						
AB 2: berücksichtigen und gestalten						
AB 3: überprüfen und weiterentwickeln						
Soziokulturelle Partizipation						
Improvisationstheater, Site-specific theatre, Bühnenaufbau, Bühnenformen, Konfrontationsbühnen, Vorbühnen, Raumbühnen, Environmental						
AB 1: verstehen und benennen						
AB 2: in der Gestaltung nutzen und praktisch umsetzen						
AB 3: reflektieren und vergleichen						
Besondere Leistungen						

Quelle: Pfeiffer/List 2009 (www.klett.de).

10.5. Selbstbeobachtungsbogen

MATERIAL SELBSTBEOBACHTUNGSBOGEN	1. HALBJAHR				
	trifft voll zu	trifft zu	geht so	trifft weni- ger zu	trifft nicht zu
Ich bin immer anwesend (Ausnahme: ernsthaft erkrankt/v. Anwesenheitspflicht befreit).					
Ich erscheine zum Unterricht und zu allen Proben pünktlich.					
Wenn die Proben anfangen, bin ich anwesend, aufmerksam und konzentriert.					
Wenn ein Kursteilnehmer oder der Kursleiter spricht, höre ich aufmerksam zu.					
Ich mache alle Übungen mit/lasse mich auf Dinge ein, die mir merkwürdig erscheinen.					
In Erarbeitungsprozessen von Szenen arbeite ich aktiv und produktiv mit.					
Ich lasse mich auf das Spiel von verschiedensten Rollen ein.					
Ich helfe den anderen, wenn sie Probleme im Unterricht haben.					
Wenn eine andere Gruppe vorspielt, konzentriere ich mich voll auf ihr Spiel.					
Wenn eine andere Gruppe vorspielt, gebe ich Feedback und halte mich an die Regeln.					
Meine Beiträge in Gruppendiskussionen bringen die inhaltliche Arbeit voran.					
Meine Beiträge in Gruppendiskussionen bringen die organisatorische Arbeit voran.					
Ich übernehme in der Gruppenarbeit besondere Verantwortung.					
Ich bin auch in der Gruppenarbeit konzentriert auf den Erarbeitungsprozess.					
Ich verhalte mich in der Gruppenarbeit sozial und kooperativ.					
Ich führe mein DS-Tagebuch regelmäßig.					
Ich mache auch andere Hausaufgaben immer, wenn sie auf sind.					
Ich habe die Grundlagen des Theaterspielens verstanden und kann sie anwenden.					
Ich kann theatrale Zeichen erkennen und anwenden.					
Ich habe die Grundlagen der Dramaturgie verstanden und kann sie anwenden.					

Quelle: Pahn 2014, S. 18.

10.6. Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen zur szenischen Arbeit		
I. Szenische Komposition (gemeinsamer Anteil)		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der Szene: Beginn/Einstieg Entwicklung (Handlungsbogen u. a.) Schluss 		
<ul style="list-style-type: none"> • Stimmigkeit: der Ausgangssituation der Beziehung zwischen den Personen der Entwicklung der Situation der theatralen Lösung 		
<ul style="list-style-type: none"> • Raum: Definition des Raumes Anordnung, Bewegung der Personen im Raum Bildwirkung 		
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit: zeitliche Gliederung der Szene „natürliche Zerdehnung“ (Sprechen/Spielen) Dynamik der Szene 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sprache (wenn personenbezogen unter II): Wahl einer der Situation und Beziehung angemessenen Sprache agierende Sprache 		
<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen: Erfüllung der Rahmenvorgaben der Aufgabe konzeptioneller Projektrahmen spielformspezifische Bedingungen 		
II. Darstellen (Anteil des Einzelnen)	SpielerIn, Spieler A	SpielerIn, Spieler B
<ul style="list-style-type: none"> • Verkörperung der Rolle: körperlicher Ausdruck in Mimik, Gestik, äußerer Haltung Bewegung, Gänge Spiel bei eigenem Dialogpart „stummes Spiel“ ohne Dialogpart Stimme Gesamteindruck (Stimmigkeit) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen: Verständlichkeit Variation im Sprechen agierende Sprache partnerbezogenes Sprechen Emotion im Sprechen 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ensemblespiel: Impulse geben und aufnehmen Raum geben und einnehmen gemeinsame Absprachen einhalten 		
<ul style="list-style-type: none"> • Spiel im Raum: Positionen/Gänge in Bezug auf den Spielpartner Positionen/Gänge in Bezug auf das Publikum 		
<ul style="list-style-type: none"> • Spiel mit Requisit und Kostüm: als Zeichenträger als Mit- oder Gegenspieler als Ausdrucksträger für Emotion 		

10.7. Beobachtungsbogen Abitur

MATERIAL

BEWERTUNGSBOGEN PRÄSENTATIONSPRÜFUNG THEATER – SPIELPRAXIS

Bewertungsschwerpunkt	Kommentare/Zeichen	Bewertung				
a) Konzeptioneller Teil						
		++	+	0	-	--
grundlegendes Konzept/ gezielter Einsatz theatraler Zeichen/ Auswahl passender Gestaltungsmittel zur Lösung des Aufgabenschwerpunkts (Sachkompetenz)						
dramaturgische Aspekte/ Aufbau der Szene: entweder: Spannungsbogen: Einstieg/ Entwicklung/ Schluss; oder deutliche absichtliche Brüche/ Prinzip Collage (Gestaltungskompetenz)						
Bezugspunkte zu theaterhistorischen Vorbildern bzw. aktuellen Theatertheorien und/ oder Aufführungspraxen (sozio-kulturelle Kompetenz)						
gezielter Einsatz des Handlungsfelds „Raum“: Nähe/ Entfernung, Richtungen, Ebenen; Fokus; Bildwirkung – Bedenken der spezifischen Bühnensituation						
gezielter Einsatz des Handlungsfelds „Zeit“: Tempowechsel, Rhythmus, Pausen, klarer Anfang und Schluss, ...						
b) darstellerischer Teil						
– Stimme (Lautstärke, Deutlichkeit, Variation, Modulation)						
– Spiel ohne Text: Einbeziehen/ Nutzung des Körpers im Raum und zeitlicher Mittel						
– Verkörperung der Figur bzw. Bühnenpräsenz (Mimik, Gestik, Gangarten, Körperhaltung)						
– eventuell: Spiel im Ensemble bzw. mit dem Publikum (Impulse geben und nehmen – Raum lassen)						
c) Auswertungsgespräch (kommunikative Kompetenz)						
– Darstellung des Entstehungsprozesses/ Verdeutlichung von Entscheidungen/ Überlegungen zu Alternativen						
– Fachsprache						
Gesamtnote						

BEWERTUNGSBOGEN PRÄSENTATIONSPRÜFUNG THEATER – THEORIE

		++	+	0	-	--	
1. Vortrag /Konzeption und grundsätzliche Ausföhrung (Anschaulichkeit, klare Struktur, Le-bendigkeit, Adressatenbezug)	klar strukturiert; passende und anregende Beispiele; weckt großes Interesse bei den Zuhörern/überrascht positiv						durcheinander; zu einfach /zu allgemein /zu schwer (nur auswendig gelernte Fachbegriffe); kaum Aktivierung des Zuhörers
2. Vortrag /Sprache und Körper (Sprechweise, Wortwahl, Sprechtem-po, Blickkontakt, Körpersprache)	flüssiger Vortrag mit Variation in Klang, Tempo und Lautstärke; bewusster Einsatz von Pausen; Blickkontakt; pas-sende (ruhige, aber unterstützende) Mimik und Gestik						stockender, monotoner Vortrag; keine Pausen; Vortrag abgelesen; keine Gestik /Mimik; übertriebene /unpassende körperliche Aktivi-täten
3. Visualisierung (sachgerechter Medieneinsatz)	anschaulich; gut lesbar; eigenständige Ebene, die den Vortrag bereichert; passend zum Inhalt oder gezielt kon-trastierend						wenig anschaulich; schlecht lesbar; bloße Wiederholung /Dopplung des gesprochenen Vortrags; visuelle Spielereien /Effekte
	Kommentar						
4. Fachlich /Sachbezug (Darstellung und Einordnung der thea-terästhetischen Ansätze des Themas)							
5. Fachlich /Praxisbezug (Relevanz der theoretischen Darstel-lung für die spielpraktische Szene)							
6. Fachlich /soziokulturell (Akzentuierungen, persönliche Be-züge, gesellschaftliche Einordnung, kritisch begründete Stellungnahme)							
	Endnote						

Quelle: Asmus-Reinsbeger 2014, S. 35f.

Erklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift