

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Teilzeitausbildung Theaterpädagogik BuT®  
Ausbildungszeitraum 2017 - 2021

# Stellt der Theaterunterricht in der Schule durch die Bewertung noch immer ein Paradoxon dar?

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen  
der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Julia Bundenthal BF 17-2

Eingereicht am 30.08.2021 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
2	Theater in der Schule .....	3
2.1	Wirkungsbereiche der theaterpädagogischen Arbeit an der Schule .....	6
2.1.1	Theater-AG .....	7
2.1.2	Theaterpädagogische Methoden im Unterricht .....	7
2.1.3	Schulfach Literatur und Theater/ Darstellendes Spiel .....	8
3	Bewertung im Theaterunterricht.....	9
3.1	Bildungsplan .....	9
3.2	Notenverordnung .....	12
3.3	Wertungsarmer Raum und kommunikatives Vakuum .....	15
3.4	Ästhetische Bildung .....	17
4	Expertenansichten in der Literatur .....	19
4.1	Volker List.....	19
4.2	Klaus Wegele – <i>Wir wolln doch nur spielen!</i> .....	22
4.3	Maike Plath – <i>Befreit euch!</i> .....	25
5	Eigene Erfahrungen und Expertengespräche .....	27
6	Resümee und Ausblick .....	30
7	Literaturverzeichnis.....	32
7.1	Bücher .....	32
7.2	Internetquellen .....	34
8	Anhang .....	35
8.1	Beispiel Klausur .....	35
8.2	Beispiele fachpraktische Prüfungen.....	36
8.3	Beispiele Bewertungsraster .....	37

# 1 Einleitung

„Theatrales Lernen ist unter pädagogischen Aspekten selbst paradox.“<sup>1</sup>

Ist es möglich Theaterunterricht fair zu bewerten? Gibt es im Theaterunterricht allgemeingültige Bewertungskriterien? Wie muss der Unterricht sein, damit die SchülerInnen die Beurteilung akzeptieren?

Auch wenn schon viel zu dem Thema geforscht, geplant und gedacht wurde, stellen sich Theaterlehrer in der Praxis immer noch die Frage, wie gerechte und nachvollziehbare Noten gegeben werden können.

Als Lehrerin für Literatur und Theater beschäftige ich mich zwangsweise mit dem Thema Bewertung im Theaterunterricht und sehe eine Ambivalenz zwischen dem Vorgehen und den Zielen der Theaterpädagogik und den Bewertungsvorgaben der Institution Schule. Ausgehend davon, forschte ich in der Literatur, der Praxis und bei Expertengesprächen mit erfahrenen Theaterpädagogen (BuT) für diese Arbeit über das Thema und erkannte dabei, dass meine Grundfrage, inwiefern der Theaterunterricht aufgrund seiner Notwendigkeit der Bewertung für Lehrende immer noch ein Paradoxon darstellt, das auch andere (Theater-) Pädagogen beschäftigt. Volker List (siehe 4.1) stellte zu diesem Thema 2017 zum Beispiel einen Artikel mit der provozierenden Überschrift *Theater benoten? – Geht nicht*<sup>2</sup> online. Die Aktualität und Brisanz des Themas zeigt sich auch in der speziell zum Thema *Bewerten* erschienenen Ausgabe der Zeitschrift *Schultheater*<sup>3</sup>, in dessen Editorial es heißt: „Sind Noten das Ende der Kunst? Sicher nicht. Und doch ist kein Thema in der Schule konfliktrichtiger als die Leistungsbewertung – gerade in der Theaterarbeit.“<sup>4</sup>

Während meiner Ausbildung zum Theaterpädagogen (BuT) an der Theaterwerkstatt wurde ich, nun als Teilnehmerin, mit dem Thema konfrontiert. Schon vor unserer experimentell angelegten Methodik- und Didaktikprüfung, die in Form einer Diskussionsrunde und einer Lecture Performance stattfand, erklärte der Dozent, dass er uns Raum für experimentelles Arbeiten geben wollte und somit eine Bewertung des Ergebnisses problematisch sei. Das Resultat waren anschließend sehr gute Zensuren für alle TeilnehmerInnen und ich fühlte mich um eine differenzierte Bewertung gebracht.

---

<sup>1</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. 2006. S.54.

<sup>2</sup> List, Volker: *Theater benoten? –Geht nicht!* 2017.

<sup>3</sup> Klepacki, Leopold, Weig, Maximilian, Brandt, Torsten (Hrsg.): *Schultheater - Bewerten* (Heft 18). 2014.

<sup>4</sup> ebd. S.1.

Doch die Prüfung zeigte mir die Dringlichkeit einer Bearbeitung der Frage und bestätigte mich in der Wahl des Themas meiner Abschlussarbeit.

In der Schule nehme ich die Rolle des Bewertenden ein und stelle immer wieder eine Unzufriedenheit, interessanter Weise sowohl auf Seite der Bewerteten als auch auf Seite der Bewertenden, mit der Nachvollziehbarkeit der Noten fest.

Wie jedoch schafft man bei der Theaterarbeit sowohl einen bewertungsarmen Raum, der zum Ausprobieren ermutigt, als auch eine transparente und nachvollziehbare Benotung zu erreichen, die bei SchülerInnen wie auch im Kollegenkreis anerkannt wird, ähnlich wie in Kunst und Musik?

Zunächst wird der Hintergrund des Theaters in der Schule erläutert und die unterschiedlichen Formen der theaterpädagogischen Arbeit aufgezeigt. Hierbei wird auch schon auf den Unterschied zwischen einer Theater-AG und dem Unterrichtsfach Literatur und Theater eingegangen.

Der nächste Punkt spezialisiert sich auf das Problem der Bewertung im Theaterunterricht. Hierbei werden insbesondere der Bildungsplan und die Notenverordnung des Bundeslandes Baden-Württemberg genannt und erläutert. Diese zeigen die Anforderungen des Systems Schule an das Unterrichtsfach Literatur und Theater. Anschließend werden im Gegensatz dazu die theaterpädagogischen Begrifflichkeiten des *wertungsarmen Raums* und des *kommunikativen Vakuums* betrachtet. Dieser Abschnitt beschäftigt sich darüber hinaus mit den Grundzügen der ästhetischen Bildung und der Frage, inwieweit es möglich ist, diese zu lehren, aber auch zu bewerten.

Im Folgenden werden einzelne Expertenmeinungen zum Thema *Bewertung im Theaterunterricht* erörtert und von dort auf eigene Erfahrungen, in Form von Schülerfeedback und Gesprächen mit unterrichtenden Theaterpädagogen einzugehen. Den Abschluss der Arbeit bildet ein zusammenfassendes Resümee und mögliche Lösungsideen für die Problematik.

## **2 Theater in der Schule**

Im Laufe der Geschichte hat sich das Schultheater gewandelt: vom Stück, das jährlich von der Theater-AG aufgeführt wurde bis hin zu einer „Theatererziehung“, die die soziale Wirkung des Theaterspielens erkennend, eine andere Antwort auf die Anforderungen einer schwieriger gewordenen Welt, eines schwieriger gewordenen

Schulalltags zu geben versucht. Diese Entwicklung zeigt sich auch im Eingang theaterpädagogischer Inhalte in der Lehrerbildung (z.B. an der PH Heidelberg).<sup>5</sup>

Diese Wandlung ist Teil der sprunghaften Entwicklung der Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum in den letzten zwanzig Jahren; mittlerweile ist sie als eigenständige Disziplin auch an Bildungseinrichtungen und Hochschulen nicht mehr wegzudenken. „Auf sozialem Gebiet ist die theaterpädagogische Arbeit ein inzwischen überaus geschätzter Faktor von Teilhabe, Emanzipation und Identitätsfindung.“<sup>6</sup>

In seinem Beitrag *Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative“*<sup>7</sup> stellt Joachim Reiss ausgehend von dem momentan bestehenden Bildungssystem fest, dass abgeleitet aus dem Recht auf Bildung, das staatlich garantiert wird, die Gesellschaft das Recht und die Pflicht hat das Bestmögliche zu fordern, auch in Hinsicht auf die kulturelle Bildung.<sup>8 9</sup> Hierdurch zeigt sich die Wichtigkeit, Theater in der Schule weiter zu denken, zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Doch die Institution Schule bildet neben ihren primären Aufgaben als Bildungs-, Ausbildungs- und Eingliederungsanstalt für SchülerInnen auch eine Selektionsinstanz.<sup>10</sup> Diese Auswahl findet auch durch Bewertung von Leistung der SchülerInnen statt, dies ist der Ansatzpunkt der Forschungsfrage, dass dieses Paradoxon in den Schulen und Klassenzimmern immer noch aktuell ist, zeigen unterschiedliche Beispiele aus der Literatur.

Eckart Liebau formuliert in seinem Artikel *Warum Schul-Theater?*<sup>11</sup> drei Argumentationslinien, um seine Fragestellung zu beantworten, die diesen Punkt weiter ausführen. So erwarte man durch das Schultheater eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, da es junge Menschen erlebnisfähiger machen und dies sich positiv sowohl auf die Schulleistungen als auch auf das Freizeitverhalten auswirke.<sup>12</sup> Weiter argumentiert er mit einem der Väter der modernen Pädagogik, nach Pestalozzi müssten Kopf, Herz und Hand gemeinsam gebildet werden und dies schaffen die Künste und die Leibeserziehung an der Schule. Speziell für das Theater an der Schule spricht Liebaus Ansicht nach: „Theater ist Kunst, und Theater ist Theater, gleich wo und von wem es gespielt wird. Und jede Form des Theaters hat seine eigene Perfektibilität, also auch

---

<sup>5</sup> vgl. Mettenberger, Wolfgang: „Theater ist Poesie...“. 2016. S.12.

<sup>6</sup> Nix, Christopher, Sachser, Dietmar, Streisand, Marianne: Vorwort. In: Lektionen 5 Theaterpädagogik. 2012. S.10.

<sup>7</sup> Reiss, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative“. 2014. S.7-11.

<sup>8</sup> vgl. ebd. S.7.

<sup>9</sup> vgl. Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.7.

<sup>10</sup> vgl. Weber, Erich (Hrsg.): Pädagogik – Eine Einführung (Band 1, Teil 3).1999. zitiert nach Schaller, Ralph: Einführung in die Theaterpädagogik in der Schule. 2017. S.21f.

<sup>11</sup> Liebau, Eckart: Warum Schul-Theater? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51. 2007. S.5-8.

<sup>12</sup> vgl. ebd. S.5.

das Schultheater.“<sup>13</sup> Und Bildung komme nur durch ein Wechselspiel von Ich und Welt zustande und dies könnte durch das gemeinsame Proben und eine abschließende Aufführung sehr gut gewährleistet werden. Abschließend fordert er, Theater solle in der Schule eine noch größere Aufmerksamkeit bekommen und in allen Schularten und Schulstufen etabliert und normalisiert werden, denn Schultheater könne „die Gewohnheit bilden, sich voll Spannung und Neugier dem Fremden zu nähern“.<sup>14</sup>

So hebt auch Schaller die Ambivalenz der Pädagogik und die damit verbundenen Fragen zwischen Erziehung und Entfaltung, in seiner Arbeit *Einführung in die Theaterpädagogik (2017)*<sup>15</sup> hervor.<sup>16</sup> Mit dieser kontextuellen Frage beschäftigen sich ebenso Klepacki und Zirfas in *Theatrale Didaktik (2013)*<sup>17</sup>, in dem sie die Ambivalenz zwischen Erziehung und Entfaltung genauer ausführen:

„Denn der Begriff der Erziehung, der vor allem als intentionale Erziehung verstanden wird, rückt die Aktivität des Lehrers und weniger die des Schülers in den Blick; der Begriff der Entfaltung ist dagegen fast gänzlich auf der Seite des Schülers angesiedelt, wodurch wiederum der Lehrer seinen Aufgaben des Unterrichtens enthoben scheint. Beide Begriffe, Erziehung wie Entfaltung scheinen sich nicht auf das eigentliche Kerngeschäft des didaktischen Geschehens, den Zusammenhang von Lehrern und Lernen, zu beziehen. Wenn wir nun diese Begriffe dennoch in eine Theatrale Didaktik aufnehmen möchten, so gibt es dafür mehrere – so ist zu hoffen gute, weil plausible – Gründe, die deutlich machen, dass auch diese Prozesse im Theaterunterricht ihren Raum haben.“<sup>18</sup>

Obwohl seit der Einführung des Faches Darstellendes Spiel bzw. Literatur und Theater praktikable Möglichkeiten gefunden wurden, die „Freiheit des Theaterschaffens mit den Erfordernissen eines Schulfaches zu verbinden und vermeintliche Gräben zwischen Kunst und Pädagogik zuzuschütten“<sup>19</sup>, stellt sich immer noch die Frage nach angemessenen und nachvollziehbaren Kriterien zur Leistungsmessung. Nach Hans-Joachim Wiese, Michaela, Günther und Bernd Rüpung basiere diese Problematik auf einem „tückischen und vielleicht nicht bewussten Einverständnis mit den administrativ auferlegten Zwängen

---

<sup>13</sup> Liebau, Eckart: Warum Schul-Theater? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 51. 2007. S.7.

<sup>14</sup> ebd. S.8.

<sup>15</sup> Schaller, Ralph: Einführung in die Theaterpädagogik an der Schule. 2017.

<sup>16</sup> vgl. ebd. S.59.

<sup>17</sup> Klepacki, Leopold, Zirfas, Jörg: Theatrale Didaktik. 2013.

<sup>18</sup> ebd. S.50.

<sup>19</sup> Klepacki, Leopold, Weig, Maximilian, Brandt, Torsten: Editorial. In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.1.

einer (z.B. in der Äquivalentform der Zensuren vollzogenen) Abstraktion von Lernleistung, die als immanenter Widerspruch zu sozialen Lernleistungen auftritt.<sup>20</sup>

Dieser Unterpunkt soll die praktische theaterpädagogische Arbeit in der Schule darstellen und beschäftigt sich dafür zunächst mit den Wirkungsbereichen dieser: dem sozialen Lernen, der Persönlichkeitsentwicklung, ästhetische Bildung und politische und gesellschaftliche Lernprozesse.<sup>21</sup> Darüber hinaus soll der Unterschied zwischen der Arbeit in der Theater-AG und der im Schulfach Literatur und Theater/ Darstellendes Spiel herausgearbeitet werden.

## **2.1 Wirkungsbereiche der theaterpädagogischen Arbeit an der Schule**

„Was macht das Theater an der Schule so reizvoll und so wichtig?“<sup>22</sup> fragt der ehemalige Theaterlehrer Wolfgang Mettenberger in einem Artikel in einer vom baden-württembergischen Kultusministerium herausgegebenen Broschüre. Der Pädagoge gibt sich selbst die Antwort:

„nirgendwo sonst greifen kulturelle Techniken des Miteinander-Lernens [...] mehr ineinander und in seiner besonderen Wirkung: nämlich die Welt spielerischer erlebbar zu finden oder zu entdecken.“<sup>23</sup>

Das Theaterspiel bezeichnet er als tiefe Erfahrung der Menschwerdung, das sich vom Regelunterricht durch die praktische Arbeit unterscheidet und durch diese in der Praxis entstehende künstlerische kreative Darstellung menschlichen Ausdrucks und Empfindens auf vielerlei Arten für die Förderung und Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der jungen Menschen geeignet ist.<sup>24</sup>

Momentan gibt es in der Schule drei Hauptbereiche, in denen theaterpädagogisch gearbeitet wird: Theater-AGs, theaterpädagogische Methoden als Teil des Regelunterrichts und das Fach Literatur und Theater/ Darstellendes Spiel. Alle drei Arbeitsfelder werden im Folgenden vorgestellt, das Augenmerk liegt jedoch auf dem Wahlfach Literatur und Theater in der Oberstufe in Baden-Württemberg, da hier bewertet werden muss.

---

<sup>20</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. 2006. S.160.

<sup>21</sup> vgl. Schaller, Ralph: *Einführung in die Theaterpädagogik an der Schule*. 2017. S.39.

<sup>22</sup> Mettenberger, Wolfgang: „Theater ist Poesie...“. 2016. S.11.

<sup>23</sup> ebd. S.11.

<sup>24</sup> vgl. ebd. S.11.

### 2.1.1 Theater-AG

An vielen Schulen gibt es Theater-AGs, von der 1. bis zur 12.Klasse. Diese Arbeitsgemeinschaften werden meistens für SchülerInnen einer bestimmten Altersklasse angeboten und ihr Besuch ist freiwillig. Auch wenn die Teilnahme an einer solchen AG im Zeugnis vermerkt wird, gibt es hier keine Noten und keine Bewertung. In der Regel proben diese Arbeitsgemeinschaft zwei Schulstunden in der Woche und zeigen durch eine Produktion im Schuljahr ihr Können. Für die Lehrenden werden die AGs oft als „letzte kuschelige Ecke der Schule gesehen, in der es noch keine Noten gibt.“<sup>25</sup> Bei dem als freie Theaterarbeit empfundenen zusätzlichen Angebot, sei es den Pädagogen noch möglich ihre Lehrerrolle abzulegen.<sup>26</sup> Die Theater-AG ist somit ein Bereich der Schule, in dem es möglich ist, nicht zu bewerten und somit auch möglich ist, für die Teilnehmenden einen wertungsarmen Raum<sup>27</sup> zu schaffen, in dem sie ihre Kreativität entfalten können und dadurch alle Vorteile des Theaterspielens erfahren können. Zum Beispiel die Stärkung des Selbstwertgefühls, „wichtig zu werden für andere: Partnerschaft zu spüren, Verlässlichkeit einzufordern und eingefordert zu bekommen.“<sup>28</sup>

### 2.1.2 Theaterpädagogische Methoden im Unterricht

Ein weiteres Einsatzfeld theaterpädagogischer Methoden im Schulalltag ist die Verwendung dieser im Regelunterricht der klassischen Fächer wie Deutsch, Mathe, Englisch, Geschichte etc. Die zunehmende Beliebtheit theatraler Methoden im Fachunterricht kann durch den großen Lernzuwachs, den diese ermöglichen, begründet werden und lässt sich durch viele Aussagen belegen. Denn „kaum eine andere Disziplin kann so geschickt mit Rolle und Bühne umgehen, kann so gut unterhaltsame Geschichten erzählen und kann so klar Freiheit ermöglichen wie die Theaterpädagogik beziehungsweise die Theaterdidaktik.“<sup>29</sup> Sie kann dafür sorgen, dass die SchülerInnen den Stoff begreifen, da sie ihn körperlich und emotional nachvollziehen, statt im Extremfall nur auswendig zu lernen, was für eine volle Punktzahl notwendig ist, „was also für den Lehrer ‚richtig‘ ist.“<sup>30</sup>

In Bezug auf das Dilemma der Bewertung der Theaterarbeit befindet sich diese Anwendung theaterpädagogischer Arbeitsweisen in einem Zwischenraum. Da theaterpädagogische Methoden im Regelfall nur als Ergänzung zu dem gewohnten

---

<sup>25</sup> Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.5.

<sup>26</sup> vgl. ebd. S.5.

<sup>27</sup> vgl. auch Guillery, Fabian: Klischees – Für und Wider in der theaterpädagogischen Arbeit. Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2011.S.20

<sup>28</sup> Mettenberger, Wolfgang: „Lasst mich auch den Löwen spielen!“2013. S.10.

<sup>29</sup> Kramer, Martin: Das Herz der Sache. Theater im Fachunterricht. 2018. S.4.

<sup>30</sup> ebd. S.6.



Unterricht und seinen althergebrachten Bewertungsmethoden eingesetzt wird, unterliegt ihre Benotung der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft. Aber auch dieser Einsatz theaterpädagogischer Arbeitsweisen unterliegt den Rahmenbedingungen der Institution Schule und somit auch deren Bewertungskriterien.

„Kommunikation und Interaktion in der Schule werden weiterhin durch feststehende Inhalte und Methoden zielgerichtet funktionalisiert. Sprech- und Körperhandlungen unterliegen [...] weiterhin der Kontrolle der Unterrichtenden.“<sup>31</sup>

Nach Scheller darf ein Unterricht diese institutionellen Bedingungen nicht ignorieren, denn im Unterricht würden Menschen mit bestimmten Erwartungen und Haltungen handeln, die wiederum gesellschaftlich und institutionell definiert und kontrolliert werden.<sup>32</sup> Er hebt ebenfalls hervor, dass auch bei der kreativen Arbeit im Regelunterricht die Lehrperson dafür Sorge tragen muss, durch Regeln und Rollen einen Schutzraum zu schaffen, in dem sich die SchülerInnen „selbst darstellen und erproben können, ohne dabei als Person auf dem Prüfstand zu stehen.“<sup>33</sup> Dieser wertungsarme Raum (siehe 3.3) kann nur durch ein Aussetzen der Notengebung für den Zeitraum des szenischen Spiels entstehen. Dennoch legt der Autor Wert auf die Reflexion des Geschehens, auch von außen, da dieses sonst „diffus und ungeklärt bleibe“.<sup>34</sup>

Die Rolle des Lehrers ist allerdings während dieser Zeit nicht auch die des Bewertenden, sondern die des Planers und Leiters von Spiel- und Reflexionsprozessen. Durch sein eigenes Verhalten muss der/die Pädagoge/in sicherstellen, dass „beim Spiel und bei der szenischen Reflexion der Rollenschutz gewahrt bleibt und dass Handlungsbeschreibungen, Deutungen und Wertungen nicht auf die Spielerinnen und Spieler selbst bezogen werden.“<sup>35</sup>

### **2.1.3 Schulfach Literatur und Theater/ Darstellendes Spiel**

„Das Wahlfach Literatur und Theater ergänzt den musisch-künstlerischen Bereich im Fächerkanon der Schulen.“<sup>36</sup> Das Fach verbindet einen „ausgesprochenen hohen Bildungswert mit der Möglichkeit des Kompetenzerwerbs in modernen Lehr-Lern-Settings.“<sup>37</sup> Die theaterpraktische Arbeit steht nach dem Bildungsplan im Mittelpunkt des

---

<sup>31</sup> Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. 2004. S.31.

<sup>32</sup> vgl. ebd. S.32.

<sup>33</sup> ebd. S.32.

<sup>34</sup> ebd. S.56.

<sup>35</sup> ebd. S.59.

<sup>36</sup> Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb 2016. S.3.

<sup>37</sup> Rauls, Peter: Literatur und Theater: Lernen fürs Leben 2016. S.40.

Unterrichts und so werden die SchülerInnen zu Gestaltenden, die in Auseinandersetzung mit literarischen und nicht-literarischen Texten und Material ihre Stärken und ihr Entwicklungspotential entdecken.<sup>38</sup>

Durch den kreativen Schaffensprozess, der sich weit vom gewohnten Unterricht entfernt, erfahren die Lernenden eine neue Form der Selbstwirksamkeit und lernen auf diese Weise fürs Leben. Ebenfalls soll die Fähigkeit der Wahrnehmung geschult werden. Hierbei spricht der Bildungsplan sowohl von der Wahrnehmung von Spielimpulsen der MitspielerInnen als auch von der Wahrnehmung der Wirkung des eigenen Tuns auf die MitspielerInnen.<sup>39</sup> Dies ist bei der dieser Arbeit zugrundeliegenden Frage im Hinterkopf zu behalten. Bei den didaktischen Hinweisen weist der Bildungsplan explizit auf einen für die Forschungsfrage interessanten Punkt hin: „Neben der theaterpädagogischen Arbeit ist die Reflexion durchgängig ein begleitendes Arbeitsprinzip.“<sup>40</sup> Hierbei wird sowohl auf die Verstehensleistung bei der Erarbeitung eines literarischen Textes eingegangen als auch die Doppelrolle der SchülerInnen als Agierende wie als Zuschauer vor der Bühne eingegangen.

### 3 Bewertung im Theaterunterricht

In Baden-Württemberg ist das Fach Literatur und Theater in der Sekundarstufe II ein Wahlkurs. Dieser wird mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Nach zwei Jahren ist es möglich eine mündliche Abiturprüfung zu machen, die sich aus einer fachpraktischen und einer mündlichen Prüfung zusammensetzt. Wie wichtig für die nachhaltige Steigerung der Unterrichtsqualität ein klar definierter und auch für die Schüler transparent gestalteter Bewertungsfokus ist, machen Klepacki, Weig und Brandt im Vorwort ihrer Ausgabe der Reihe *Schultheater* mit dem Thema *Bewerten* deutlich.<sup>41</sup>

#### 3.1 Bildungsplan<sup>42</sup>

Laut dem Bildungsplan Baden-Württemberg von 2016 ergänzt das Wahlfach Literatur und Theater den „musisch-künstlerischen Bereich im Fächerkanon der Schulen.“<sup>43</sup> Das Fach soll die Beschäftigung mit Literatur und Theater durch die Verbindung mit eigenem

---

<sup>38</sup> vgl. Rauls, Peter: Literatur und Theater: Lernen fürs Leben 2016. S.40.

<sup>39</sup> vgl. Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.7.

<sup>40</sup> ebd. S.7.

<sup>41</sup> vgl. Klepacki, Leopold, Weig, Maximilian, Brandt, Torsten: Editorial. In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.1.

<sup>42</sup> vgl. Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016.

<sup>43</sup> ebd. S.3.

künstlerischem Handeln vertiefen und leistet so, laut Bildungsplan, einen Beitrag zur „kulturellen Bildung als konstitutivem Bestandteil des schulischen Bildungsauftrag.“<sup>44</sup>

Die SchülerInnen gewinnen durch die Beschäftigung mit Literatur und Theater einen spezifischen Zugang zur Welt und lernten zugleich ästhetische Ausdrucksformen für die eigenen Erfahrungen und Sichtweisen kennen. Durch das Theaterspiel und die Herstellung eigener literarischer Produkte gestalteten die Teilnehmenden sowohl die erlebte als auch eine imaginierte Wirklichkeit nach, stellen diese allerdings auch in Frage und entwickeln sie neu. Durch diesen gleichwohl rezeptiven wie handlungsorientierten Umgang mit Literatur und Theater erleben und testen die GymnasiastInnen die Weltsicht anderer und können sie so kritisch hinterfragen und verstehen. Dies befähigt sie, ihre eigene Beziehung zur und ihr eigenes Verständnis von der Welt zu schaffen. Da in der Literatur selbstverständlich auch politisch und gesellschaftlich relevante Themen behandelt werden, trägt das Fach auch zur Demokratiebildung bei.<sup>45</sup> Ebenfalls in diesen Themenbereich gehört die schöpferische Beschäftigung in der Gruppe, die die demokratische Kompetenzen des/r Einzelnen fördert und die Teilnehmenden in die Lage versetzt, „in einer sich immer schneller verändernden Welt einsichtig, verantwortungsvoll und mitmenschlich zu handeln.“<sup>46</sup>

Der Bildungsplan hebt die Rezeption von Literatur als in besonderer Weise persönlichkeitsbildend hervor, da dadurch andere Welten und Wahrnehmungen gezeigt werden und zur Perspektivübernahme aufgefordert werde, ebenso wie das Theaterspiel, das die Übernahme fremder Perspektiven verlangt und vollzieht. Durch diese Aspekte erzieht das Fach zu Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Lebenseinstellungen und zur kritischen Reflexion der eigenen Haltung. Der Erkenntnisgewinn, der durch den Austausch im und über Theater bewirkt wird, hat nach dem Bildungsplan emanzipatorischen Charakter.<sup>47</sup> Die, im Gegensatz zu den anderen Fächern, besonders durch Autonomie und Austausch gekennzeichnete Arbeitsweise des Faches Literatur und Theater, zum Beispiel in Projekt- und Ensemblearbeit, fördert ebenso wie das Ausleben spielerischer Kreativität, das bewusste physische Handeln und das sinnliche Erfahren in der sozialen Gruppe die persönliche Entwicklung der SchülerInnen. Darüber hinaus soll durch das Fach ein weiterführendes Interesse am Theater im engeren Sinne und seiner

---

<sup>44</sup> Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.3.

<sup>45</sup> vgl. Leitfaden Demokratiebildung. Hrsg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2019.S.15

<sup>46</sup> Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.3.

<sup>47</sup> vgl. ebd. S.3.

kulturellen Bedeutung geschaffen werden und dadurch den jungen Erwachsenen eine kompetente und aktive Teilhabe am kulturellen Leben ermöglicht werden.<sup>48</sup>

Ziel des Faches ist „vor allem der Erwerb einer theaterästhetischen und performativitätsorientierten Handlungskompetenz.“<sup>49</sup> Die theaterästhetische Handlungskompetenz beinhaltet Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Lösung für und zum Nachdenken über Gestaltungsaufgaben benötigt werden und durch die kommunikative Vorgänge angeregt werden und so den SchülerInnen auch als kritische und kompetente Theaterbesucher eine Teilhabe am kulturellen Leben zu gestatten. Die Kompetenz zur theaterästhetischen Gestaltung ist die zentrale Kompetenz des Faches, das bedeutet das Erlernen der auf Performativität bezogenen Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten.<sup>50</sup> „Schauspielerische, dramaturgische, szenografische und inszenatorische Fähigkeiten sollen erworben werden.“<sup>51</sup> Durch das Nachdenken über die eigene Arbeit und durch die Behandlung von Aspekten der Geschichte, der Theorie des Theaters und des Performativen erwerben die SchülerInnen die Befähigung zu einer fachlich fundierten theaterästhetischen Kommunikation. Diese allgemeinen Kompetenzen werden in der theaterpraktischen wie auch in der reflektierenden Arbeit im Literatur- und Theaterkurs konkretisiert.

Darüber hinaus fördert der Oberstufenkurs Schlüsselqualifikationen und eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung. Durch die Arbeitsweise werden sowohl die Ausdrucksmöglichkeiten und die ästhetische Handlungskompetenz der Teilnehmenden geschult als auch die „Problemlösungskompetenz, Konzentrationsfähigkeit, Vermittlungskompetenz, gegenseitige Rücksichtnahme, Kritikfähigkeit und soziale Intelligenz“<sup>52</sup> gefördert. Zusätzlich sind Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft grundlegende Voraussetzungen für die künstlerische Arbeit. Die Selbstwahrnehmung wird durch das Einfühlen in reale und fiktionale Figuren gefördert. Auch die Sprach- und Sprechkompetenz wird durch den Umgang mit Texten und verschiedenen Formen der Textgestaltung erweitert.

Schaut man sich die Umsetzung der im Bildungsplan theoretisch formulierten Kompetenzen an, wird die Wichtigkeit, ja sogar Notwendigkeit des Faches Darstellendes Spiel bzw. Literatur und Theater deutlich, trotz des der Forschungsfrage dieser Arbeit zugrundeliegendes Paradoxons und es wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit den ‚Streitfragen‘ des Faches weiterhin und immer wieder unentbehrlich und vor allem

---

<sup>48</sup> vgl. Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.4.

<sup>49</sup> ebd. S.6.

<sup>50</sup> vgl. Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. 2016. S.6.

<sup>51</sup> ebd. S.6.

<sup>52</sup> ebd. S.6.

lohnenswert ist. Rückblickend auf meine bisherigen Literatur- und Theaterkurse an einem achtjährigen Gymnasium in einer baden-württembergischen Kleinstadt kann ich bestätigen, dass innerhalb der zwei Jahre des Literatur und Theaterkurses alle im Bildungsplan genannten Kompetenzen erreicht werden können.

Thomas Erdmann und Hans-Dieter Ilgner stellen allerdings in ihrem Artikel *Das Ding mit dem Ding*<sup>53</sup> fest, dass die künstlerischen Kompetenzen, die das schöpferische Vermögen einer Aufführung einer Gruppe von SchülerInnen nur schwer von einem durch den Bildungsplan gefordertes Raster erfasst werden kann. Auch für sie ergibt sich unter anderem die Frage, wie „ein Lernfortschritt bestimmt und angemessen (wertschätzend, entwicklungsfördernd) festgestellt und dann auch bewertet werden, wie also ein Kompetenzerwerb überprüft werden kann.“<sup>54</sup> Als mögliche Lösung muss der Weg bis zur Aufführungspraxis reflektiert und in seiner Wirkungsweise verstanden werden. Als denkbare Handlungsfelder werden dabei genannt: mit den Koordinaten Körper, Raum und Zeit Aktionen entwickeln, diese in Beziehung zueinander setzen, Szenen entwickeln, auch diese miteinander in Beziehung setzen.<sup>55</sup> Erkenne ein/e SchülerIn die Komplexität als Zusammenspiel und nehme diese an, arbeite er/sie selbstständig und sei er/sie bereit den Zuschauer als Spiegel der Wirkung anzunehmen, dann gehöre es zu seinen Kompetenzen einen künstlerischen Prozess werkbezogen zu gestalten. Die einzelnen Elemente würden durch die Zuordnung zu Kompetenzen handhabbar, der Blick auf das Zusammenwirken dürfe aber nicht verloren gehen.<sup>56</sup>

Diese Ausführungen scheinen theoretisch sinnvoll zu sein, allerdings bezweifle ich ihre Praxistauglichkeit. Auch wenn die Theorie im weiteren Artikel noch durch praktische Spielübungen ergänzt wird, wird die Frage der Bewertung für mich hierbei nicht schlüssig und befriedigend geklärt.

### **3.2 Notenverordnung**

Neben dem Beobachten und Rückmelden ist die Bewertung von mündlichen, schriftlichen und fachpraktischen Leistungen Teil des Schullebens. Hierbei wird von den momentanen Gegebenheiten in Deutschland und insbesondere in Baden-Württemberg ausgegangen und keine Diskussion über eine „völlig andere Schule im Sinne eines total

---

<sup>53</sup> vgl. Erdmann, Thomas, Ilgner, Hans-Dieter: Das Ding mit dem Ding. Von einer einzelnen Handlung mit einem Gegenstand bis zu einer Aufführung. In: Schultheater – Kompetenz (Heft 28) 2017. S.21.

<sup>54</sup> ebd. S.21.

<sup>55</sup> vgl. ebd. S.22.

<sup>56</sup> vgl. ebd. S.22.

reformierten Bildungssystem“ geführt werden.<sup>57</sup> Während der zwei Jahre in der Oberstufe, der sogenannten Qualifikationsphase, und auch in der Abiturprüfung werden „die Leistungen mit den Noten nach der Skala von „sehr gut“ bis „ungenügend“ und den ihnen je nach Notentendenz zugeordneten Punkten bewertet. Dabei entspricht

die Note »sehr gut«	15/14/13
die Note »gut«	12/11/10
die Note »befriedigend«	9/8/7
die Note »ausreichend«	6/5/4
die Note »mangelhaft«	3/2/1
die Note »ungenügend«	0

Es werden nur ganze Noten und volle Punkte gegeben.<sup>58</sup>

Die SchülerInnen bekommen, ausgehend von den Vorgaben der mündlichen Prüfung:

„Ist Literatur und Theater mündliches Prüfungsfach, so besteht die Prüfung aus einem etwa 20 Minuten umfassenden mündlichen und einem fachpraktischen Teil, wobei die im mündlichen Teil erreichte Punktzahl einfach und die im fachpraktischen Teil erreichte Punktzahl zweifach gewichtet werden.“<sup>59</sup>,

in jedem der vier Halbjahre der Qualifikationsphase eine Note, die sich aus drei Leistungen zusammensetzt.

Die Mitarbeitsnote soll das Mitdenken, das Engagement und den Lernzuwachs der einzelnen Teilnehmer bewerten.<sup>60</sup>

„In den Kursen der Basisfächer [...] ist in allen Schulhalbjahren jeweils mindestens je eine Klassenarbeit anzufertigen. Die Klassenarbeit kann im Kurs des Faches

---

<sup>57</sup> Reiss, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative. 2014. S.7.

<sup>58</sup> Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform(Abiturverordnung Gymnasien der Normalform - AGVO) vom 19. Oktober 2018. §6 Notengebung und Punktesystem.

<sup>59</sup> ebd. §26 Durchführung der mündlichen Prüfung.

<sup>60</sup> vgl. hierzu <https://rp.baden-wuerttemberg.de/gesellschaft/schule-und-bildung/richtlinien/schulrecht/notengebung-und-versetzung>: Nicht maßgeblich ist die bloße Anzahl der Wortmeldungen. Dieser Aspekt wird von der im Zeugnis ausgewiesenen Note für Mitarbeit erfasst. Bei der mündlichen Note kommt es auch auf die Qualität der Unterrichtsbeiträge an. Passives Verhalten geht zu Lasten des Schülers. Der Lehrer ist allerdings bereits von seinem pädagogischen Auftrag her gehalten, auch zurückhaltende Schüler durch gezieltes Aufrufen in den Unterricht einzubeziehen. Es steht dem Lehrer frei, wie er die mündlichen Leistungen ermittelt. Er kann Einzelprüfungen vornehmen, z.B. durch gezieltes Abfragen oder Referate. In diesem Fall hat er dem Schüler im Anschluss hieran die Note bekanntzugeben (§ 7 Abs.4 NVO). Die Lehrkraft kann aber auch die mündlichen Beiträge im Unterricht über einen gewissen Zeitraum beobachten und hierüber eine Eindrucksnote bilden.

Literatur und Theater im dritten und vierten Schulhalbjahr jeweils durch eine fachpraktische Arbeit [...] ersetzt werden;<sup>61</sup>

In den Klassenarbeiten wird v.a. theoretisches Wissen über Theatergeschichte, Theatertheorie und die Einsatzmöglichkeiten theatraler Mittel überprüft. Bei diesen Themenbereichen, die sich v.a. auf Reproduktion und Übertragung von erlerntem Stoff beziehen, befindet man sich im gewohnten Lern- und Überprüfungsbereich der Schule, sodass eine Bewertung hierbei transparent und nachvollziehbar ist. Ergänzt man die Theorie allerdings durch kreative Schreibaufgaben, wird es schon in den Klassenarbeiten problematisch eine transparente und nachvollziehbare Bewertung zu vollziehen.<sup>62</sup>

Da auch die mündliche Abiturprüfung eine fachpraktische Prüfung enthält, ist es Usus im Literatur und Theaterkurs, in jedem Halbjahr der Qualifikationsphase ebenfalls eine fachpraktische Prüfung durchzuführen. In Kleingruppen (zwei bis vier SchülerInnen) bekommen die Teilnehmenden eine Spielaufgabe, die sie in einer vorgegebenen Zeit (meistens 45 Minuten) inszenieren müssen. Bei der Präsentation füllt die Lehrkraft einen Bewertungsbogen aus, hierbei wird insbesondere auf den Einsatz der in der Aufgabe genannten theatralen Mittel geachtet. Mit einem kurzen Feedback erhalten die SchülerInnen in der Folgewoche ihre Note.<sup>63</sup>

„Neben den Klassenarbeiten sind gleichwertige Feststellungen von Leistungen vorgesehen, die sich insbesondere auf schriftliche Hausarbeiten, Projekte, [...], Referate, mündliche, gegebenenfalls auch außerhalb der stundenplanmäßigen Unterrichtszeit terminierte Prüfungen oder andere Präsentationen beziehen.“<sup>64</sup>

Die Fächer, in denen die SchülerInnen diese gleichwertigen Feststellungen von Leistungen, im Folgenden GFS genannt, erbringen, können frei gewählt werden. Diese werden wie eine Klassenarbeit gewertet. Im Fach Literatur und Theater bieten sich Themen aus der Theatergeschichte, zum Beispiel *Das Theater der griechischen Antike*, *Das absurde Theater* oder *Die Bedeutung des Theaters im Nationalsozialismus*, oder einzelne Theatertheoretiker bzw. –praktiker an, zum Beispiel *Stanislawski und das*

---

<sup>61</sup> Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform (Abiturverordnung Gymnasien der Normalform - AGVO) vom 19. Oktober 2018. §7 Klassenarbeiten und gleichwertige Feststellung von Leistungen (2).

<sup>62</sup> Beispiele für eine Klausur im Fach Literatur und Theater im Anhang (8.1).

<sup>63</sup> Beispiele für eine fachpraktische Prüfungen und ein Bewertungsraster im Anhang (8.2 und 8.3).

<sup>64</sup> Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform (Abiturverordnung Gymnasien der Normalform - AGVO) vom 19. Oktober 2018. §7 Klassenarbeiten und gleichwertige Feststellung von Leistungen (3).

*"Method-Acting", Augusto Boal, Theater der Unterdrückten/Forumtheater* oder *Oskar Schlemmer und sein Triadisches Ballett* an.

### **3.3 Wertungsarmer Raum und kommunikatives Vakuum**

Um den Gedanken nachvollziehen zu können, dass der bewertete Theaterunterricht ein Paradoxon darstellt, werden im Folgenden zwei Begriffe, der wertungsarme Raum und das kommunikative Vakuum, deren Umsetzung aus theaterpädagogischer Sicht wünschens- und erstrebenswert ist, erläutert und in Bezug zur Fragestellung der Arbeit gesetzt. Diese Begriffserklärung wird im Verlauf der Arbeit aufgegriffen.

Fabian Guillery schreibt in seiner Abschlussarbeit für die Theaterwerkstatt Heidelberg:

„Eines der ersten Dinge, die man mir bei der Ausbildung zum Theaterpädagogen beibrachte, war, die Vermeidung von wertenden Urteilen. Wir sollen gerade am Anfang eines Projektes für unsere Teilnehmer einen wertungsarmen, wenn nicht sogar wertungsfreien Raum schaffen.“<sup>65</sup>

Die Bedeutung eines solchen Spielraums heben auch die AutorInnen des Artikels „Systemische Didaktik“<sup>66</sup> hervor, indem sie diesen als Grundlage einer „Ausgestaltung einer Intervention als geplante Irritation“<sup>67</sup> beschreiben. So sei eine solche künstlerisch, theatrale Lerngestaltung Aufgabe der Spielleitung „Erfahrungs- und Spielräume in einem Prozess der Selbstorganisation zu schaffen und subjektive Wirklichkeitskonstruktionen transparent zu machen.“<sup>68</sup> So ermögliche die systemische Didaktik jeder/m Lehrenden und Lernenden „individuelle und aktive Konstruktion von Wirklichkeit durch Suche, Untersuchung, Ausprobieren, Beobachtung, Reflexion und Verwerfung.“<sup>69</sup>

Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruping beschreiben die Notwendigkeit eines solchen wertungsarmen Raumes, der bei ihnen auch ein begrenzter Raum sein muss, ein wenig anders. Sie sehen in der theaterpädagogischen Arbeit zum Beispiel ausgehend von den Spontanitäts- und Impulsübungen des Improvisationstheaters die Möglichkeit einer Offenbarung in Form von „mythischer

---

<sup>65</sup> Guillery, Fabian: Klischees – Für und Wider in der theaterpädagogischen Arbeit. Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2011.S.20

<sup>66</sup> Anklam, Sandra, Meyer, Verena, Reyer, Thomas: Systemische Didaktik: Haltung ist die erste Intervention. Oder: Warum es sich für Theaterpädagog\*innen lohnt, vom Konstruktivismus zu lernen. 2019.S.18-21.

<sup>67</sup> ebd. S.18

<sup>68</sup> ebd. S.19.

<sup>69</sup> ebd. S.18



Selbsterfahrungen im sozialen Raum.“<sup>70</sup> Ausgehend von dieser „Ekstasis“<sup>71</sup> seien theatrale Lernprozesse mythologisch-kollektiv durchströmt und könnten deshalb nicht unter rationalen Aspekten mit anderen Fachdidaktiken verglichen werden. Daraus leiten sie ein Paradoxon des theatralen Lernens unter pädagogischen Aspekten ab.<sup>72</sup>

„Während Schulpädagogik den Schülern [...] Lernziele setzt, die Lernerfolge kontrolliert, und aus diesem Procedere ihre Disziplin und Machtstruktur legitimiert, setzt die Theaterpädagogik an den Anfang ihrer Arbeit das autoritativ durchgesetzte Ritual der Erwärmungen und Übungen (also Disziplin) als Mittel der Subjektentgrenzung, der Eroberung von Spielräumen, in denen sich Arbeitsziele der Lerngruppe entfalten können.“<sup>73</sup>

Dies geschehe entgegengesetzt zu den Lehr- und Lerngewohnheiten der Schule, die zwar in Form von z.B. Projekt- und Freiarbeit offene Lernräume schaffe, diese aber durch ein formales Abprüfen der Lernleistung, dokumentiert in Form von Zensuren, wieder radikal einenge. „Mythisches Denken und Handeln vollziehen sich dagegen ‚ekstatisch‘ im definierten und begrenzten Raum. Der mythische Raum öffnet sich keineswegs den wie auch immer vermittelten Alltagsinteressen der Lernsubjekte.“<sup>74</sup>

Hierbei entsteht im Literatur- und Theaterunterricht eine Ambivalenz, da die Regeln des Alltags nicht aufgehoben werden können und zeitgleich der Bewertungsstandard der Institution Schule bestehen bleibt. Die SchülerInnen können der Bewertung nicht entfliehen, es gibt keinen wertungsarmen Raum, in dem die Teilnehmenden frei sind ohne Bewertung auszuprobieren und zu suchen.

Nach Wiese, Günther und Ruping visieren alle Dimensionen der Methodik des theatralen Lernens „die Momente in theaterpädagogischen Prozessen an, in denen die Menschen ihre restriktiven Alltagsformen verlassen und dadurch frei zum Spiel (und zum künstlerischen Tun) werden.“ – das kommunikative Vakuum.<sup>75</sup> Weiter wird kommunikatives Vakuum als die Zeitabschnitte definiert, in denen der Spielraum „absolute Handlungsfreiheit eröffnet und gleichzeitig die Teilnehmer noch keine neuen Auswahlkriterien zur Verfügung haben, um sich im Spielraum zurecht zu finden.“<sup>76</sup> In diesem Spielraum werden möglichst viele Verhaltens- und Kommunikationsregeln des

---

<sup>70</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. 2006. S.54.

<sup>71</sup> ebd. S.54.

<sup>72</sup> vgl. ebd. S.54.

<sup>73</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. 2006. S.54.

<sup>74</sup> ebd. S.55.

<sup>75</sup> ebd. S.123.

<sup>76</sup> ebd. S.123.

normalen Lebens aufgehoben, dadurch bleibt den Teilnehmenden der Raum neue Regeln zu finden bzw. diese finden zu müssen. Das kommunikative Vakuum lenkt somit die Aufmerksamkeit auf das, „was sich zeigt“, nicht das, „was aktiv und bewusst geschaffen wird“.<sup>77</sup> Durch den Wegfall des gesellschaftlichen-konventionalisierten Rahmens und seiner Rituale und die damit verbundene Entstehung eigener Regeln wandelten sich Situationen der Lebenswelt in Stoffe und Spielmaterialien.<sup>78</sup> Der Aufbau eines „kommunikativen Vakuums wird als Bedingung der Möglichkeit eines Spielens mit der Theatralität der Menschen gesehen.“<sup>79</sup> In der Schulrealität trennt für die SchulerInnen im Idealfall die Mittagspause zeitlich den Regelunterricht von der Literatur- und Theaterstunde, im schlechtesten Fall nur eine kleine Pause. Da meine Kurse, aufgrund der Platzkapazität der Schule, in der Aula proben müssen, ist es nicht möglich einen Schutzraum zu schaffen, um ein kommunikatives Vakuum überhaupt entstehen zu lassen. Die Schulrealität bleibt immer präsent und so schafft die Arbeitssituation in der Schule oft keine, aus theaterpädagogischer Sicht, idealen Voraussetzungen.<sup>80</sup>

### 3.4 Ästhetische Bildung

Inwieweit ist Theaterunterricht auch Unterricht des Lerngegenstandes Ästhetik? Was beinhaltet ästhetische Bildung? Dieser Unterpunkt versucht eine Annäherung an die Frage, inwieweit und wie ästhetische Bildung in den Theaterunterricht einfließen und somit auch bewertbar sein kann.

Auch wenn es zahlreiche Publikationen zur ästhetischen Bildung gibt, meint Schaller, „dass diesbezüglich erstens [...] von immensen Forschungslücken gesprochen werden muss, zweitens Untersuchungen und Definitionen von ästhetischer Bildung mit enormen Komplikationen verbunden sind.“<sup>81</sup> Hentschel definiert zunächst „*Ästhetik*, aus dem Griechischen *aisthesis*, heißt soviel wie sinnliche Wahrnehmung, aber auch Sinnwahrnehmung.“<sup>82</sup> In der Literatur würde der Begriff *Ästhetische Bildung* sowohl im Sinne der „Wahrnehmungserziehung, Bildung der Sinne u.ä. als auch im engeren Sinne als Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst“<sup>83</sup> benutzt. Ulrike Hentschel betont in ihrer Veröffentlichung *Theaterspielen als ästhetische*

---

<sup>77</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. 2006. S.124.

<sup>78</sup> ebd. S.129.

<sup>79</sup> Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. 2006. S.132.

<sup>80</sup> vgl. hierzu auch: Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd: *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. 2006. S.157.

<sup>81</sup> Schaller, Ralph: *Einführung in die Theaterpädagogik an der Schule*. 2017. S.47.

<sup>82</sup> Hentschel, Ulrike: *Ästhetische Bildung*. In: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Hrsg.: Koch, Gerd, Streisand, Marianne. 2003. S.9.

<sup>83</sup> ebd. S.9.

*Bildung*<sup>84</sup> den subjektiven Charakter ästhetischer Erfahrung. Als Konsequenz tritt „der Konflikt mit dem bildungstheoretischen Anspruch einer intersubjektiven, allgemeinen Relevanz des Gegenstandes deutlich hervor“.<sup>85</sup> Die Problematik der Bewertung ästhetischer Bildung wird hier offensichtlich. Denn „die jeweils spezifische subjektive, sinnliche Erfahrung, die den wahrnehmenden und gestaltenden Umgang eines Subjekts mit Kunst auszeichnet, läßt sich nicht vorab als Moment eines gesellschaftlichen oder individuellen Schlüsselproblems klassifizieren.“<sup>86</sup> So werden die Grenzen der Festlegung beispielweise erforderlicher und somit auch überprüfbarer ästhetischer Kriterien als Kompetenzen in einem Bildungsplan evident. Wie soll etwas bewertbar sein, was auf einer subjektiven Erfahrung beruht?

„Über Geschmack lässt sich nicht streiten, und doch ist es uns ein Bedürfnis. Und so kollidieren individuelle Urteile mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit.“<sup>87</sup>, formuliert Benjamin Wihstutz, der den Geschmack als ästhetisches Urteilsvermögen, als etwas zutiefst Subjektives beschreibt, andererseits erklärt er aber, dem ästhetischen Urteil sei der Anspruch auf Allgemeingültigkeit und damit „eine gemeinschaftsstiftende Funktion eingeschrieben“.<sup>88</sup> Er beruft sich in seinem Artikel auf Kant, der das ästhetische Urteil von anderen, interessensgeleiteten Geschmacksurteilen unterscheidet. „*Schön* ist nach dieser Definition weder etwas, das mir unmittelbar in meiner sinnlichen Wahrnehmung gefällt [...] noch etwas, das bestimmten definierbaren Regeln folgt, sondern etwas, das mir [...] in der Einbildung als ein Objekt *allgemeinen Wohlgefallens* erscheint.“<sup>89</sup> Nach Kant geht es also um eine Ästhetik, die Anspruch auf Allgemeingültigkeit hat, um daraus in der Schule Bewertungen für eine Beurteilungen herleiten zu können, sollten die SchülerInnen im Beobachten, aber auch im Diskutieren über ihre Beobachtungen geschult werden, daraus können, geführt durch die Lehrperson, generelle ästhetische Merkmale abgeleitet werden. Dies sind wichtige Aspekte bei der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Bewertung im Theaterunterricht in der Schule.

Wie wichtig es dabei ist, als Lehrperson den Umgang mit seinen eigenen ästhetischen Normen zu hinterfragen, zeigt Rudi Stangl in seinem 2014 erschienenen Artikel *Alles ich – oder?*<sup>90</sup>, der durch seinen Aufsatz sowohl ein Bewusstsein für die Fragestellung schafft als auch die Aktualität des Problems hervorhebt. Seiner Ansicht

---

<sup>84</sup> Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. 2010.

<sup>85</sup> ebd. S.74.

<sup>86</sup> Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung.2010.S.75

<sup>87</sup> Wihstutz, Benjamin: Eine Frage des Geschmacks. Ästhetisches Urteilen im Fokus. In: In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.25-27.

<sup>88</sup> ebd. S.25.

<sup>89</sup> ebd. S.26.

<sup>90</sup> Stangl, Rudi: Alles ich – oder? Der Umgang mit den eigenen ästhetischen Normen. In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.12-15.

nach unterscheiden sich die ästhetischen Kriterien des professionellen Theaters und des Schultheaters, aber sie beeinflussten sich auch, daher sei es sinnvoll, die eigenen und auch die ästhetischen Kriterien der SchülerInnen an beidem auszubilden.<sup>91</sup>

Wenn die Lehrperson ihren Erfahrungsvorsprung in Bezug auf ästhetische Merkmale allerdings zum „alleinigen Entscheidungskriterium“<sup>92</sup> erkläre, hemme sie dadurch sowohl den sozialen als auch den Probenprozess. Die Meinung der Lehrkraft solle sich in der Gruppe auflösen, didaktisch und theatralisch wichtiger sei es, die richtigen Zeitpunkte und Themen zu finden und die Strömungen in einer Gruppe zu moderieren. Dadurch würde die Meinung des/r Lehrenden in die Verhaltensweise der Gruppe einfließen und seine/ihre Kompetenzen von den Lernenden übernommen werden, die eigenen ästhetischen Normen in dem Ergebnis der Arbeit spiegeln sich so von selbst in dem Ereignis der Aufführung.<sup>93</sup> „Das Ziel ist ein harmonischer Ausgleich und ein für beide Seiten verantwortbarer pädagogischer Umgang mit ästhetischen Kriterien.“<sup>94</sup> Um der Gruppe die Verantwortung für ästhetische Fragen übertragen zu können, sei es notwendig, sie über Grundlagen und Funktion der theatralen Mittel zu unterweisen und Erfahrungen durch Reflexion über deren Außenwirkung zu vermitteln. Dieses Basiswissen könne durch das Prinzip Wiederholung und Variation vermittelt werden. Hier greift Stangl das Prinzip des Feedbacks auf, das neben einer Transparenz der Bewertungskriterien, notwendig für eine Beurteilung im Theaterunterricht ist. Theorie und Praxis ästhetischer Arbeit seien im Schultheater eng verflochten.

## 4 Expertenansichten in der Literatur

### 4.1 Volker List

Volker List studierte Germanistik und Politikwissenschaften in Gießen, schrieb unter anderem die ersten Schülerarbeitsbücher für Theater/ Darstellendes Spiel, leitet Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema und berät Schulen. 2014 gründete er die Forschungseinrichtung *Angewandte Theaterforschung* ([www.angewandte-theaterforschung.de](http://www.angewandte-theaterforschung.de)), auf deren Website Materialien für Theatertrainig- und unterricht zur Verfügung gestellt werden und aktuelle Buchbesprechungen zum Themenfeld Theaterpädagogik erscheinen. 2018 veröffentlichte er die erste wissenschaftlich fundierte

---

<sup>91</sup> vgl. Stangl, Rudi: Alles ich – oder? Der Umgang mit den eigenen ästhetischen Normen.. S.25.

<sup>92</sup> vgl. ebd. S.25.

<sup>93</sup> vgl. ebd. S.26.

<sup>94</sup> ebd. S.26.

Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel auf Grundlage seiner Dissertation *Theater als Unterrichtsfach*.<sup>95</sup>

List erwähnt in seinem Artikel *Theater benoten? – Geht nicht!*<sup>96</sup>, der 2017 auf der oben genannten Internetseite erschienen ist, einen „Einschub aus dem Nähkästchen“<sup>97</sup>, in dem er auf die Frage eines Lehrers bei einer Fortbildung, wie er seine Noten gebe, in einem „vertraulichen Kaffee-Plausch“<sup>98</sup> anvertraute, er bekäme bei einer guten Leistung eine „Gänsehaut im Nacken“.<sup>99</sup> Kann dies wirklich Grundlage einer objektiven Bewertung sein? Auch Lists Gesprächspartner zweifelte daran. In seinen Ausführungen führt der Pädagoge weiter aus: „es hat etwas mit dem ästhetischen Erlebnis und einer ästhetischen Erfahrung zu tun“.<sup>100</sup> Allerdings kann auch dabei nicht von einer objektiven, sachlich zu rechtfertigenden Bewertung gesprochen werden. List spezifiziert dies in seinem Artikel durch Kategorien des ästhetischen Erlebens, wie Ergriffenheit, Gebannt-sein, Vereinnahmung von der Spannung, berührt von der Intensität, gepackt von der persönlichen Energie des Ensembles.<sup>101</sup> Er räumt ein, dass dies zunächst individuelle Empfindungen sind, ergänzt aber, dass seiner Ansicht nach „Menschen eines Kulturkreises unter ähnlichen Bedingungen auch ähnlich empfinden.“<sup>102</sup> Diese Bedingungen und ihre Wirkung ließen sich oftmals beschreiben und somit sei man bei der „(überprüfbar) Praxis beim Handwerkszeug“.<sup>103</sup> Als Handwerkszeug bezeichnet List neben den theatralen Mitteln, Techniken und Methoden auch Gestaltungskategorien, durch die bestimmte Wirkungen erzielt werden können. Nach List sind dies alles erlernbare Fähigkeiten, die am Ende eines Lernprozesses beschrieben und somit auch „sprachlich einigermaßen transparent“<sup>104</sup> bewertet und benotet werden können. Die Möglichkeit von Abweichungen zwischen den Einschätzungen überträgt List auf alle Unterrichtsfächer, da seiner Ansicht nach eine „Versprachlichung von Vorgängen immer einen gewissen Interpretationsspielraum eröffnet“<sup>105</sup>.

In einer anderen Veröffentlichung von Volker List *Die Kunst Theater zu lehren*<sup>106</sup> schreibt der Pädagoge: „Lernende sind grundlegend bei Erwerb einer realistischen Selbsteinschätzung darauf angewiesen, eine kompetente sach- und fachangemessene Fremdbewertung zu erhalten, um diese mit ihrem Selbstbild und ihrer Selbsteinschätzung

---

<sup>95</sup> vgl. List, Volker: *Die Kunst Theater zu lehren*. 2019. S.195.

<sup>96</sup> List, Volker: *Theater benoten? –Geht nicht!* 2017.

<sup>97</sup> ebd. S.4f.

<sup>98</sup> ebd. S.5.

<sup>99</sup> List, Volker: *Theater benoten? –Geht nicht!* 2017. S.5.

<sup>100</sup> ebd. S.5.

<sup>101</sup> vgl. ebd. S.5.

<sup>102</sup> ebd. S.5.

<sup>103</sup> ebd. S.6.

<sup>104</sup> ebd. S.6.

<sup>105</sup> ebd. S.6.

<sup>106</sup> List, Volker: *Die Kunst Theater zu lehren*. 2019.

abgleichen zu können.“<sup>107</sup> Es folgt ein Plädoyer für eine Bewertung im Theaterunterricht, die sich gegen eine zunehmende Ich-Bezogenheit von Kindern aufgrund der sich ändernden Erziehung der Eltern stellt, für eine Theaterarbeit, die eine „gegenseitige Wertschätzung und damit die Bewertung auf der Basis von Fremdheitserfahrung zur unverzichtbaren Grundlage macht.“<sup>108</sup> Dadurch würde inklusives Verhalten gefördert und jeder Lernende bekomme die Möglichkeit, sich in einer Gruppe aufgehoben zu fühlen, denn nach dem Autor seien „Anerkennung und Wertschätzung die Grundpfeiler einer solidarischen Gesellschaft.“<sup>109</sup> Ohne Bewertung entstehe auch eine wertlose Kultur und diese begünstige eine atomisierte Gesellschaft, in der der/die Einzelne Unterschiede der Menschen nicht mehr, auch als Voraussetzung für Inklusion, akzeptiere. Dennoch räumt er ein,

„alle Lernbereiche, in denen es um ästhetisches Empfinden und biografisch induzierte Interpretation geht, müssen aufgrund dessen, dass sie nicht intersubjektiv überprüfbar sind, von einer Bewertung und Benotung ausgespart werden.“<sup>110</sup>

Wie auch in seiner Veröffentlichung von 2017 ist List der Ansicht, dass alle theatralen Arbeitsbereiche, in denen „beschreibbare Fähigkeiten“<sup>111</sup> erworben werden können, auch bewertbar sind. Die Kriterien würden hierbei durch Feedback generiert und gesichert werden, durch beständiges Wiederholen würde eine allgemeine Akzeptanz hergestellt; als Beisatz ergänzt der Pädagoge: „die Lehrkraft ist verantwortlich für die Qualitätssicherung dieses Prozesses“<sup>112</sup>, geht aber nicht genauer auf die Art und Weise dieser Sicherung ein.

Interessant ist Lists Ausführung über die Wichtigkeit des Erlernens von Unterschieden zwischen den einzelnen Menschen durch Bewertung, da nur durch die Bewusstwerdung dieser Andersartigkeit eine inklusive Gesellschaft entstehen kann. Bewertung sollte auch unter diesem die Bewertung im Allgemeinen bejahenden Aspekt betrachtet werden, da sie auch den ‚positiven‘ Wert eines Produkts, einer Präsentation, einer Arbeitsweise hervorhebt. Dadurch erleben SchülerInnen eine Wertschätzung ihres Handelns.

---

<sup>107</sup> List, Volker: Die Kunst Theater zu lehren. 2019.S.173.

<sup>108</sup> ebd. S.173.

<sup>109</sup> List, Volker: Die Kunst Theater zu lehren. 2019.S.173.

<sup>110</sup> ebd. S.175.

<sup>111</sup> ebd. S.175.

<sup>112</sup> ebd. S.175.

Die von List aufgeführten „ästhetischen Kategorien“<sup>113</sup> sind mir für eine wirklich transparente und für die SchülerInnen nachvollziehbare Bewertung von Leistungen im Theaterunterricht zu ungenau. Ebenfalls wäre wünschenswert gewesen, wenn der Pädagoge „die theatralen Mittel, Techniken und Methoden, auch Gestaltungskategorien, durch die bestimmte Wirkungen erzielt werden können“<sup>114</sup>, weiter konkretisiert hätte. Dies versucht er durch den Abdruck eines Rasters zum „Kompetenz-Checks“ in seiner Veröffentlichung von 2019.<sup>115</sup>

List erwähnt, ebenso wie meine Gesprächspartner in den Expertengesprächen, die Wichtigkeit des Feedbacks und gemeinsam von Teilnehmenden und Leitung entwickelte Beurteilungskriterien.

## **4.2 Klaus Wegele – *Wir wolln doch nur spielen!*<sup>116</sup>**

Klaus Wegele unterrichtet Deutsch, Geschichte und Theater an einem Gymnasium in Baden-Württemberg. Daneben ist er für das Regierungspräsidium Tübingen in der Schulverwaltung, der Lehrerfortbildung und der Bildungsplanarbeit für den Bereich Theater zuständig.<sup>117</sup>

In seinem Artikel *Wir wolln doch nur spielen! Bewerten im Theaterunterricht*<sup>118</sup> der 2014 in *Heft 18* der Zeitschrift *Schultheater* erschien, betont Wegele neben einer reflektierten und kritischen Darstellung der Entwicklung und des Standes der Bewertungssituation auch die Notwendigkeit der Bewertung der Leistung im Schulfach Darstellendes Spiel bzw. Literatur und Theater.

Zunächst geht er auf die Einführung des Schulfaches Darstellendes Spiel ein, bei der die Diskussion über die Problematik der Notengebung immer mitgeschwungen habe. Die Befürchtungen hätten sich allerdings im Laufe der Jahre zerstreut und das Fach habe es geschafft, sich der Schulrealität anzupassen, zu der auch die Leistungsmessungen, Noten und Zeugnisse gehörten. Dennoch bleibe die „Freiheit des Theaterschaffens“ in dem Fach erhalten.<sup>119</sup>

Die Bildungspläne, z.B. in Hessen und in Baden-Württemberg, fordern einen Theaterunterricht, der „spielerisch entfaltete Kreativität, bewusste körperliche Aktivität,

---

<sup>113</sup> List, Volker: Theater benoten? –Geht nicht! 2017. S.6.

<sup>114</sup> ebd. S.6.

<sup>115</sup> List, Volker: Die Kunst Theater zu lehren. 2019.S.182f.

<sup>116</sup> Wegele, Klaus: *Wir wolln doch nur spielen!* 2014.

<sup>117</sup> vgl. Klepacki, Leopold, Weig, Maximilian, Brandt, Torsten: *Schultheater - Bewerten (Heft 18)*. 2014. S.49.

<sup>118</sup> Wegele, Klaus: *Wir wolln doch nur spielen. Bewerten im Theaterunterricht*. In: *Schultheater - Bewerten (Heft 18)*. 2014. S.4-6.

<sup>119</sup> ebd. S.4

sinnliches Erleben und soziales Handeln in einer Gruppe“ ermöglicht.<sup>120</sup> Nach Wegele erfordert diese andere Form des Unterrichts auch eine neue Art der Leistungsbeurteilung. Er bezieht sich hierbei auf eine Studie von Hans- Ulrich Grunder und Thorsten Bohl aus dem Jahre 2001, in dem ein „erweiterter Lernbegriff“ vorgestellt wird, der neben dem fachlich-inhaltlichen Lernbereich auch einen „methodisch-strategischen, einen sozial-kommunikativen und einen persönlichen Lernbereich“ stellt und daraus einen erweiterten, pädagogischen Leistungsbegriff ableitet.<sup>121</sup> Anders als im Theater sieht Wegele in der Prozessbeurteilung bei der Arbeit im Literatur und Theaterunterricht keinen Widerspruch, da auch in den Bildungsplänen nicht nur ein Produkt, „sondern auch die Teilleistungen im Verlauf des Prozesses bewertet werden.“<sup>122</sup> Ferner könne durch schriftliche Arbeiten nachgeprüft werden, ob Fachbegriffe und theoretische Zusammenhänge durchdrungen seien, und durch Beobachtung der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen ein Eindruck von Engagement, Umfang und Qualität der Beiträge einzelner SchülerInnen gewonnen werden könne. Dies entspreche, nach Wegele, auch dem „aktuellen Stand der Diskussion um den Leistungs- bzw. Kompetenzbegriff.“<sup>123</sup>

Für die Bewertung der darstellerischen Leistung schlägt der Pädagoge vor, in Übungsphasen gemeinsam mit den SchülerInnen Anwendungsoptionen, als Beispiel nennt er die Möglichkeit Impulse der Musik für das Spiel zu nutzen, zu erarbeiten und diese auch zu reflektieren. Durch das Erlernen eines konstruktiven Feedbacks können Kriterien für eine gelungene oder weniger gelungene Darstellung gefunden werden; diese Gespräche seien Voraussetzung für die Annahme und Akzeptanz einer späteren Bewertung. Aber auch eine Mit- und Selbstbewertung der Teilnehmenden enthebe die Lehrperson nicht „von der letzten Verantwortung“, obwohl er an die in der Vorarbeit erarbeiteten Kriterien gebunden sei.<sup>124</sup> „Letzte Objektivität wird also nicht gegeben, aber anzustreben ist eine „kontrollierte Subjektivität“.<sup>125</sup>

Wegeles Meinung nach gehörten dazu, zusätzlich zu den bisher genannten Punkten, neben einem klaren Setting der Bewertungssituation auch die Möglichkeit für Rückfragen und Kritik an der Bewertung. In Bezug auf die Bewertung führt er als Ratschlag weiter an, die Bewertungssituation sowohl für Prüfer als auch Geprüfte klar einzugrenzen. So sollten nicht mehr als drei SchülerInnen zeitgleich geprüft werden und die Länge der Präsentation zehn Minuten nicht überschreiten. Schon die Formulierung der

---

<sup>120</sup> Rahmenplan Darstellendes Spiel Hessen. Zit. nach: Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.4.

<sup>121</sup> Hans-Ulrich Grunder, Thorsten Bohl: „Neue Formen der Leistungsbeurteilung“ 2001. Zit. nach: Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.5.

<sup>122</sup> Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.5.

<sup>123</sup> ebd.. S.5.

<sup>124</sup> ebd. S.5.

<sup>125</sup> ebd. S.5.



Aufgabe sollte deutlich machen, worauf der Fokus der Bewertung liegt.<sup>126</sup> Wegele schließt seine Ausführungen mit einem Appell: „qualitativ hochwertiger Theaterunterricht muss die Vorbereitung auf die zu erwartenden Bewertungskriterien beinhalten.“<sup>127</sup>

Durch die Vermittlung von Spielpraxis und die Gewährung des Freiraums, in dem sich die SchülerInnen ohne Leistungs- und Bewertungsdruck ausprobieren können, bietet der Theaterunterricht die Möglichkeit „ein hohes Niveau im Produkt, in der Aufführung zu erreichen“.<sup>128</sup> Mithilfe der Reflexion des eigenen Handelns, aber auch durch kritisches Anschauen von Theateraufführungen werde der Blick für Qualität geschärft. „Bewertung ist Teil der Reflexion“.<sup>129</sup> Er schließt damit, dass eine gute Leistung im Fach Literatur und Theater bewertbar sei und daher auch eine Note verdiene, ebenso wie die klassischen Fächer Mathematik oder Religion.

Wegele spricht in seinem Artikel davon, dass zu einer „kontrollierten Subjektivität“ auch die Möglichkeit der Kritik an der Bewertung gehöre.<sup>130</sup> Möglicherweise könnte hierbei allerdings eine Diskussion über die Notengebung entstehen. Um dieser entgegenzuwirken, ist eine für die Lernenden nachvollziehbare und transparente Dokumentation der Note sinnvoll, z.B. in Form eines Bewertungsbogens. Denn Noten der spielpraktischen Prüfung sollten wie auch Noten in z.B. Mathematik oder Biologie letztendlich vom Lehrenden gemacht werden und nicht als Diskussionsgrundlage verstanden werden.

Am Ende nennt Wegele den Freiraum, in dem sich SchülerInnen ohne Leistungs- und Bewertungsdruck ausprobieren können als Voraussetzung für ein hohes Niveau der abschließenden Aufführung.<sup>131</sup> Hierbei widerspricht er seinen Ausführungen über die Bewertung von Teilleistungen im Verlauf des Prozesses.<sup>132</sup> Dies ist ein interessanter Punkt, der den oben genannten wertungsarmen Raum beinhaltet. Gebe ich den KursteilnehmerInnen die Möglichkeit sich in einem wertungsarmen Raum auszuprobieren und ihre Kreativität frei fließen zu lassen, so kann ich diese Arbeit nicht bewerten – weder positiv noch negativ, so wird die „Leistung während des Arbeitsprozesses weiterhin vernachlässigt“.<sup>133</sup> Wird dies allerdings durch eine Mitarbeitsnote beurteilt, gibt es keinen wertungsarmen Raum. Hier zeigt sich deutlich das Paradoxon des bewerteten Theaterunterrichts.

---

<sup>126</sup> vgl. Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014.S.6.

<sup>127</sup> ebd. S.6.

<sup>128</sup> ebd. S.6.

<sup>129</sup> Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.6.

<sup>130</sup> vgl. ebd. S.5.

<sup>131</sup> vgl. ebd. S.6.

<sup>132</sup> Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.5.

<sup>133</sup> ebd. S.5.

### 4.3 Maike Plath – *Befreit euch!*<sup>134</sup>

Einen vollkommen anderen Ansatz hat Maike Plath, die eine Revolution des Bildungswesens fordert, die mit der Teilhabe der SchülerInnen an der Bildung und somit auch am Theaterunterricht beginnen soll. In ihrer veränderten Schullandschaft ist von Bewertung keine Rede mehr.

„Maike Plath ist Autorin, Erfinderin, Theatermacherin, ehemalige Lehrerin und Mitglied des Leitungsteams von ACT e.V. – Führe Regie über dein Leben! Sie ist die Begründerin des Mischpult/Veto-Prinzips. Ihr Konzept zu gleichwürdiger (Selbst-) Führung entwickelte sie aus der 17jährigen Praxis mit Jugendlichen heraus – erst als verbeamtete Lehrerin, seit 2013 im Rahmen von ACT e.V. Neben praktischen Forschungsfeldern widmet sich diese Bildungsinitiative der Weitergabe des Konzeptes an Erwachsene mit Führungs-, Erziehungs- und Bildungsverantwortung mit dem Ziel Beziehungs- und Demokratiefähigkeit in der Gesellschaft nachhaltig zu stärken.“<sup>135</sup>

Plath fordert in ihren Publikationen „einen grundsätzlichen Perspektivwechsel hin zu einem Bildungsverständnis, das vom Menschen ausgeht – und nicht von den Zwängen eines >Systems<. Damit wir wieder die Möglichkeit haben können, Systeme zu hinterfragen und sie konstruktiv zu verändern.“<sup>136</sup> Sie hinterfragt den Wert von Noten, wenn diese zunehmend in Frage gestellt und juristisch eingeklagt werden können, ebenfalls zweifelt sie die Aussagekraft von Noten über die Fähigkeiten und Stärken eines Menschen an. Ihr Gedanke ist es, anstelle der Noten von den Zielen auszugehen: „Das Ziel ist ein sicheres Auskommen, Ansehen und Selbstwert – kurz: ein selbstbestimmtes, möglichst sorgenfreies und glückliches Leben.“<sup>137</sup> Sie betont die Möglichkeit jedes Einzelnen diese Ziele zu erreichen, wenn jeder während seiner Schulzeit individuell sein gesamtes Potential entfalten und weiterentwickeln könnte, im Gegensatz zu einem Zeugnis, das Noten und Punkte dokumentiert. Somit fordert sie auch ein Ende des Bewertens und Vergleichens in der Schule. Denn Plaths Ansicht nach leiten Lehrkräfte ihre SchülerInnen(systembedingt und gezwungenermaßen) an und bewerten diese und dies führt „wenn wir das konsequent systemisch betrachten, dann ist das Erziehung zur Unmündigkeit.“<sup>138</sup>

Die Theaterpädagogin konstatiert, in der sich immer schneller wandelnden Arbeits- und allgemeinen Welt sei es wichtiger denn je, Bildung nicht länger auf „Ausbildung bester ökonomischer Startvoraussetzungen zu reduzieren, sondern den Fokus darauf zu richten,

---

<sup>134</sup> Plath, Maike: *Befreit euch!* 2017.

<sup>135</sup> <https://www.maikeplath.de/ueber-maike-plath>

<sup>136</sup> Plath, Maike: *Befreit euch!* 2017. S.17.

<sup>137</sup> ebd. S.19.

<sup>138</sup> ebd. S.19.

was Bildung eigentlich bedeutet: Persönlichkeitsbildung und die Entfaltung individueller Potenziale.“<sup>139</sup> Diese geht von einem zukunftsgerichteten Bildungsverständnis aus, das junge Erwachsene zu EntscheidungsträgerInnen und GestalterInnen ihrer eigenen Themen und Anliegen macht. In ihren Veröffentlichungen fordert Plath daher eine demokratische Führung, zunächst ausgehend von der Lehrkraft, bei der alle Beteiligten das Eigene einbringen können. So sollen alle Teilnehmenden mit der Zeit befähigt werden, selbst demokratisch und verantwortungsvoll zu führen. Ausgangspunkt ihrer Gedanken ist die real existierende Diversität an den Schulen als Bereicherung und Ressource zu sehen und so einen wesentlichen Beitrag zu einer wirklichen Inklusion und zu einem demokratischen Handeln zu leisten.<sup>140</sup>

Plath fordert in *Befreit euch!*<sup>141</sup>, im Gegensatz zu dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Realitätsgedanken und –anspruch, in ihren Ausführungen eine grundsätzliche Veränderung des Bildungswesens.<sup>142</sup> Anders klingt dies in einer ihrer früheren Veröffentlichungen: „Anstatt uns weiterhin von den Bedingungen in Schulen frustrieren zu lassen, können wir auch einfach selbst anfangen, etwas zu verändern.“<sup>143</sup> In diesem Sinne versuche ich die Forschungsfrage, die Problematik der Bewertung im Theaterunterricht, in dieser Arbeit für mich und die SchülerInnen meiner Literatur- und Theaterkurse im Kleinen zu lösen und transparent zu gestalten, so dass die Akzeptanz der Noten auch zur Akzeptanz des Schulfaches beitragen.

Die Grundidee der Wahlberlinerin fasziniert mich bei jeder ihrer Publikationen aufs Neue, da der Gedanke einer Schule ohne Noten und somit ohne Bewertung, auch außerhalb des Theaterunterrichts, sehr verlockend klingt und in ihrer Erfahrung, trotz Rückschlägen, funktioniert hat. Inwieweit diese Utopie, die sicherlich mehr der veränderten (Arbeits-)Welt und ihren Ansprüchen an die Schulabgänger entspricht, die Motivation und die Arbeitseinstellung der realen SchülerInnen in Bezug auf ein gesamtes Schulleben sieht, ist fraglich. Nicht umsonst hat Plath ihren Lehrerberuf aufgegeben und widmet sich nun ganz ihrer Idee und deren Umsetzung bei der Arbeit mit Jugendlichen. Allerdings habe ich die Mittel und Methoden des partizipativen Unterrichts sowohl im Literatur- und Theaterkurs als auch in anderem Fachunterricht eingesetzt und kann die positive Resonanz der Kurse und Klassen bezeugen; aber auch hier trat die Ambivalenz zwischen Methode und Unterrichtsablauf und der abschließenden Bewertung der Leistungen der jungen Erwachsenen durch mich auf – das wiederkehrende Paradoxon.

---

<sup>139</sup> Plath, Maïke: *Befreit euch!* 2017. S.21.

<sup>140</sup> vgl. ebd. S.22f.

<sup>141</sup> ebd. 2017.

<sup>142</sup> vgl. 3.2 Notenverordnung

<sup>143</sup> Plath, Maïke: *Biografisches Theater in der Schule.* 2009. S.13.

## 5 Eigene Erfahrungen und Expertengespräche

Meine theaterpädagogische Arbeit in der Schule begann, wie bei vielen Theaterlehrern, in der Theater-AG. Die Bewertung von kreativen Leistungen im Literatur- und Theaterunterricht erschien auch mir daher zunächst merkwürdig. Für mich war die Theaterarbeit mit den SchülerInnen eine Möglichkeit frei und kreativ zu arbeiten, eine Gemeinschaft zu schaffen, den Teilnehmenden eine andere Form von Schule zu zeigen. Bei den Aufführungen fühlte ich die Stärke der Gruppe und sah die Fortschritte jedes Einzelnen, ohne jegliche Bewertungsraster im Hinterkopf zu haben.

Durch einen Schulwechsel ergab sich dann für mich die Möglichkeit, das Unterrichtsfach Literatur- und Theater anzubieten. Vor dieser neuen Aufgabe hatte ich sehr viel Respekt, da sie mich zwang, meinen bekannten Zugang zu Theater in der Schule zu überdenken. Daher unterrichtete ich zunächst im Tandem mit einer in diesem Fach schon erfahrenen Kollegin, dies erleichterte sowohl den Aufbau der Schuljahresinhalte als auch die Bewertung. Diese Kollegin hatte vorher die Problematik der Bewertung kennengelernt, da die SchülerInnen ihre Einschätzungen offen anzweifeln und diskutierten. Aufgrund dieses Punktes hatte sie keinen weiteren Kurs mehr angeboten, bis wir als Tandem unterrichteten. Anschließend unterrichtete ich zwei Durchläufe gemeinsam mit einer unerfahrenen Kollegin, hier kam es immer wieder zu Ungenauigkeiten und schwammigen Situationen bei der Bewertung der Leistung von SchülerInnen, was insgesamt unbefriedigend war.

Noch problematischer wurde es bei meinem jetzigen, bisher größtem Kurs. Durch die Recherche bei der Erstellung dieser Arbeit habe ich unterschiedliche Gründe dafür gefunden, unter anderem war der Präsenzunterricht durch die Corona-Pandemie nicht durchgehend möglich und auch das Arbeiten in der Schule zeitweise durch das Tragen von Masken eingeschränkt. Hierdurch fiel ein Großteil der Ensemblearbeit weg, die auch eine Beziehungs- und Vertrauensebene zwischen Lernenden und Lehrendem schafft. Zusätzlich gab es drei SchülerInnen, die den Kurs nur als zweite Wahl angegeben hatten und so eine gewissen Grundablehnung mit in den Unterricht brachten. Durch die Vorgaben des Stundenplanes unterrichteten meine Tandemkollegin und ich den Kurs nur selten zu zweit, sondern meistens getrennt im zweiwöchigen Rhythmus, auch diese Tatsache wirkte sich negativ auf die Schaffung einer vertrauensvollen Beziehungsebene aus.

Bei der Beschäftigung mit der vorliegenden Forschungsfrage führte ich diverse Gespräche mit erfahrenen Theaterpädagogen, die z.T. auch das Fach Literatur und Theater unterrichten. Dies waren Marco Graša, Theaterlehrer und Theaterpädagoge

(BuT) und Monica Goodwin, Lehrerin für Literatur und Theater, Leitung der Theater-AG und von Theaterklassen am Hölderlin-Gymnasium in Heidelberg.

Bei Marco Graša entsteht das Paradoxon im Theaterunterricht durch die Bewertung der Persönlichkeit der/s Schüler/Ins. Anders als im Regelunterricht, der das Produkt des Kindes beurteilt. Nach Graša sollte die Persönlichkeit per se bewertungsfreier Raum sein. Um diesen Widerspruch zu umgehen, hat er unterschiedliche, interessante Methoden gefunden. Er setzt von Anfang an auf eine transparente und offene Bewertung, die durch eine ebensolche Kommunikation unterstützt und evoziert werden kann. Ebenfalls zu beachten ist nach Graša das Schamgefühl der TeilnehmerInnen, die sich während des Theaterspiels offenbaren. Bei der Bewertung soll versucht werden, nicht mehr Persönlichkeit als nötig zu bewerten und daher sollten valide Bewertungskriterien gefunden werden, die im Voraus mit den SchülerInnen besprochen und auch diskutiert werden.

An jede spielpraktische Prüfung, die er einmal in jedem Halbjahr abnimmt, schließt sich zum Beispiel ein Kolloquium an, in dem die SchülerInnen, wie auch bei der Abiturprüfung, die Möglichkeit haben, ihre Präsentation zu erklären. So kann der Lehrer feststellen, ob die Szene an der Umsetzung der Idee gescheitert ist oder ob der Inhalt der Unterrichtseinheit nicht verstanden wurde. Die Bewertung des Kolloquiums ist Teil der spielpraktischen Note. Hierfür müssten die Teilnehmenden während des Unterrichts schon Aspekte lernen, die klar zu benennen und somit auch zu reflektieren sind. Graša findet es notwendig, dass die SchülerInnen von Beginn ein Bewusstsein dafür entwickelten, dass der Literatur- und Theaterunterricht aufgrund seiner anderen Form auch eine andere Art der Bewertung fordert als der Regelunterricht.

Der Pädagoge versucht dies auch durch eine andere Form des Auftretens im Literatur- und Theaterunterricht zu erreichen und so die Beziehungsebene zwischen Lehrendem und Lernenden zu stärken, da mithilfe einer guten Beziehungsebene auch die Bewertung leichter angenommen und besprochen werden könnte. Anders als im Regelunterricht sieht er sich im LuT-Unterricht als primus inter pares und um dies zum Ausdruck zu bringen, lasse er sich in diesen Stunden von den SchülerInnen duzen, ziehe sich selbst andere Kleidung an und fordere dies auch von den TeilnehmerInnen. Dies sind beides ebenfalls Mittel, um einen wertungsarmen Raum und dadurch auch ein kommunikatives Vakuum zu schaffen.<sup>144</sup>

Zum Zeitpunkt meines Gespräches mit Monica Goodwin hatte ich schon länger an meiner Forschungsfrage gearbeitet und so auch neue Erkenntnisse gewonnen. Mit ihr diskutierte ich ebenfalls meine Fragestellung. Goodwin stimmte mir in der Grundthese zu,

---

<sup>144</sup> vgl. 3.3 Wertungsarmer Raum und kommunikatives Vakuum

Theaterunterricht stelle durch seine Ambivalenz zwischen der Schaffung eines kreativen und freien Raumes und der gleichzeitigen Bewertung der SchülerInnenleistung ein Paradoxon dar, relativierte dieses aber durch ihre langjährige Erfahrung in Literatur und Theaterkursen.

Um für die Teilnehmenden dieses Paradoxon nicht offensichtlich werden zu lassen, Sorge sie von Beginn an durch unterschiedliche Bewertungstabellen, die mit den Kursen erarbeitet und besprochen werden und für diese ständig präsent seien, für eine Transparenz der Bewertungskriterien. Sven Asmus- Reinsberger, Theaterlehrer in Hamburg, bestätigt dies in seinem Artikel *Auf den Punkt – Bewerten im mündlichen Abitur*<sup>145</sup>, in dem er, zwar bezogen auf die Abschlussprüfung, dennoch auch gültig für die Qualifikationsphase schreibt „ein gut definierter Erwartungshorizont und Bewertungsbögen vereinfachen die verdichtete Bewertung im Abitur“<sup>146</sup>. Basis dieser Kriterien sei immer etwas Sicht- und Beobachtbares. Von der ersten Unterrichtsstunde an übe sie daher mit den SchülerInnen deren Reflexionskompetenz, denn Goodwin ist der Ansicht, sobald man etwas besprechen könne, könne man es auch bewerten, auch im Sinne von der Arbeit *einen Wert geben*. Das ist der gleiche Gedanke, den auch Klaus Wegele und Volker List vertreten.<sup>147 148</sup> Hierfür müsse zunächst eine gemeinsame Sprache etabliert werden und klare Regeln vereinbart werden. Grundlagen, die schon zu Beginn des Kurses geschaffen werden, sind beispielsweise Raum, Gruppe und Arbeitsauftrag.

Die Lehrerin gab auch zu bedenken, dass die Arbeit im Literatur und Theaterunterricht sich sehr von der für die SchülerInnen erlernten Unterrichtsform unterscheide und dies vor allem auch zu Beginn beachtet werden muss. Durch eine permanente Reflexion und Gespräche im Plenum erleichtert man den TeilnehmerInnen den Übergang zu der *anderen, neuen* Form des Unterrichts und auch der Bewertung. Zu den praktischen Noten gibt Goodwin auch eine Mitarbeitsnote, die sie ebenfalls von Anfang an greifbar macht – um gemeinsam ein Theaterstück o.Ä. zu erarbeiten, muss man sich aufeinander verlassen können, dazu gehören Pünktlichkeit und Anwesenheit. Um den SchülerInnen dies zu vermitteln, macht die Theaterlehrerin das gesamte erste Jahr des Kurses Ensemblearbeit. Interessant bei ihrem Ansatz ist die Vertagung der spielpraktischen Noten in die Jahrgangsstufe 2, dadurch schafft sie eine Annäherung an den wertungsarmen Raum.<sup>149</sup> Durch das Ausfüllen von Selbsteinschätzungsbögen

---

<sup>145</sup> Asmus-Reinsberger, Sven: Auf den Punkt – Bewerten im mündlichen Abitur. In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.32-34.

<sup>146</sup> ebd. S.32.

<sup>147</sup> vgl. Wegele, Klaus: Wir wolln doch nur spielen! 2014. S.6.

<sup>148</sup> List, Volker: Die Kunst Theater zu lehren. 2019.

<sup>149</sup> vgl. 3.3 Wertungsarmer Raum und kommunikatives Vakuum

reflektieren die SchülerInnen ihr Agieren im Kurs und die Lehrkraft kann bei Abweichungen das Gespräch mit einzelnen TeilnehmerInnen suchen, denn auch darin liege die Besonderheit des Kurses, eine große Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrendem und Lernenden.

## 6 Resümee und Ausblick

Während der Auseinandersetzung mit der Fragestellung, ob die Bewertung im Theaterunterricht immer noch ein Paradoxon darstellt, haben sich für mich einige Probleme gelöst.

In Zukunft werde ich die Bewertungskriterien noch transparenter und somit überprüfbarer gestalten. Die Kompetenzen, die in den einzelnen Unterrichtseinheiten von den SchülerInnen erarbeitet und erlernt werden, sollen deutlicher werden, auch indem bei der spielpraktischen Prüfung der Fokus auf diese gelegt wird. So soll nach der ersten Unterrichtseinheit, die den Körper behandelt, auch nur diese Arbeit bewertet werden. Bei den folgenden Prüfungen sollen die vorher erlernten theatralen Mittel und Gestaltungsmöglichkeiten zwar ebenfalls eingesetzt werden, den TeilnehmerInnen soll jedoch immer der Schwerpunkt der Prüfung bewusst sein. Nach der spielpraktischen Prüfung sollen die SchülerInnen, wie auch bei der praktischen Abiturprüfung, die Möglichkeit haben, ihr eigenes Handeln auf der Bühne zu erklären und zu reflektieren. Die Reflexionsfähigkeit soll mit in die Note einfließen.

Die Beschäftigung mit den Grundlagen der ästhetischen Bildung und den ästhetischen Kriterien hat mir gezeigt, dass SchülerInnen durch Wiederholung und Variation das Basiswissen und die Funktionalität theatraler Mittel erlernen können. Auch in diesem Bereich ist das Beobachten der Außenwirkung durch einen Teil der Lerngruppe, das Beschreiben des Gesehenen und seiner Wirkung und dessen Reflexion mit der gesamten Gruppe essentiell für den Theaterunterricht.

Wie wichtig die Beziehungsebene im Literatur- und Theaterunterricht auch in Bezug auf eine Beurteilung des Gesehenen ist, ist mir erst durch meine Nachforschungen bewusst geworden. Auch diesen Aspekt werde ich bei meinen zukünftigen Theaterkursen im Hinterkopf behalten. Interessant finde ich in Bezug auf dieses Thema das Aussetzen der spielpraktischen Prüfung im ersten Jahr, da die Lehrperson hierdurch zunächst mehr als Coach auftreten kann. Ob ich mich in Zukunft von meinen Literatur- und Theaterkursen duzen lassen werden, weiß ich noch nicht. Oftmals habe ich die SchülerInnen auch im Regelunterricht und so müssten sie zwischen dem *Sie* und *Du* hin- und herspringen. Allerdings glaube ich, dass durch das Duzen eine offenere Atmosphäre

hergestellt wird und den TeilnehmerInnen deutlich wird, dass sich dieses Fach von den regulären Fächern unterscheidet.

Natürlich wäre es auch bezüglich der Bewertung im Theaterunterricht wünschenswert, wenn das Fach ab der ersten Klasse zum Fächerkanon gehören würde, so wie auch die anderen musischen Fächer Kunst und Musik. Die SchülerInnen hätten dadurch auch die Möglichkeit von Beginn an die Bewertungskriterien zu erlernen und sich selbst einzuordnen. Denn momentan entsteht durch die erstmalige Berührung mit dem Fach Literatur und Theater in der 11.Klasse bei den SchülerInnen eine Unsicherheit, die zunächst durch die Lehrperson beruhigt werden sollte.

Bei der Beurteilung von Theaterunterricht in Schulen sollten noch mehr Fortbildungen für Lehrkräfte zu diesem Thema stattfinden. Ein Austausch und eine Vernetzung, wie auch in den anderen Fächern, unterstützen einen qualitativ hochwertigeren Theaterunterricht, auch in Bezug auf die Bewertung der SchülerInnen. Die Akzeptanz des Unterrichtsfaches Theater sowohl in der Schülerschaft als auch unter den Kollegen würde dadurch gefördert und verstärkt.



## 7 Literaturverzeichnis

### 7.1 Bücher

**Anklam**, Sandra, **Meyer**, Verena, **Reyer**, Thomas: Systemische Didaktik: Haltung ist die erste Intervention. Oder: Warum es sich für Theaterpädagog\*innen lohnt, vom Konstruktivismus zu lernen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen. Heft 74. Uckerland 2019.S.18-21.

**Asmus-Reinsberger**, Sven: Auf den Punkt – Bewerten im mündlichen Abitur. In: In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.32-34.

**Baden-Württemberg**, Leitfaden Demokratiebildung. Hrsg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Paderborn 2019.

**Baden-Württemberg**, Literatur und Theater Bildungsplan Baden-Württemberg. Stuttgart 2016.

**Baden-Württemberg**, Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform(Abiturverordnung Gymnasien der Normalform - AGVO) vom 19. Oktober 2018.

**Erdmann**, Thomas, **Ilgner**, Hans-Dieter: Das Ding mit dem Ding. Von einer einzelnen Handlung mit einem Gegenstand bis zu einer Aufführung. In: Schultheater – Kompetenz (Heft 28) 2017. S.21-24.

**Guillery**, Fabian: Klischees – Für und Wider in der theaterpädagogischen Arbeit. Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2011. [https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussarbeit\\_Klischees\\_Fabian\\_Guillery\\_TP11-2\\_06.11.2011.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussarbeit_Klischees_Fabian_Guillery_TP11-2_06.11.2011.pdf) (Zugriff: 17.08.2021)

**Hentschel**, Ulrike: Ästhetische Bildung. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hrsg.: Koch, Gerd, Streisand, Marianne. Berlin, Milow und Straßburg 2003. S.9-11.

**Hentschel**, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Uckerland, Milow 2010.

**Klepacki**, Leopold, **Weig**, Maximilian, **Brandt**, Torsten: Schultheater - Bewerten (Heft 18). Balve 2014.

**Klepacki**, Leopold, **Zirfas**, Jörg: Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim und Basel 2013.

**Kramer**, Martin: Das Herz der Sache. Theater im Fachunterricht. In: Schultheater – Theatrale Methoden in anderen Fächern. Balve 2018. S.4-6.

**Liebau**, Eckart: Warum Schul-Theater? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen. Heft 51. Uckerland 2007. S.5-8.

**List**, Volker: Die Kunst Theater zu lehren. Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel. 2. überarbeitete Auflage. Hüttenberg 2019.

**Mettenberger**, Wolfgang: „Lasst mich auch den Löwen spielen!“. Weinheim 2013

**Mettenberger**, Wolfgang: „Theater ist Poesie...“. S.11-13. In: So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Red. Constanze Fuhrmann, Valerie Candik, Christiane Daubenberger. Kirchheim unter Teck. 1.Aufl. 2016.

**Nix**, Christopher, **Sachser**, Dietmar, **Streisand**, Marianne: Vorwort. In: Lektionen 5 Theaterpädagogik. Berlin 2012. S.9-11.

**Plath**, Maike: Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel 2009.

**Plath**, Maike: Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis. Norderstedt 2017.

**Rauls**, Peter: Literatur und Theater: Lernen fürs Leben. S.40-45. In: So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Red. Constanze Fuhrmann, Valerie Candik, Christiane Daubenberger. Kirchheim unter Teck. 1.Aufl. 2016.

**Reiss**, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative“ für KuBi-Online/ zur Tagung „Streitfälle ...“ am 2./3.Juni 14. In: So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Red. Constanze Fuhrmann, Valerie Candik, Christiane Daubenberger. Kirchheim unter Teck. 1.Aufl. 2016. S.7-11.

**Schaller**, Ralph: Einführung in die Theaterpädagogik an der Schule. Eine Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis. Saarbrücken 2017.

**Scheller**, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber 2004.

**Stangl**, Rudi: Alles ich – oder? Der Umgang mit den eigenen ästhetischen Normen. In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.12-15.

**Weber**, Erich (Hrsg.): Pädagogik – Eine Einführung (Band 1, Teil 3). Donauwörth 1999.

**Wiese**, Hans-Joachim, **Günther**, Michaela, **Ruping**, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Uckerland 2006.

**Wihstutz**, Benjamin: Eine Frage des Geschmacks. Ästhetisches Urteilen im Fokus. In: In: Schultheater - Bewerten (Heft 18). 2014. S.25-27.

## 7.2 Internetquellen

**List, Volker:** <https://angewandte-theaterforschung.de/theater-benoten-geht-nicht/> 2017.  
(Zugriff: 05.08.2021)

**Plath, Maïke:** <https://www.maïkeplath.de/ueber-maïke-plath> (Zugriff: 01.08.2021)

**Regierungspräsidium Baden-Württemberg:** <https://rp.baden-wuerttemberg.de/gesellschaft/schule-und-bildung/richtlinien/schulrecht/notengebung-und-versetzung/> (Zugriff: 22.08.2021)

## 8 Anhang

### 8.1 Beispiel Klausur

Literatur und Theater  
J2/ 1  
Test Nr. 1

Name\_\_\_\_\_

Punkte / 30P

Beantworten Sie folgende Fragen schriftlich. Bitte in einem ausformulierten Text

**(keine Stichpunkte)!**

1. Erläutern Sie, ab wann und in welcher Form sich theatrales Spiel/Theater in der Geschichte der Menschheit findet. (4)
2. Erklären Sie, weshalb das antike Theater einen entscheidenden Wendepunkt in der Theatergeschichte darstellt. (4)
3. Beschreiben und erklären Sie die Veränderungen des Theaters während der Zeit des Barocks und nennen. (6)
4. Erläutern Sie inwieweit die Veränderung der Gesellschaft und v.a. die Rolle des Bürgertums sich im bürgerlichen Trauerspiel der Aufklärung niederschlägt. Nenne drei konkrete Beispiele aus Theaterstücken. (6)
5. Skizzieren (mit Worten beschreiben!) Sie eine konkrete Szene, welche die wesentlichen Kennzeichen des Naturalistischen Theaters berücksichtigt. (6)
6. Beschreiben Sie die Entstehung der kulturellen Epoche des Expressionismus und ihre Auswirkungen auf die Bühne. (4)

## 8.2 Beispiele fachpraktische Prüfungen

### Spielpraktische Klausur J2-1

Literatur und Theater

Entwickeln Sie zu dem untenstehenden Gedicht eine Szene (mind. 3 Minuten).

Arbeiten Sie mit den Ihnen bekannten theatralen Mitteln. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere Synchronität und Raum, bauen Sie mindestens einen (überraschenden) Wendepunkt ein.

#### Was es ist

Es ist Unsinn  
sagt die Vernunft  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe  
Es ist Unglück  
sagt die Berechnung  
Es ist nichts als Schmerz  
sagt die Angst  
Es ist aussichtslos  
sagt die Einsicht  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe  
Es ist lächerlich  
sagt der Stolz  
Es ist leichtsinnig  
sagt die Vorsicht  
Es ist unmöglich  
sagt die Erfahrung  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

*Erich Fried*

Bearbeitungszeit: 50 Minuten

VIEL  
ERFOLG!



### 8.3 Beispiele Bewertungsraster


Name: \_\_\_\_\_

Kriterium	sehr gut umgesetzt	gut umgesetzt	erkennbar umgesetzt	unklar umgesetzt	missachtet/nicht umgesetzt
<b>Raum:</b> - sichtbar gemacht - während des Spiels eingehalten					
<b>Thema/Konflikt der Szene:</b> - sichtbar gemacht - entwickelt - differenziert/ variationsreich und kreativ entfaltet					
<b>Figur:</b> - Alter/Beruf - soziale Stellung - Haltung - Gefühle - Motive					
<b>Weitere Kriterien:</b> - Präsenz/ Grundspannung gehalten - Zusammenspiel/ Eingehen auf Partner - Timing, Auftritte/ Abgänge - Sprache (Deutlichkeit, Ausdruck)					
<b>Verwendung theatrale Mittel:</b> - erfolgreich angewendet - kreativ angewendet					

## Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt zu haben. Die verwendeten Hilfsmittel und Quellen sind im Literaturverzeichnis vollständig aufgeführt. Ich versichere, dass alle unveränderten oder mit Abänderungen aus anderen Arbeiten übernommenen Textstellen mit einem Quellenverweis versehen sind.

Schriesheim, den 30.08.2021

A handwritten signature in black ink that reads "Julia Bundenthal". The signature is written in a cursive style with a large initial 'J' and 'B'.

Julia Bundenthal