

nli-Beiträge 73

Niedersächsisches Landesinstitut
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)



Zur Praxis des Darstellenden Spiels I

Thema:
Leistungsbewertung

Vorwort

Die Hefte der neu konzipierten Reihe „Zur Praxis des Darstellenden Spiels“ sollen in lockerer Folge – ein bis zwei Hefte pro Jahr – erscheinen. Sie wenden sich vor allem an die Lehrkräfte, die das Fach in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, aber auch an Kolleginnen und Kollegen, die Darstellendes Spiel im Wahlpflichtbereich des Sekundarbereichs I oder im AG- und Projektbereich anbieten.

Das kontinuierlich zunehmende Interesse an Weiterbildung für Darstellendes Spiel zeigt, dass ein großes Nachfragepotenzial an den für das Fach typischen ganzheitlichen, prozess- und produktorientierten Arbeitsweisen vorhanden ist und sei es zur Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires.

Die Hefte dieser Reihe sollen Praxisberichte mit Handreichungscharakter sein, die Schwerpunktthemen aufgreifen, Einzelaspekte differenziert aufarbeiten und gelungene Einzelprojekte vorstellen, die exemplarische Elemente für die Arbeit im Fach/Bereich Darstellendes Spiel enthalten. In der Planung sind Hefte zu den Themen: „Organisation, Finanzen, Recht“, „Figurales Spiel“, „Zusammenarbeit mit Theatern“ und „Theaterpädagogische Einrichtungen“.

Dieses Heft befasst sich – und dies nicht zufällig – mit dem Thema Leistungsbewertung. Es will helfen, die Sicherheit des Beurteilungsprozesses und der Bewertungspraxis zu erhöhen, und Möglichkeiten aufzeigen, wie den Schülerinnen und Schülern Bewertungsverfahren transparent gemacht werden können. Bei der offenen Rahmenrichtlinien-Situation in Niedersachsen war eine Orientierung an den Handreichungen/Richtlinien anderer Bundesländer und an den einheitlichen Prüfungsanforderungen und den Rahmenrichtlinien der anderen musischen Fächer notwendig.

Das Redaktionsteam des Heftes setzt sich aus Lehrkräften zusammen, die eine langjährige Fachpraxis aufweisen können, vor allem als Fachlehrerin/Fachlehrer, als Referentinnen und Referenten in der Fort- und Weiterbildung und als Lehrbeauftragte an Hochschulen. Die umfangreiche Arbeit – einige Grundlagen, wie zum Beispiel fachspezifische Anforderungsbereiche, mussten erst entwickelt werden – konnte nur zum Teil auf NLI-Tagungen geleistet werden. Der große Teil der Textarbeit wurde zusätzlich zu der schulischen Alltagsarbeit geleistet. Hierfür sei an dieser Stelle allen, die mitgearbeitet haben, besonders gedankt.

Hans – Hubertus Lenz

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|--|--------------|
| 1. Zehn Leitsätze für die Bewertung im Fach Darstellendes Spiel | 7 |
| 2. Formal rechtlicher Rahmen | 8 |
| 3. Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche | 8 |
| 4. Leistungsbewertung allgemein | 10 |
| 5. Schriftliche Leistungskontrollen | 10 |
| 5.1 Aufgabenarten | 11 |
| 5.2 Arbeitsimpulse für die Anforderungsbereiche | 12 |
| 5.3 Klausurbeispiele – Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt | 13 |
| 5.4 Klausurbeispiele – Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt | 15 |
| 5.5 Klausurbeispiele – Projekt oder aufführungsbegleitende Aufgabe | 16 |
| 5.6 Klausurbeispiele – Theoretisch – analytische Aufgabe | 17 |
| 5.7 Anlagen zu den Klausurbeispielen | 18 |
| 5.7.1 Anlage zu 5.3, Beispiel II – Lose für Gruppenaufträge | 18 |
| 5.7.2 Information zu 5.4, Beispiel I und II | 20 |
| 5.7.3 Anlage zu 5.6, Beispiel II – Martin Jasper/Auf dem Boulevard des schwarzen Humors | 21 |
| 6. Sonstige Mitarbeit | 22 |
| 6.1 Zur Bewertung der sonstigen Mitarbeit | 23 |
| 6.1.1 Bedeutung des Informationsbogens für Schülerinnen und Schüler | 23 |
| 6.1.2 Bedeutung des Bogens zur Leistungserfassung | 24 |
| 6.2 Informationsbogen Schülerinnen und Schüler | 25 |
| 6.3 Vorschlag für Beobachtungs- und Bewertungsbogen | 27 |
| 7. Die besondere Lernleistung | 28 |
| 8. Leistungsüberprüfung am Ende des 10. Jahrgangs | 30 |
| 9. Anhang: Will Lütgert – Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel | 30 |
| 10. Literaturhinweise Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel | 37 |
| 11. RRL/Handreichungen und andere Publikationen aller Bundesländer | 39 |
| Redaktionsteam | 41 |

1. Zehn Leitsätze zur Bewertung im Fach Darstellendes Spiel

1. Darstellendes Spiel als Fach muss sich den Bedingungen stellen, die für Unterrichtsfächer gelten, d. h., es müssen auch Noten gegeben werden.
2. Die Notengebung im Darstellenden Spiel ist keine unpädagogische Einschränkung, sie eröffnet eine Chance.
3. Die Transparenz der Bewertungskriterien muss gewährleistet sein. Bewertungskriterien müssen nachvollziehbar und plausibel sein.
4. Die Kriterien müssen sich auf das beziehen, was den Schülerinnen und Schülern im Unterricht vermittelt wurde.
5. Sämtliche Prozess- und Produktleistungen sollen zur Bewertung herangezogen werden.
6. Ästhetische, individuelle und soziale Kompetenzen sind zu berücksichtigen, wobei den ästhetischen eine besondere Bedeutung zukommt.
7. Die Bewertungskriterien müssen offengelegt werden, dies soll in einer Form geschehen, die man als „Unterricht über Unterricht“ bezeichnen kann.
8. Beim Beurteilen ästhetischen Handelns geht es zuerst um Wahrnehmen, Beobachten, Beschreiben, Rückmelden und Werten, und dann erst um das Benoten.
9. In der ersten Phase der gemeinsamen Arbeit im Fach Darstellendes Spiel sollte der Aspekt der Bewertung nicht im Vordergrund stehen.
10. Bei der Gesamtbewertung sollen die Leistungen, die in der laufenden Arbeit im Kurs erbracht worden sind, stärker gewichtet werden als punktuelle Leistungskontrollen.

2. Formal – rechtlicher Rahmen

Die Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO – GO) vom 26. Mai 1997 lässt erstmals zu, dass Schulen das Fach Darstellendes Spiel einführen können. Die jeweilige Schule benötigt dafür die Genehmigung der obersten Schulbehörde, die bestimmte inhaltliche, personelle und materielle Bedingungen voraussetzt.

Grundlage für die Arbeit im Fach Darstellendes Spiel in Niedersachsen sind der Vorläufige Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule – Gymnasiale Oberstufe – Fach Darstellendes Spiel – 1984 und der Hamburger Lehrplan Darstellendes Spiel für die Gymnasiale Oberstufe 1990.

Die angegebenen Rahmenrichtlinien sehen 3 Projekte vor:

- Eigenproduktion
- Adaption einer Vorlage
- Umsetzung einer dramatischen Vorlage

Im Jahrgang 11 soll das Fach zwei- oder dreistündig angeboten werden, in den Grundkursen des 12. oder 13. Jahrgangs dreistündig.

Mit dem Fach können die Schülerinnen und Schüler ihre Belegungsverpflichtungen im sprachlich – literarisch – künstlerischen Aufgabenfeld (A) erfüllen: 2 Grundkurse, entweder Darstellendes Spiel oder Kunst oder Musik. Es müssen 2 Kurse aus einem Fach eingebracht werden.

Das Fach darf zur Zeit noch nicht als Prüfungsfach angeboten werden. Eine Erhöhung der Abiturelevanz ist durch das Einbringen einer „besonderen Lernleistung“ möglich.

3. Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche

| Anforderungsbereich I | Anforderungsbereich II | Anforderungsbereich III |
|---|--|--|
| Zum AB I gehören das Reproduzieren von spielpraktischen Übungen, gestalterischen Mitteln und Begriffen sowie von Aspekten der Theatertheorie und Theatergeschichte, die Anwendung und Beschreibung geübter Mittel und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang. | Der AB II beinhaltet das selbstständige Auswählen und Umsetzen von gelernten Übungen, gestalterischen Mitteln und Begriffen sowie von theatertheoretischen und theatergeschichtlichen Aspekten in neuen szenischen Zusammenhängen. | Der AB III beinhaltet sowohl die Präsentation und Reflexion eines eigenen szenischen Produkts, als auch die Auseinandersetzung mit anderen szenischen (theatralen) Produkten, mit dem Ziel zu eigenständigen Gestaltungen, Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei sollen der gesellschaftliche, rezeptionsästhetische und/oder kommunikative Kontext berücksichtigt werden. |

| Der Anforderungsbereich I umfasst | Der Anforderungsbereich II umfasst | Der Anforderungsbereich III umfasst |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - die Darstellung und Wiedergabe vertrauter gestalterischer Mittel und Verfahrensweisen - das Erkennen und Benennen theatraler Mittel in vorgelegtem Material I - das Wiedergeben von Kriterien, Gattungen, Stilen, Konzeptionen und Theorien mit gelernten fachsprachlichen Begriffen | <ul style="list-style-type: none"> - das Anwenden vertrauter theatraler Mittel in neuartigen szenischen Aufgabenstellungen und das Abwandeln personaler, figuraler und medialer Verfahrensweisen im Hinblick auf ihre Wirkung - das Beschreiben und Umsetzen szenischer Strukturen - das Anwenden von erlernten Verfahren der Beschreibung und Analyse theatraler Gestaltung und Prozesse | <ul style="list-style-type: none"> - das zielgerichtete und begründete Auswählen und Verknüpfen von szenischen Mitteln zur Realisierung einer gestalterischen Absicht - die Entwicklung neuer Techniken und Wege zur Erreichung bekannter gestalterischer Ziele - Formulieren, Begründen und Überprüfen von Urteilen - die kritische Auseinandersetzung mit theaterbezogenen Texten in szenischen Zusammenhängen |
| Aufgaben können z. B. sein | Aufgaben können z. B. sein | Aufgaben können z. B. sein |
| <ul style="list-style-type: none"> - Einfache Rollenbiografie - Wertungsfreies Beschreiben einer Szene - Theater-theoretische Texte zusammenfassend wiedergeben | <ul style="list-style-type: none"> - Komplexe Rollenbiografie - Erspielen einer Szene mit deutlichen Vorgaben im Rahmen eines vorgegebenen Konzepts - Umwandlung einer Szene mit zwei (oder mehr) Rollenfiguren in einen Monolog für eine der handelnden Rollenfiguren - Die Voraussetzungen einer „vorgeschlagenen Situation“ (Stanislawski) erweitern und vertiefen, Varianten dazu erfinden, Varianten spielen | <ul style="list-style-type: none"> - Szenisches Konzept - Dramaturgisches Konzept - Kritik schreiben - Entwicklung und spielpraktische Umsetzung eines Szenenentwurfs - Herstellung der Strichfassung einer Szene nach bestimmtem Kriterien - Anwendung eines theatertheoretischen Ansatzes und Präsentation der spielpraktischen Umsetzung - Auflösen einer bestimmten szenischen Situation aus einem ausgewählten Theatertext und Umwandeln in „chorisches“ Spiel und/ oder in eine Bewegungschoreografie - Inszenierung von Monologen einzeln und/oder chorisches verbunden mit einer theoretischen Reflexion der Wirkungsweise des Monologs |

In Absprache mit KMK-Ausschuss Darstellendes Spiel

4. Leistungsbewertung allgemein

Darstellendes Spiel als Schulfach unterliegt auch den Regelungen, die für andere Fächer gelten. Dies gilt auch für die Leistungsbewertung, wobei der spezifische Charakter des Faches auch hier seine besondere Berücksichtigung finden soll.

Die praktische Unterrichtsarbeit im Darstellenden Spiel ist in besonderer Weise auf die ungebrochene Präsenz aller beteiligten Schülerinnen und Schüler angewiesen. Diese Präsenz lässt sich in drei bewertbare Kompetenzbereiche aufgliedern:

- die fachlichen Kompetenzen (ästhetisch, theoretisch, methodisch)
- die sozialen Kompetenzen als Ensemblemitglied
- die personalen Kompetenzen als einzelne Spielerin und einzelner Spieler, Dramaturg, Regisseur, Bühnenbildner, Musiker usw.

Gegenstand der Leistungsbewertung sind:

- **Mitarbeit im Unterricht**
Zur Mitarbeit zählen spielpraktische, mündliche und schriftliche Beiträge.
- **Spielpraktische Aufgaben mit Präsentation**
Spielpraktische Aufgaben mit Präsentation sollen die Möglichkeit geben, erlernte szenische Verfahren in einem neuen komplexen Zusammenhang anzuwenden.
- **Schriftliche Leistungskontrollen**
Schriftliche Leistungskontrollen sind punktuelle Überprüfungen von Gelerntem. Anzahl und Dauer werden durch die Verordnung über die gymnasiale Oberstufe geregelt. Wird eine schriftliche Leistungskontrolle versäumt, so muss eine Ersatzleistung erbracht werden.

In der Gesamtbewertung der Leistungen des Halbjahres soll die Bewertung der laufenden Kursarbeit ein größeres Gewicht haben als punktuelle Prüfungssituationen. Je nach Anlage, Umfang und Anzahl der Kursarbeiten gehen die Klausuren nach den in den Schulen abgesprochenen Regelungen in die Halbjahresnote ein.

5. Schriftliche Leistungskontrollen

In der Vor- und in der Kursstufe werden in dem Fach „Darstellendes Spiel“ drei Klausuren im Schuljahr geschrieben. Entsprechend den Bestimmungen der Fächer Musik und Kunst kann dabei eine Klausur auch aus einer z. T. praktischen Aufgabe bestehen.

Die Aufgabenarten der Klausuren orientieren sich an der jeweiligen Konzeption des Unterrichts. Sie können spielpraktische Aufgaben mit praktischem oder theoretischem Schwerpunkt, theoretisch-analytische oder produktionsbegleitende Aufgaben beinhalten. Die Anforderungen in den Klausuren sollen nicht rein kognitiv-analytischer Art sein, sondern auch den kreativ-praktischen Bereich berücksichtigen und einbeziehen. Die Dauer der Klausuren orientiert sich an den geltenden Vorschriften der Oberstufenordnung. In der Vorstufe sollten Klausuren mit theoretischem Schwerpunkt nicht länger als zwei Stunden, in der Kursstufe zwei bis drei Stunden dauern. Bei Aufgaben mit einem praktischen Schwerpunkt ist die Dauer der Arbeit der jeweiligen Aufgabenstellung anzupassen.

Den Klausuren soll eine mehrteilige Arbeitsanweisung mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad zugrunde liegen, so dass aus der Aufgabenstellung die Art der geforderten Leistung eindeutig hervorgeht. Die Aufgabenstellung soll eine thematische Einheit bilden, auf eine in sich geschlossene Darstellung zielen und nicht mehr als vier Arbeitsimpulse umfassen.

5.1 Aufgabenarten

Im Fach „Darstellendes Spiel“ lassen sich die schriftlichen Arbeiten den folgenden vier Aufgabenarten zuordnen, wobei die Unterrichtspraxis zeigt, dass sich die einzelnen Aufgabenarten auch überschneiden können.

- Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt (SP 1)
- Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt (SP 2)
- Projekt-/produktionsbegleitende Aufgabe (P)
- Theoretisch-analytische Aufgabe (T)

Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt (SP 1)

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei dieser Aufgabe nicht nur nachweisen, dass sie ein szenisches Konzept entwickeln können (vgl. 5.1.2), sondern sie sollen auch zeigen, dass sie in der Lage sind, in angemessener Zeit zu einer Präsentation zu gelangen und diese zu reflektieren. Im Gegensatz zur Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt liegt das Hauptgewicht hierbei in der konkreten szenischen Ausgestaltung und Umsetzung.

Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt (SP 2)

Bei diesem Aufgabentyp sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, dass sie in der Lage sind, zu einem vorgegebenen Thema ein szenisches Konzept zu entwickeln und es in angemessener Form sprachlich darzustellen, zu begründen und kritisch zu reflektieren. Das szenische Konzept kann nicht nur Plot, szenische Anlage und/oder Dialoge, sondern darüber hinaus Überlegungen zur szenischen Ausgestaltung im Raum anstellen und Hinweise zu Licht- und Toneinsatz enthalten.

Projekt-/produktionsbegleitende Aufgabe (P)

Dieser Aufgabentyp beinhaltet die umfassendste Aufgabenstellung, da in ihr alle Elemente der anderen drei Aufgabenarten enthalten sein können bzw. jeder Aufgabentyp für sich vertreten sein kann. Je nach Stand der Produktion kann eine auf die Inszenierung bezogene spielpraktische Aufgabe mit theoretischem bzw. praktischem Schwerpunkt gestellt werden (z. B. Gestaltung des Bühnen-, Licht- und Toneinsatz, Entwurf eines dramaturgischen Konzepts), die dann u. U. in die Inszenierung eingeht, oder aber es werden gestalterische Aufgaben gestellt, die das Umfeld der Produktion betreffen. Denkbar sind u. a. Entwürfe für Plakate, Eintrittskarten, Programme oder Zeitungsankündigungen.

Theoretisch-analytische Aufgabe (T)

Gegenstand der Untersuchung in diesem Aufgabenbereich sind vorgelegte Materialien (z. B. Texte, Bilder, Inszenierungen). Neben der Analyse und Interpretation können auch gestalterische Aufgaben formuliert werden, wie z. B. das Schreiben einer Theaterkritik, Textumformungen, Aktualisierungen oder Rollenbiografien, die neben der reinen Darstellung auch einen erläuternden und/oder begründenden Anteil aufweisen. Die Schülerinnen und Schüler sollen bei der theoretisch-analytischen Aufgabe die Materialien selbstständig bearbeiten oder gestalten und dabei fachspezifische Verfahren auswählen und anwenden. Die inhaltlichen und formalen Elemente sollen sowohl in der Analyse als auch in der Gestaltung nicht isoliert, sondern in ihrer Bedeutung für die Aussage und Wirkung des Textes untersucht bzw. angewendet werden.

5.2 Arbeitsimpulse für die Anforderungsbereiche

AFB I – Reproduzieren –

| | |
|---------------------|---|
| stelle dar: | eine vorgegebene Haltung, eine Figur oder einen Inhalt theatral wiedergeben |
| stelle dar: | mit Text, Tabelle und/oder Skizze eingehend wiedergeben |
| gib wieder: | Inhalt eines Textes oder fachbezogene Sachverhalte mit eigenen Worten formulieren |
| benenne, zähle auf: | ohne Erläuterung auflisten |
| beschreibe: | durch umfassende Angaben ausdrücken |
| skizziere: | in groben Zügen – unter Hervorhebung wesentlicher Aussagen – wiedergeben |
| definiere: | einen (Fach-) Begriff umschreiben |
| kennzeichne: | Typisches herausstellen |
| gliedere: | nach inhaltlichen/formalen Kriterien trennen und unterscheiden |

AFB II – Auswählen, Umsetzen, Anwenden –

| | |
|-------------|--|
| erspiele: | bekannte theatralische Mittel in neuen Zusammenhängen spielpraktisch anwenden |
| untersuche: | an einen Gegenstand gezielte Fragen richten und die Ergebnisse darstellen |
| erläutere: | beschreibend und veranschaulichend darstellen |
| erkläre: | das Verstehen von Ursachen und Zusammenhängen ermöglichen |
| zeige auf: | komplexe Gefüge beschreiben |
| vergleiche: | unter verschiedenen Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen |
| analysiere: | Strukturmerkmale und deren Zusammenhänge (veranschaulichend) herausarbeiten |
| ordne ein: | einen Sachverhalt in übergeordnete Zusammenhänge stellen |

AFB III – Reflektieren –

| | |
|-------------------------------------|---|
| präsentiere: | ein eigenständig entwickeltes szenisches Konzept spielpraktisch umsetzen |
| inszeniere/ entwickele/gestalte: | ein neues Konzept ansatzweise erarbeiten |
| interpretiere: | zu einer eigenständigen Deutung gelangen |
| leite ab: | eigene Schlussfolgerungen auf der Basis vorhandener Ergebnisse ziehen |
| beurteile: | Aussagen über die Richtigkeit/Wahrscheinlichkeit/Angemessenheit/Folgerichtigkeit ... eines Sachverhaltes/ Problems machen |
| bewerte: | eine eigene, begründete Meinung äußern |
| (über-) prüfe: | eine Hypothese an neuen Beobachtungen oder ihrer inneren Logik messen |
| begründe: | Ursachen und Auswirkungen zueinander in Beziehung setzen |
| diskutiere/erörtere: | einen Sachverhalt/ ein Problem o.ä. argumentativ vertreten und zu einem eigenen, begründeten Urteil gelangen |

5.3 Klausurbeispiele – Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt

Beispiel I

| | |
|-----------------------------|--|
| Aufgabenart | Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt (SP 1) |
| Thema | Entwicklung einer Dia-Schau aus Standbildern |
| Material | Bilder als Ausgangsmaterial/Anregung |
| Aufgaben | <p>Bilden Sie Gruppen von 3 – 4 Spielern und Spielerinnen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wählen Sie aus den Bildbeispielen, auf denen jeweils mehrere Personen zu sehen sind, eines aus, und reproduzieren Sie die Figuren-Konstellation des Bildbeispiels als Standbild. 2. Entwickeln Sie eine Folge von etwa 5 Standbildern als "Dia-Schau", wobei das bereits nachgestellte Bild Teil dieser Folge sein soll (als Anfangs- oder Endbild oder als eine Station der Handlung). 3. Führen Sie das Ergebnis Ihrer Arbeit vor. 4. Erläutern und begründen Sie Ihre Erarbeitung in einem schriftlichen Teil. |
| Unterrichtsbezug | Im 1. Halbjahr des 11. Jahrgangs wurden spielpraktische Grundlagen des Darstellenden Spiels vermittelt. Die Klausur bezieht sich im Wesentlichen auf die Arbeit mit Körpersprache, Standbildern und Raumkonstellationen. |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis spielerisch-darstellerischer Mittel. - Fähigkeit, ein Bild hinsichtlich seiner inhaltlichen und spielerischen Verwendbarkeit für eine Standbild-Sequenz untersuchen und auswählen zu können. - Fähigkeit, ein gestalterisches Konzept entwickeln zu können. - Fähigkeit und Fertigkeit, ein gestalterisches Konzept bildhaft/körperlich umsetzen und aufführen zu können. - Fähigkeit, die eigene Praxis erläutern und über diese reflektieren zu können. |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 1 : 2 : 2 : 2 |

Beispiel II

| | |
|-------------|---|
| Aufgabenart | Spielpraktische Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt (SP 1) |
| Thema | Spieltechniken zum Projekt Alltagsszenen |
| Material | Loszettel mit Gruppen- und Einzelaufgaben von der Lehrkraft (siehe 5.7.1) |
| Aufgaben | <p>Ablauf- Erläuterung:</p> <p>Nach gemeinsamer kurzer Aufwärmübung werden die Gruppenaufträge verlost und so sechs Gruppen je vier Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Die Spielpraktische Aufgabe wird vom Kursleiter verlesen, die Spielvorgaben auf den Gruppenszetteln werden nicht im Plenum genannt. Die Gruppen proben in sechs Räumen. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum in der Reihenfolge 1 bis 6 vorgeführt und videoaufgezeichnet. Danach nennt der Kursleiter die zweite Spielpraktische Aufgabe und verteilt zusätzliche Lose. Die Gruppen spielen jetzt in der Reihenfolge 6 bis 1. Videoaufzeichnung. Zum schriftlichen Aufgabenteil geht der Kurs an die Tische und erhält jetzt den Aufgabenbogen.</p> <p>A. Spielpraktische Aufgaben: (Erste Auslosung: Gruppenaufträge)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stellen Sie die für Ihre Gruppe ausgeloste, vorgegebene Alltagshandlung in präzisen und einfachen, aber ausdrucksvollen Phasen dar, einigen Sie sich auf genau denselben Bewegungsablauf für alle. Verwenden Sie die angegebene Spieltechnik. Alle Requisiten sind imaginär. Probenzeit: 20 Min. Vorführzeit etwa 1 Min. Spielen Sie anschließend Ihren Ablauf im Plenum vor. |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <p>(Zweite Auslosung: Einzelaufträge)</p> <p>2. Spielimprovisation: Spielen Sie ohne Vorbereitung Ihren Ablauf noch einmal vor, jetzt aber jede(r) mit dem nur für diese Figur angegebenen Temperament, ohne den festgelegten Bewegungsablauf zu verlassen.</p> <p>B. Schriftliche Aufgaben:</p> <p>3. Begründen Sie aus der Wirkung der Spielmittel bei einer der eben beobachteten Gruppen, welche der drei Spieltechniken Ihnen besonders geeignet erscheinen, in den geplanten Zwischenszenen unseres Spielprojekts „Alle Tage Alltag?“ für die Darstellung der Gleichförmigkeit des Alltagsablaufs verwendet zu werden.</p> |
| Unterrichtsbezug | <p>Die Unterrichtsarbeit vor der Klausur wurde bestimmt durch die Suche nach plastischen Spielmitteln für die szenische Umsetzung von selbst geschriebenen Dialogszenen zum Thema des gewählten Spielprojekts „Alle Tage Alltag?“. Die realistischen Szenen sollten mit stummen Zwischenszenen verbunden werden, die Alltagsrituale zeigen. Dafür wurden chorische Spielweisen erprobt. Die Schülerinnen und Schüler hatten das in der Klausur geforderte Verfahren gerade neu kennen gelernt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. alle Bewegungsabläufe werden von allen Spielern synchron ausgeführt, 2. alle Bewegungsabläufe werden von allen Spielern zeitlich versetzt ausgeführt, d. h. wie bei einem Kanon überlappend, 3. alle Bewegungsabläufe werden von allen Spielern nacheinander ausgeführt, d. h. Sp.2 beginnt, wenn Sp.1 fertig ist. <p>Diese Spieltechniken wurden erprobt an einem Lesebuch – Alltagsgedicht (Jürgen Becker: Das Fenster am Ende des Korridors), das den stereotypen Ablauf eines Feierabends formuliert.</p> |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis und genaue Reproduktion der o.g. Spielmittel - Fähigkeit, die Spielmittel auf die neuen Vorgaben zu transferieren - Fähigkeit, die Spielsituation genau zu imaginieren und geeignete Gestaltungsmittel zu finden - Fähigkeit, eigene Ideen einzubringen, aber sich schnell in der Gruppe abzustimmen und die knappe Zeit praktisch zu nutzen - Fähigkeit, die Spielregel einzuhalten und im Ablauf zu kooperieren - Fähigkeit und Bereitschaft, ausdrucksstark, aber nicht gruppensprengend zu agieren, also individuell intensiv und zugleich als „Chor“-Mitglied - Fähigkeit, sich selbst und die Gruppe im Ablauf zu beobachten - Fähigkeit, die Arbeit der anderen Gruppen in Qualität und Wirkung zu beurteilen und sich angemessen dazu zu äußern - Fähigkeit, eine aus der Anschauung gewonnene Entscheidung für das Spielprojekt zu treffen und fachlich zu begründen |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 3 : 3 : 2 : 2 (Aufgabe 1 und 2 gesplittet als Gruppennote und Individualnote) |

5.4 Klausurbeispiele – Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt

Beispiel I

| | |
|-----------------------------|--|
| Aufgabenart | Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt |
| Thema | Entwicklung eines Szenenentwurfs |
| Material | Textauszüge zum Thema „Unsichtbares Theater“ Augusto Boal – Theater der Unterdrückten, Edition Suhrkamp (es) 987, © Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1979, S. 34 – 35 und S. 98 – 100 (siehe 5.7.2) |
| Aufgaben | <ol style="list-style-type: none"> 1. Erläutert Boals Vorstellungen vom „Unsichtbaren Theater“. 2. Entwickelt eine Szene nach den Vorstellungen Boals und erläutert, was deutlich gemacht werden soll (Thema: Konflikte/Gewalt in der Schule). |
| Unterrichtsbezug | Die vorhergehende Unterrichtseinheit stand unter dem Thema von der Improvisation zur Szene. Hierbei wurden unterschiedliche Verfahren erprobt und verschiedene Impulse vorgegeben (Bilder, Texte, Objekte, Musik u. a.). In einem zweiten Schritt ging es dann aber auch jeweils darum, das szenische Resultat in eine schriftliche Form zu bringen. |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Aussagen exzerpieren - eigene Intention erläutern - szenisches Konzept entwickeln und darstellen |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 2 : 3 |

Beispiel II

| | |
|-----------------------------|---|
| Aufgabenart | Spielpraktische Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt |
| Thema | Entwicklung eines Inszenierungskonzepts |
| Material | Text: Karl Valentin – Buchbinder Wanninger in: Gesammelte Werke in einem Band, S. 254 © Piper Verlag GmbH, München 1985 |
| Aufgaben | <p>Entwickelt zu dem Text von Karl Valentin einen Inszenierungsvorschlag, der die Aussageabsicht des Textes verdeutlicht und sich auf der Bühne der Aula realisieren lässt</p> <p>Der Vorschlag soll folgende Aufgaben lösen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skizziere stichwortartig eine Rollenbiografie der Hauptperson. 2. Stelle dein Raumkonzept dar und erläutere es. 3. Entwickle einen Inszenierungsvorschlag. |
| Unterrichtsbezug | Im Laufe des 11. Schuljahres wurden die verschiedenen gestalterischen Mittel des Zeichensystems Theater praktisch erarbeitet. Die Anwendung wurde teilweise in selbstentwickelten Szenen aber auch in der Umsetzung von unterschiedlichen Textvorlagen erprobt. Die Klausur ist die letzte des Schuljahres. |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - In groben Zügen die wesentlichen Merkmale aufzeigen, die für eine sinnvolle Entwicklung der Figur notwendig sind. - Übertragbare Zeichnung des Bühnenraumes mit den für die praktische Umsetzung notwendigen Angaben und eine entsprechende Erläuterung. - Umsetzbare Realisierungsmöglichkeiten für die Angaben der Rollenbiografie, das Raumkonzept und die Intention des Textes. |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 2 : 3 : 5 |

5.5 Klausurbeispiele - Projekt- oder aufführungsbegleitende Aufgabe

Beispiel I

| | |
|-----------------------------|--|
| Aufgabenart | Produktionsbegleitende Aufgabe (P) |
| Thema | Raumkonzeption zu dem Stück „Die wirkliche Welt“ |
| Material | Grundriss des „Forums“ (Bühnenraum) Ausschneidebogen mit Grundrissen der mobilen Bühnenelemente: <ul style="list-style-type: none"> - 4 Podeste 1 m x 2 m, Höhe 80 cm - 4 Podeste 1 m x 2 m, Höhe 40 cm - 6 Podeste 1 m x 2 m, variabel in den Höhen (20, 40, 60, 80, 100 cm) - 2 Treppen, je 1 m x 1 m |
| Aufgaben | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestalten Sie den Bühnenraum so, dass er den Schauplätzen des Stückes gerecht wird und zügige Wechsel ermöglicht. Skizzieren Sie ein Raumkonzept unter Verwendung des vorgegebenen Materials 2. Erläutern und Begründen Sie Ihre Entscheidungen schriftlich. |
| Unterrichtsbezug | Die Aufgabe bezieht sich auf das Semester 12.1. Es sind in Referaten diverse Bühnenformen/-räume/-Konzepte vorgestellt worden. Das eigene Stück steckt in der Anfangsphase der Planung. Inhalt, Aussage und Stimmung sind klar. Die genaue szenische Planung soll aber vom Bühnenkonzept abhängig gemacht werden. |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - eine Durchdringung des gemeinsam erarbeiteten dramaturgischen Grobkonzepts des Stückes - Vorstellungsvermögen über theatrale Wirkungen im Raum - aussage- und stimmungsfördernde Raum- und Farbvorschläge - Benennen von Bühnenformen - Erläutern und begründen von Entscheidungen |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 1 : 1 |

Beispiel II

| | |
|-----------------------------|---|
| Aufgabenart | Produktionsbegleitende Aufgabe (P) |
| Thema | Plakat-Entwurf |
| Material | Papier DIN A3, schwarze Stifte, Pappe, Farbe |
| Aufgaben | <ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellen Sie in einer Skizzen- und Entwurfsreihe Plakat-Entwürfe zu unserer Szenenfolge mit dem Requisit "Koffer". Die Gestaltungsmittel sind wegen der benötigten Kopierfähigkeit eingeschränkt auf die Farben Weiß und Schwarz und auf Grautöne. 2. Entwickeln Sie aus einem der Entwürfe ein werbewirksames Abschlussbild in DIN A3-Größe, das als Plakat verwendet werden kann. Als einziger Schriftanteil soll der Begriff "KOFFER" auf dem Plakat erscheinen. 3. Erläutern und begründen Sie Ihre Arbeit in einem schriftlichen Teil. |
| Unterrichtsbezug | Im 1. Halbjahr des 11. Jahrgangs wurden spielpraktische Grundlagen vermittelt. Die Aufgabe bezieht sich auf das 2. Halbjahr im 11. Jahrgang, in dem auf der Grundlage der spielpraktischen Übungen eine Szenenfolge rund um das Requisit "Koffer" entwickelt wurde. Das Plakat soll für die Aufführung der Szenenfolge werben. |
| Erwartete Leistungen | <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis formaler Gestaltungsmittel des Plakats. - Fähigkeit, ein vorgegebenes Motiv gedanklich und gestalterisch auf seine visuelle Verwendbarkeit in einer Plakatgestaltung untersuchen zu können. - Fähigkeit, ein gestalterisches Konzept entwickeln zu können. - Fähigkeit und Fertigkeit, ein gestalterisches Konzept bildhaft umsetzen zu können. - Fähigkeit, die eigene Praxis erläutern und über diese reflektieren zu können. |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 2 : 2 : 1 |

5.6 Klausurbeispiele – theoretisch-analytische Aufgabe

Beispiel I

| | |
|-----------------------------|---|
| Aufgabenart | Theoretisch-analytische Aufgabe (T) |
| Thema | Rollenbiografie |
| Material | William Golding, Herr der Fliegen |
| Aufgaben | <ol style="list-style-type: none"> 1. Schreibe mit Hilfe der dir bekannten Fragebögen eine Rollenbiografie für Ralph, Jack, Simon oder Piggy. 2. Erläutere und begründe im Anschluss an deine Rollenbiografie, warum du z. B. bestimmte Schwerpunkte gesetzt hast oder zusätzliche Informationen, die nicht im Text stehen, aufgenommen hast. |
| Unterrichtsbezug | Am Anfang des 12. Jahrgangs wurde William Goldings Roman „Herr der Fliegen“ parallel zu den Unterrichtsstunden gelesen. Nach einer Einführungs- und Übungsreihe wurde versucht, sich den Personen über Fragen zur Einfühlung zu nähern. |
| Erwartete Leistungen | <p>Die Schülerinnen und Schüler sollen dem Roman Informationen zu der jeweiligen Person entnehmen, sie nach ihrer Bedeutsamkeit auswählen und in einem zusammenhängenden Text strukturiert darstellen. AFB I/II</p> <p>In einem zweiten Arbeitsschritt sollen Entscheidungen, die beim Schreiben der Rollenbiografie getroffen wurden, erläutert und begründet werden. AFB II/III</p> |
| Gewichtung der Teilaufgaben | Rollenbiografie: 2, Begründung: 1 |

Beispiel II

| | |
|-----------------------------|---|
| Thema | Analyse einer Theaterkritik |
| Material | Braunschweiger Zeitung vom 12.09.1997, S. 22 – Abdruck mit freundlicher Genehmigung (siehe 5.7.3) |
| Aufgaben | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analysieren Sie die vorliegende Kritik nach folgenden Gesichtspunkten: <ul style="list-style-type: none"> - Aufbau - Auswahl der Bewertungsaspekte - direkte und indirekte Wertungen sprachliche Form 2. Beurteilen Sie, ob diese Kritik der Verpflichtung einer Theaterkritik gegenüber dem Leser gerecht wird |
| Unterrichtsbezug | Die Aufgabe bezieht sich auf das Semester 12.2., in dem u. a. mehrere Theatervorstellungen besucht und Theaterkritiken analysiert und geschrieben wurden |
| Erwartete Leistungen | <p>zu 1: Aufbau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einordnung des Stückes - Erwartung des Kritikers - Stück und Regisseur - Vorstellung der Hauptpersonen - Regieansatz - Einzelkritiken - Schlussbewertung. <p>Bewertungsaspekte u. a.:</p> <p>Stück, Regisseur, Inszenierungsansatz, Darstellerinnen. Bewertungen z. T. direkt („kein Meisterwerk“, „präzise in der Balance...“), z. T. indirekt („Irritationsmomente“, „konzentriert sich auf die aufgesetzte Selbstbehauptung der Figuren...“). Häufung von charakterisierenden Adjektiven, z. T. aber „zu dick“ aufgetragen (Z. 88ff.), unter schieflinge Sprachebenen („irre“, „aufgemotzt“, „rotzig“ -„Boulevard des schwarzen Humors“, „Zerberus am Tor“).</p> <p>zu 2: Wesentliche Kritikpunkte werden berücksichtigt, interessant ist die Frage nach dem Leserbild. Teilweise umgangssprachliche Ausdrücke („Kneipenklo“, „schnieke“, „aufgemotzt“), aber auch Wortwitz („brecheisenfröhlich“, „teutonische Tiefsinns-huberei“) und Ansprache des Bildungsbürgers („Schaubühne als moralische Anstalt“)</p> |
| Gewichtung der Teilaufgaben | 2 : 1 |

5.7.1 Anlage zu 5.3, Beispiel II – Lose für Gruppenaufträge

| | | |
|-----------------|--|--|
| <p>1</p> | <p>Beim Aufstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weckerklingel oder Radiostart - Versuch weiter zu schlafen - Strecken, sitzen, aufstehen - Fenster öffnen, Freiübungen machen <p>(Sprache: nur Laute)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Synchron</p> |
| <p>2</p> | <p>Im Badezimmer</p> <ul style="list-style-type: none"> - kurzes Waschen am Waschbecken Gesicht, Hände, Seife, Handtuch - Zähne putzen Becher, Bürste, Tube <p>(Sprache: nur Laute)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Versetzt</p> |
| <p>3</p> | <p>Beim Frühstück</p> <ul style="list-style-type: none"> - Müsli essen: Päckchen aus dem Küchenschrank, Milch aus dem Eisschrank - dazu Kaffee trinken: Kaffee aus der Maschine, Milch <p>(Sprache: nur Laute)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Hinter einander</p> |
| <p>4</p> | <p>Im Dienst (Schreibtisch)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akten bearbeiten: Akten aus dem Schrank auf den Tisch - Telefonate führen: Notizen auf Block <p>(Sprache: unverständlich)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Synchron</p> |
| <p>5</p> | <p>In der Kantine</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablett, Essenausgabe - Tisch, Essen, Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen <p>(Sprache: unverständlich)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Versetzt</p> |
| <p>6</p> | <p>Ankunft zu Haus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufschließen, Jacke, Tasche, Hausschuhe - Getränk holen, Sofa, entspannen - TV einschalten <p>(Sprache: nur Laute)</p> | <p><u>Spieltechnik:</u></p> <p>Hinter einander</p> |

Losvorgaben für die Improvisation (Wiederholung der Abläufe mit verschiedenen Temperamenten). Die erste Zahl gibt die Gruppe an, in der die 4 Lose verteilt werden.

| | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1.1 jugendlich, beweglich | 1.2 alt, gebrechlich | 1.3 dick, mühselig | 1.4 korrekt, pingelig |
| 2.1 nachlässig, schludrig | 2.2 schüchtern, vorsichtig | 2.3 dominant, zupackend | 2.4 gehetzt, genervt |
| 3.1 jugendlich, beweglich | 3.2 alt, gebrechlich | 3.3 nachlässig, schludrig | 3.4 schüchtern, vorsichtig |
| 4.1 dick, mühselig | 4.2 korrekt, pingelig | 4.3 dominant, zupackend | 4.4 gehetzt, genervt |
| 5.1 jugendlich, beweglich | 5.2 alt, gebrechlich | 5.3 dominant, zupackend | 5.4 gehetzt, genervt |
| 6.1 dick, mühselig | 6.2 korrekt, pingelig | 6.3 nachlässig, schludrig | 6.4 schüchtern, vorsichtig |

5.7.2 Information zu 5.4, Beispiel I und II

Die Texte von Augusto Boal und Karl Valentin erscheinen nur in der Printversion. Die jeweils zuständigen Vergeber der Urheberrechte haben diese für die pdf-Version nicht genehmigt.

5.7.3 Anlage zu 5.6, Beispiel II – Auf dem Boulevard des schwarzen Humors (Martin Jasper)¹

Peter Spuhler inszenierte Klaus Chattens "Sugar Dollies" im Kleinen Haus des Braunschweiger Staatstheaters.

Biedere Zombies, groteske Kaputtniks, Fernseh- und anderweitig Medienverblödete, schrille Aliens aus dem faschistoiden Sumpf - das sind gemeinhin die Helden des deutschen Gegenwartsdramas. Darin geht es seit Jahren um die "Psychopathologie des Kleinbürgertums", wie es im Programmheft heißt. Armes, armes Kleinbürgertum. So krank. Und doch nie nicht totzukriegen.

Andererseits: Es schaudert einen schon, blickt man hinab in die flunderplatten menschlichen Abgründe der TV-Talkshows oder brecheisenfröhlichen Animier- und Mitmachmätzchen. Mit all den armseligen Würmchen, die sich peinlich wichtig machen im Horror vor der eigenen Bedeutungslosigkeit, mit den hemmungslosen Ausquatschern ihrer mittelmäßigen Trübseligkeit im Fetisch Fernsehen. Deprimierend.

Aber reicht das nicht? Der Blick ins Original, nebst all den überbordenden soziologisch-publizistischen Erklärungsversuchen des Phänomens – muss die Schaubühne als moralische Anstalt da noch eins draufsetzen?

Alle wollen ins Fernsehen

Nach der Lektüre von Klaus Chattens "Sugar Dollies" wünscht man sich innig: Macht's leicht! Schickt das Stück auf den Boulevard des schwarzen Humors, wo es hingehört, ohne teutonische Tiefsinnshuberei, ohne die sowieso allmählich im Gewohnten, ja Erwarteten versandenden Ekel-, Schock- und Gewaltelemente ins gewollt Skandalöse zu wuchten.

Und siehe da: So geschah es. Es wurde viel gelacht bei der Premiere im Kleinen Haus des Staatstheaters. Die "Dollies" sind kein Meisterwerk, aber sie haben Witz. Und Irritationsmomente, die über die plakative Grundidee hinauswachsen. Regisseur Peter Spuhler ist jung, aber nicht wild. Er hält sich eng an die Vorlage. Schrill und drastisch überzeichnet ist's, das muss schon sein. Aber Spuhler hat die Menschen nicht aus dem Auge verloren, hat mehr draus gemacht als bloß banale Abziehbilder des Medienirrsinns.

Alle wollen ins Fernsehen. Die dralle Ruhrpöttmutter (Regine Vergeen) will ihre bockig verklemmte Tochter Tabea (Helene Grass) mit allen Mitteln in "Traumherz" unterbringen. Die krampfige Sonnenstudio-Schrubberin aus dem finsternen Osten (Marion Bordat) findet sich beim Casting ein, ebenso die arbeitslose Schauspielerin und Kaufhaus-Anarchistin (Anke Lechle). Zerberus am Tor zum erträumten TV-Ruhm ist die schneie, geschmeidige Gestik wie angelernt zelebrierende, aber unterschwellig angstvoll überforderte Juppier-Lady Viola von der Casting-Agentur (Marianne Heinrich).

Spuhler konzentriert sich auf die aufgesetzte Selbstbehauptung der Figuren über ausgeweideten Seelen, auf jenen bitteren Kontrast zwischen der falschen Fröhlichkeit, der aufgemotzten Energie und der trostlosen Verkümmern, von der die Körper künden.

Los geht's mit Mutter und Tabea an Weiberfasnacht im Kneipen-Klo, die Fettleibigkeiten kostümiert als Batman und Robin. Das ist deutsches Frohsinnselend und Familienkatastrophe, Abhängigkeit und übermütterlich verbrämte Lieblosigkeit, kindliche Liebessucht und -frust. Dick aufgetragen, aber präzise in der Balance zwischen Tristesse und Dollerei.

Ossitussis Heldengesang

Dann Peterchen, die total verdruckste, krumm kauernde, hypernervöse, überdevote Ostzonale im Clinch mit der geschmeidig genervten, diktatorisch gute Laune fordernden Viola, die

¹ Braunschweiger Zeitung vom 12. September 1997, S. 22

sie eiskalt abkanzelt und auf der schlangenfrendlichen Schleimspur als Inkarnation des Antityps Ossi niedermacht – bis Peterchen im Angesicht der Videokamera in einen hochpathetischen Heldenmonolog über ihre Grenzüberschreitung anno '89 ausbricht - um danach wieder in sich zusammenzusacken wie ein acht Jahre alter Luftballon.

Hier bringt Spuhler schön das unerbittliche Video als wahren Kommunikationspartner dieser Frauen ins Spiel. Aber die aufdringliche und inzwischen arg abgenudelte Ost-West-Klischeekiste hätte er straffen dürfen.

Schließlich Rosy, die Schauspielerin. Anja Lechle macht die tief Verletzte stark, rau, rotzig. Rächerin der eigenen Verzweiflung. Die wirklich interessante, weil irritierende Figur. Irre, wie sie Mutter und Tochter Ruhrpott zu einer erniedrigenden, parodistischen "Theaterprobe" im Wartesaal der Agentur animiert, in fein zynischen Machtgenuss des Wissens, dass diese Kreaturen alles, aber auch alles mitmachen, um ins Fernsehen zu kommen. Das gewalttätige Finale schließlich knochentrocken.

Der Abend ist okay. Starker Beifall.

6. Sonstige Mitarbeit

Die sonstige Mitarbeit umfasst die praktische Arbeit im Unterricht und spricht alle Kompetenzbereiche an.

Die praktische Arbeit als das spezifische Unterrichtselement im Fach Darstellendes Spiel ist gekennzeichnet durch Übungen und Gestaltungen von Spielaufgaben, die sich am experimentellen Arbeiten innerhalb eines qualitativ orientierten ganzheitlichen Prozesses orientieren.

Der Anteil der sonstigen Mitarbeit an der Gesamtbewertung steht in Abhängigkeit zum jeweiligen Unterrichtsprojekt.

Leistungen der sonstigen Mitarbeit im Unterricht sind einzuteilen nach

- Leistungen im Bereich der Darstellung
- Leistungen im Bereich sprachlicher, bildnerischer und musikalischer Gestaltung
- Leistungen im Bereich der Entwicklung der dramatischen Struktur
- Leistungen im Bereich der Theorie und der Analyse

Spezifische Merkmale der sonstigen Mitarbeit

- spielpraktische Arbeit in und mit der Gruppe, Abschluss einer gestalterischen Arbeit mit Präsentation im Unterrichtsprozess
- individuelle Arbeit bei spielpraktischer Arbeit
 - a) praktische Beiträge: individuelle Leistung, die eine qualitative Veränderung einer Aufgabenbearbeitung bewirkt bzw. initiiert (z. B. Experimentierbereitschaft, Szenenmodelle, Veränderungen/Steuerungen u. a.); auch solistische Darstellungen
 - b) Reflexion/Teilnahme am Unterrichtsgespräch
- schriftliche Unterrichtsleistungen, individuell und als Gruppenarbeit (z. B. Protokoll, Gestaltungsentwürfe: Dialoge, Rollenbiographie, Regieanweisung, dramaturgisches Konzept, Bühnenbild, Beleuchtungsplan, Plakat, Programmheft, Rezension).
- Diese Form der sonstigen Mitarbeit kann auch eingebracht werden als Aufgabenbearbeitung über einen längeren Zeitraum

6.1 Zur Bewertung der sonstigen Mitarbeit

Analog zu den klassischen ästhetischen Unterrichtsfächern Kunst und Musik ist das erwartete Leistungsspektrum im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel komplex, denn es umfasst die zu erwerbenden fachlichen Kompetenzen (ästhetisch, theoretisch, methodisch), die sozialen Kompetenzen als Mitglied einer Lerngruppe und die personalen Kompetenzen (überwiegend als Spieler, aber auch als Regisseur, Bühnenbildner, Beleuchter, Inspizient u. a.), die in eine Bewertung einfließen. Abweichend von anderen Unterrichtsfächern, auch von den oben genannten, ist aber die praktische Unterrichtsarbeit in besonderer Weise von dem stetigen Einsatz aller Schülerinnen und Schüler abhängig, weil die prozess- und produktorientiert ausgerichtete didaktische Struktur des Faches die andauernde Präsenz jedes einzelnen erforderlich macht, denn ansonsten kann keine zufrieden stellende Unterrichtsleistung erreicht werden. In keinem Unterrichtsfach spielt die soziale Kompetenz eine solch elementare Rolle und muss deshalb zwangsläufig auch in die Bewertung einfließen. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler sich anders als im Kunst- oder Musikunterricht ganzheitlich als Person und als Persönlichkeit einbringen, und das nicht etwa nur über ihr soziales Handeln, sondern im Spiel über ihren Körper, den sie als „Instrument“ in vielfältiger Form einsetzen, nicht partiell über eine bestimmte Fähigkeit oder über ein Medium. Die an die Persönlichkeit gekoppelte Leistung des einzelnen macht eine differenzierte, vor allem aber sachlich begründete Bewertungsgrundlage erforderlich, da ansonsten der Eindruck entstehen könnte, dass eine Bewertung hauptsächlich durch die persönliche Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Lernenden bedingt ist.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen und der weit dimensionierten Didaktik des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel sind gegenüber den Fächern Kunst und Musik nicht grundsätzlich neue, in jedem Fall aber ergänzende Formen der Leistungsdiagnose und -beurteilung erforderlich. Insbesondere zwei Voraussetzungen der Beurteilung lassen sich ableiten:

- a) Damit Schülerinnen und Schüler nicht den Eindruck gewinnen, dass die subjektive Einstellung die Beurteilung der Lehrkraft bestimmt, müssen die Schülerinnen und Schüler die Beobachtungs- und Bewertungskriterien des Faches nachvollziehen können.
- b) Die verlässliche Diagnose der fachlichen Kompetenzen, die in der Unterrichtspraxis Schwierigkeiten bereiten kann, setzt die Entwicklung und den Einsatz von Beobachtungsbögen, ggf. auch pädagogischen Tagebüchern, voraus.

Unter den Punkten 6.2 und 6.3 dieser Publikation sind Beispiele für einen Informationsbogen für Schülerinnen und Schüler sowie für einen Beobachtungsbogen für Lehrkräfte zu finden. Diese Bögen sind jedoch nicht als verbindlich, sondern lediglich als ein Vorschlag zu verstehen, der je nach eigener Schwerpunktsetzung modifiziert werden kann und sollte.

6.1.1 Bedeutung des Informationsbogens für Schülerinnen und Schüler

Die Leistungsdimensionen im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel sind vielfältig und weichen zum Teil von anderen Fächern deutlich ab. Der Unterricht ist zudem durch sehr unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen geprägt, was dazu beiträgt dass die Leistungsbewertung anfällig ist für subjektive Verzerrungen. Daher ist es unabdingbar, den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Leistungsermittlung und die Leistungsanforderungen des Faches transparent zu machen. Dieses sollte nicht erst bei der Bekanntgabe der Noten erfolgen, sondern zu Beginn der gemeinsamen Arbeit. Der Informationsbogen für Schülerinnen und Schüler (Beispiel siehe unter 6.2) fasst in schriftlicher Form die wesentlichen allgemeinen Beurteilungskriterien zusammen und sollte nicht nur ausgeteilt, sondern mit allen Beteiligten intensiv besprochen werden.

Sinnvoll erscheint es zudem, wenn zu Beginn und zum Ende bestimmter Phasen des Unterrichts metadidaktisch gearbeitet wird. So können Bewertungskriterien für anstehende Vorhaben von Lehrenden und Lernenden jeweils adäquat formuliert und nachvollziehbar gemacht, am Ende der Arbeit auch noch einmal reflektiert werden, so dass das Konfliktpotenzial zwischen Lehrern und Schülern, das durch die Benotung entstehen könnte, gering gehalten wird. Insbesondere müssen die Lernenden die Entwicklung ihrer fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen als Ergebnis der Unterrichtsarbeit begreifen können (vgl. Lütgert 1999). Um dieser Forderung gerecht zu werden, ist Transparenz in Bezug auf die angesprochenen Kriterien unabdingbar.

Der Informationsbogen ist Garant dafür, dass alle Unterrichtenden des Faches an einer Schule die gleichen Bewertungskriterien zu Grunde legen, was nachvollziehbar für alle am Schulleben Beteiligten dokumentiert wird. Sinnvoll ist es auch, Schülerinnen und Schüler, die vor der Entscheidung stehen, Darstellendes Spiel oder ein anderes ästhetisches Fach (in der Regel Kunst oder Musik) zu wählen, mit Hilfe des Informationsbogens (möglicherweise in etwas reduzierter Form) über Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien zu informieren.

6.1.2 Bedeutung des Bogens zur Leistungserfassung

Lehrkräfte des Faches Darstellendes Spiel müssen die zeitlich parallel geschalteten, inhaltlich aber differenten Leistungsbereiche, die auf eine sehr unterschiedliche Entwicklung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lernkompetenzen hin ausgerichtet sind, kontinuierlich und ausgewogen bei jeder Schülerin, bei jedem Schüler im Blick behalten, um eine gerechte Notengebung zu ermöglichen. Die Leistungsdiagnose erweist sich in der Praxis aufgrund der Komplexität der Kriterien als schwierig. Ein Beobachtungsbogen, der die wichtigsten Kriterien enthält, stellt eine hilfreiche Erleichterung dar, und zwar sowohl als unterrichtsbegleitendes Hilfsmittel (Aufzeichnungen zu den erbrachten Leistungen nach jeder Unterrichtsstunde) als auch als Bewertungsbogen von Schülerproduktionen (in der Regel bei vorbereiteten Präsentationen unterschiedlichster Art). Sicher wird aber je nach Anwendungsart eine andere Schwerpunktsetzung erfolgen, eventuell wird man auch zwei ein wenig voneinander abweichende Bewertungsbögen erstellen.

Die Bewertungsbögen enthalten ein Raster, das als Punktematrix genutzt werden kann. Die Beurteilungskriterien werden jeweils den drei Großbereichen (praktische Kompetenz, theoretische Kompetenz, soziale Kompetenz) zugeordnet, wie aus dem Beispielbogen ersichtlich. Alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe auf einem Bogen zu berücksichtigen (Beispiel) hat den Vorteil, dass man insbesondere bei konkreten und unmittelbaren Beurteilungssituationen (theatralische Präsentationen) ohne lästiges Blättern Aufzeichnungen machen kann. Ansonsten kann aber auch ein Beurteilungsblatt für jeden einzelnen Schüler sinnvoll sein, weil so die Übersicht auch über einen längeren Zeitraum besser gewahrt bleibt.

Die Beurteilungskriterien, die auf dem Beispielblatt zu finden sind, können selbstverständlich ergänzt, auch modifizierend benannt und geordnet werden, aber man sollte darauf achten, dass die Übersichtlichkeit gewahrt bleibt, denn gerade in konkreten Beurteilungssituationen erweist sich ein überladener Beobachtungsbogen als ungeeignet. Punkte können in jeder Kategorie für jeden Schüler eingetragen werden, aber nicht nach jeder Unterrichtsstunde und nicht nach jeder Präsentation wird man in jeder Kategorie eine Note finden können, was sicher auch nicht anzustreben ist. Manches lässt sich auch durch eine Zahl im Darstellenden Spiel gar nicht ausdrücken. Insofern ist es sicher notwendig, eine breitere Spalte auf dem Blatt für schriftliche Einträge zu reservieren, gerade auch vor dem Hintergrund, dass Noten am Ende der Unterrichtssequenzen im Einzelnen begründet werden sollten.

6.2 Informationsbogen für Schülerinnen und Schüler

Darauf legen wir Wert, das beobachten wir, das solltest du selbst beachten!

Praxis

Konzeption

- Kreativität in der szenischen Entwicklung
(gute Einfälle und aktive Mitarbeit bei der Entwicklung von Szenen)
- Kreativität bei Inszenierungskonzepten
- Kreativität bei dramaturgischen Entscheidungen

Darstellung

- Experimentierfreudigkeit
(Wagemut beim „sich Einlassen auf Neues“/ausprobieren von Variationen, „das traue ich mich“, „das mache ich“)
- Körperausdruck
(nutze meinen ganzen Körper für die Darstellung/nicht herumstehen oder sitzen)
- Umgang mit Bühne und Raum
(den Raum im Spiel bewusst machen, ihn handelnd nutzen)
- Umgang mit Sprache
(verständlich, laut, deutlich sprechen/sachbezogen und im Ausdruck angemessen sprechen)
- Umgang mit Requisiten
(Requisiten aktiv und fantasievoll nutzen/nicht „ich hab was in der Hand und halte mich daran fest“)
- Arbeit an der eigenen Rolle
(entwickele ich die Figur, die ich darstelle mit Einsatz? Wie verhalte ich mich? Wie bewege ich mich? Was bin ich für ein Typ? Bleibe ich in meiner Rolle?)
- Zusammenspiel
(gebe ich Impulse, nehme ich Impulse anderer auf?)

Ausstattung und Organisation

- Bühnen- und Kostümgestaltung, Maske
(bringe ich gute Ideen ein, entwerfe, zimmere, baue, schraube, nähe ... ich?)
- Einsatz von Licht, Projektion und Ton
(habe ich Vorschläge für die situationsgerechte Ausleuchtung, für optische Effekte, für Klangkulisse oder Musik, und kümmere ich mich um die Umsetzung?)
- Öffentlichkeitsarbeit
(Plakate, Programmhefte entwerfen, Eintrittskarten, Reklame, Verkauf organisieren, Pressearbeit)

Theorie

- Kenntnis von Theaterformen, -fachbegriffen und -geschichte
(Bühneformen, Gattungen, Schauspieltheorie)
- Recherche und Reflexion zum eigenen Stück
(vorbereitende Erkundungen, begleitende Materialsammlung)
- Beschreibung und Bewertung der eigenen Arbeit
- Analyse von und Kritik an Theateraufführungen

Arbeit in der Gruppe

- **Verantwortungsbewusstsein**
(persönlicher Einsatz bei den Proben, der Vorbereitung der Aufführung, dem Auf- und Abbau, Aufgaben übernehmen, bin ich am Ziel interessiert?)
- **Teamfähigkeit**
(Balance zwischen Durchsetzungsvermögen und eigener Zurücknahme halten, entwickeln von Ensemblegeist)
- **Verlässlichkeit**
(Anwesenheit, Pünktlichkeit, Abliefern übernommener Arbeiten)
- **Kritikfähigkeit**
(Kritik während der Proben soll mir helfen. Kann ich sie annehmen, verarbeiten, umsetzen? Denke ich mit und übe selbst Kritik, ohne zu verletzen? Habe ich die Gesamtwirkung des Stückes im Blick und nicht nur mich selbst? Genau hinsehen, beschreiben, dann erst bewerten ist die Reihenfolge)

6.3 Beispiel für Beobachtungsbogen

| Beobachtungsbogen Bewertungsbogen | | Bilal | Holger | Laura | Svenja | Michael | Anna | Johanne | Michael | Sabrina J | Annika | Philipp | Lea | Frederik | Jennifer | Julia | Mustapha | Danny | Friederike | Jan | Maik | Martin | Jasmin | Inga | | | | | |
|--|---|-------|--------|-------|--------|---------|------|---------|---------|-----------|--------|---------|-----|----------|----------|-------|----------|-------|------------|-----|------|--------|--------|------|--|--|--|--|--|
| GK – DS 12.Jg. 1.Hj. 02/03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EINZELLEISTUNGEN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fehlstunden | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRAXIS | 10.02. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 15.02. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spielbereitschaft, körpersprachliche Darstellung Körpereinsatz, Umsetzung von Spielideen, Kreativität, Originalität | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Note: Praxis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| THEORIE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Entwicklung von Spielideen, Szenen-Analyse, Spielkritik | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Note: Theorie | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOZIALES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kooperationsfähigkeit, Mitarbeit allgemein, Kritikfähigkeit | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Note: Soziales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SLK I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SLK II | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gesamtnote | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

7. Die besondere Lernleistung

Aus zahlreichen Nachfragen von Fachkollegen und Fachkolleginnen ergibt sich, dass viele Schülerinnen und Schüler den Wunsch haben Darstellendes Spiel auch als Prüfungsfach zu belegen. Die besondere Lernleistung scheint eine Möglichkeit zu sein im Rahmen der augenblicklichen Erlasslage die Abiturrelevanz des Faches zu erhöhen. Erfahrungen liegen bisher nur aus anderen Fächern vor.

Mit der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 28. Februar 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, dass das Bearbeitungsergebnis eines selbst gewählten oder eines im Rahmen eines vom Land geförderten Schülerwettbewerbs gestellten Themas als besondere Lernleistung in die Abiturprüfung eingebracht werden kann.

Zielsetzung und Definition

Die besondere Lernleistung kommt den Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schülern entgegen, die „besonders motiviert und interessiert sind und ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in fachlicher, methodischer, auch sozialer Hinsicht vertiefen und erweitern wollen.“ Sie setzt somit ein hohes Maß an Eigentätigkeit und Selbstständigkeit voraus, wobei die Schule sich auf eine Form der Betreuung einstellen muss, die durch Dialog und Rat gekennzeichnet ist.

1. Besondere Lernleistungen können z. B. sein:
 - ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb
 - eine Jahres- oder Seminararbeit
 - die Ergebnisse eines umfassenden, auch fächerübergreifenden Projekts oder Praktikums
2. Die besondere Lernleistung muss schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können.
3. Sie ist schriftlich zu dokumentieren.
4. Voraussetzung für die Einbringung ist, dass wesentliche inhaltliche Bestandteile noch nicht anderweitig angerechnet worden sind.
5. Die Ergebnisse werden in einem Kolloquium erläutert.
6. Wird die Arbeit von mehreren Schülern erstellt, so muss die individuelle Leistung erkennbar sein.

Folgende Rahmenbedingungen gelten dabei in Niedersachsen

(ausführliche Darstellung in SVBI 10/98):

1. Nach der „Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg“ vom 26.05.97 und den „Ergänzenden Bestimmungen“ können sowohl ein umfassender Beitrag aus einem vom Land Niedersachsen geförderten Schülerwettbewerb als auch eine Jahres –oder Seminararbeit, sofern sie in keinem Zusammenhang zur Facharbeit steht, als besondere Lernleistung anerkannt werden.
2. Es handelt sich um eine freiwillige Leistung der Schülerinnen und Schüler, über deren Einbringung in eigener Verantwortung entschieden werden muss.
3. Die besondere Lernleistung muss im Rahmen oder Umfang von mindestens zwei Kurs- halbjahren erbracht werden.
4. Sie muss am letzten Unterrichtstag des vierten Kurshalbjahres bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter abgegeben werden.

5. Sie darf keine erweiterte Facharbeit sein. Sie unterscheidet sich von dieser deutlich im Anforderungsniveau, in der Komplexität der Aufgabenstellung und im Umfang.
6. Der Umfang beträgt ca. 30, bei zwei Bearbeitern ca. 35 und bei drei Bearbeitern ca. 40 Textseiten in Maschinschrift, wobei Anlagen nicht eingeschlossen sind.
7. Andere Gruppengrößen sollen nach Möglichkeit vermieden werden; die Einzelleistung muss erkennbar sein.
8. Schülerinnen und Schüler, die sich entschieden haben, eine besondere Lernleistung zu erbringen, haben ein Recht auf Beratung, Betreuung und Begleitung, wobei die Selbstständigkeit der Erarbeitung berücksichtigt werden muss.

Beurteilung und Einbringungsmöglichkeiten

1. Die besondere Lernleistung ist als fünfte Abiturleistung dem Block III der Abiturprüfung zugeordnet und die Leistungen können nach der AVO-GOFAK , § 2 (4), in die Abiturprüfung eingebracht werden.
2. Die besondere Lernleistung besteht aus einer schriftlichen Dokumentation und aus einem Kolloquium, das auf Grundlage der schriftlichen Dokumentation abgehalten wird. Falls an der Dokumentation mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, wird das Kolloquium als Gruppenprüfung abgehalten.
3. Bei der Korrektur und Bewertung der schriftlichen Dokumentation werden sinngemäß die Korrektur- und Bewertungsmaßstäbe sowie die Beurteilungskriterien für eine schriftliche Abiturprüfungsarbeit angewandt.
4. Bei der besonderen Lernleistung ist das Kolloquium verbindlich vorgeschrieben: Es findet im Rahmen der mündlichen Abiturprüfung statt. Es gelten die Regelungen wie für die Durchführung einer mündlichen Prüfung.
5. Die Bewertung der gesamten Leistung erfolgt erst nach dem abgelegten Kolloquium
6. In der Gesamtqualifikation wird die besondere Lernleistung wie folgt berücksichtigt:
 - je ein Kurs der vier Prüfungsfächer aus dem vierten Semester in einfacher Wertung,
 - die Prüfungsleistungen in den vier Prüfungsfächern in dreifacher Wertung und
 - das Ergebnis der besonderen Lernleistung in vierfacher Wertung.

Die besondere Lernleistung und Darstellendes Spiel

Die oben gemachten Ausführungen zeigen, dass die besondere Lernleistung Schülerinnen und Schülern, die Darstellendes Spiel gewählt haben, eine Möglichkeit bietet 20 % der Abiturprüfungsleistung in diesem Fach zu erbringen.

Die Thematik der besonderen Lernleistung darf nicht Gegenstand des Kursunterrichts sein. Aus den vorliegenden Beispielen für das Fach Musik lassen sich für das Fach Darstellendes Spiel folgende Möglichkeiten herleiten:

- Personale, figurale, mediale Produktion, Dokumentation, Präsentation, Kolloquium.
- Dokumentation eines Projekts mit einem Staats-, Stadttheater oder mit einer freien Theatergruppe, Kolloquium.
- Dokumentation eines soziokulturellen Theater - Projekts, Kolloquium.
- Dokumentation eines Schülertheatertreffens, Kolloquium.

8. Mündliche Leistungsüberprüfung am Ende des 10. Jahrganges

Noch ist das Fach „Darstellendes Spiel“ nicht im Sekundarbereich I eingeführt. Dennoch gibt es einige Schulen, besonders aber die Gesamtschulen, die das Fach im Wahlpflichtbereich im Rahmen von „Kultur“ oder „Ästhetik“ anbieten. Solche Kurse sind in der Regel zweijährig, die Leistungen und Beiträge der Schülerinnen und Schüler werden auch benotet. Somit können sie auch in der mündlichen Überprüfung im 10. Jahrgang eine Prüfung in ihrem belegten WPK wählen.

Noch gibt es keine Grundsätze zu dieser Überprüfung im Fach „Darstellendes Spiel“, daher ist der folgende Text am Fach „Deutsch“ orientiert.

Der mündlichen Überprüfung muss eine schriftlich formulierte Prüfungsaufgabe zugrunde liegen. Diese Aufgabe muss sich auf den vorangegangenen Unterricht beziehen. Da im Darstellenden Spiel häufig Spielpraxis oder Inszenierungen Unterrichtsgegenstände sind, können die Aufgaben auch praktische Anteile enthalten.

Im ersten Teil der Prüfung sollten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, sich in einem zusammenhängenden Vortrag oder in einer Präsentation zur vorbereiteten Aufgabe zu äußern.

Im zweiten Teil soll ein Gespräch stattfinden, das über die im Vortrag oder in der Präsentation zu lösenden Aufgabenstellungen hinausgeht und größere fachliche Zusammenhänge zum Gegenstand hat.

Ziel der mündlichen Überprüfung ist es, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich zu einer Prüfungsaufgabe sachlich zutreffend zu äußern, Lösungen strukturiert vorzutragen und zu präsentieren sowie in einem Gespräch weitergehende Fragestellungen zu erörtern.

9. Anhang

Will Lütgert – Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel²

Vorbemerkung zur Recherche

Unsere Recherche zum Thema Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel erbrachte im Wesentlichen Hinweise auf Literatur, die von den Kultusministerien der Länder, die das Fach an ihren Schulen eingeführt haben, und von deren Fortbildungseinrichtungen herausgegeben wird (vgl. das Literaturverzeichnis). In diesen Publikationen überwiegen die didaktischen Hinweise. Das Thema Bewertung und Zensur nimmt allgemein eine Randstellung ein. In diesem Kontext sind am ausführlichsten - und in vielen Fällen Vorbild für andere Bundesländer - die Handreichungen aus Hamburg, sowohl die erläuternden Kommentare in den Lehrplänen als auch die Texte des Instituts für Lehrerfortbildung.

² W. Lütgert: Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel, erschienen in der Expertise von Lütgert/Tillmann/Koch: Leistungsbewertung in den Fächern Bildende Kunst, Sport, Musik und Darstellendes Spiel, Hrsg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg 2001

Das Fach Darstellendes Spiel als Integrationsfach

In allen Lehrplänen und Handreichungen, die uns vorliegen, wird der ganzheitliche Charakter des Faches in einer doppelten Weise hervorgehoben: als Ganzheitlichkeit »nach innen« und als Ganzheitlichkeit »nach außen«.

Ganzheitlichkeit »nach innen«

Die Ganzheitlichkeit nach innen besteht in der Integration sehr unterschiedlicher Leistungsbereiche im Darstellenden Spiel. Im Hamburger Lehrplan für die Sekundarstufe II (vgl. Hamburg, Lehrplan, 1994 S. 7ff.) werden folgende Gesichtspunkte zur Leistungsdiagnose während der laufenden Kursarbeit festgehalten. (1)

- *Leistungen, die sich auf die Mitarbeit in der Spielgruppe beziehen*
 - *verantwortungsvoll, produktiv, beständig und verlässlich mit anderen Gruppenmitgliedern zusammenarbeiten*
 - *Probleme in der Gruppe erkennen und sich um ihre Beseitigung bemühen*
 - *konstruktive Kritik üben – sachliche Kritik hinnehmen und verarbeiten*
- *Leistungen im darstellerischen Bereich*
 - *mit den individuellen Ausdrucksmöglichkeiten eine Rollenfigur erarbeiten und deren >innere Linie< halten*
 - *die eigene Darstellung in den konzeptionellen Rahmen stellen*
 - *den alltäglichen Ausdruck in theatrale Darstellung überführen...*
- *Leistungen in sprachlicher, bildnerischer und musikalischer Gestaltung*
 - *Verfassen und Bearbeiten von Rollentexten*
 - *Entwurf von Figurinen, Gestaltung und Anfertigung von Kostümen*
 - *Entwürfe und Ausführung zur bildnerischen Ausgestaltung des Aktionsraumes*
 - *Entwicklung einer Lichtregie*
 - *Realisierung der Bühnenmusik mit Stimme bzw. Instrument...*
- *Leistungen im Bereich der Entwicklung der dramatischen Struktur*
 - *die Struktur einer dramatischen Vorlage erkennen und beschreiben*
 - *eine dramatische Vorlage bearbeiten (Streichen und Verändern des Textes/Umstellung und Streichen von Szenen/Einbauen neuer Szenen/Streichen bzw. Erweitern des Personals)*
 - *eine dramatische Struktur beim Bauen eigener Stücke entwickeln...*
- *Leistungen im theoretisch - analytischen Bereich*
 - *theater- bzw. filmtheoretische Kenntnisse erwerben und auf die Gestaltung des Projekts anwenden*
 - *kunsttheoretische Aussagen verstehen und auf das eigene Projekt anwenden*
 - *den für das Projekt notwendigen historischen, soziologischen, psychologischen Hintergrund erwerben...*

Ähnliche Gesichtspunkte der Leistungsdiagnose werden in den Handreichungen der Länder Brandenburg (1998), Mecklenburg - Vorpommern (1997), Niedersachsen (Rabien 1999) und Thüringen (1999) entwickelt.

Ganzheitlichkeit »nach außen«

Die Ganzheitlichkeit des Darstellenden Spiels »nach außen« besteht in der Möglichkeit seiner vielfältigen Vernetzung mit anderen Fächern des Unterrichtskanons. Dies lädt zu einem fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Arbeiten ein. Die Unterrichtsvorgabe des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg nennt und beschreibt in diesem Zusammenhang nicht nur mögliche inhaltliche Verbindungen zu den klassischen Fächern Kunst, Musik, Sport und Deutsch, sondern auch zur Gesellschaftslehre, zur Geschichte, zu den modernen Fremdsprachen, zur Erdkunde und sogar zu den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie, Physik (Brandenburg, 1998, S. 20 - 23).

Die Vielschichtigkeit der Leistungsbereiche »nach innen« und die Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Fächern nach außen machen das Darstellende Spiel zu einem Unterrichtsfach, das breite Kompetenzbereiche anspricht. Die Thüringer Handreichungen sprechen von der Stärkung der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz durch Darstellendes Spiel, die Brandenburger Handreichungen nennen in diesem Zusammenhang die Konzepte der Subjektkompetenz, der ästhetischen Kompetenz, der Methodenkompetenz und der theoretischen Kompetenz, um die Leistungsbereiche des neuen Integrationsfachs zu kennzeichnen (Thüringen 1999, S. 1 f., Brandenburg 1998, S. 7 - 6).

Der Lern- und Leistungsbegriff, der dadurch in die Schule eingeführt wird, enthält viele Elemente, die im Sinne einer reformorientierten Unterrichtspraxis auch für andere Schulfächer eingefordert werden: Projektlernen, Praktisches Lernen, Imaginatives Lernen, Übersetzen von enaktiven, ikonischen und symbolischen Handlungs- und Sprachformen, Gesamtunterricht. Nicht von ungefähr nehmen die Laienspielideen von Martin Luserke („Schule am Meer“ auf Juist) in modernen Konzeptionen des Darstellenden Spiels einen breiten Raum ein.

Das Lernen, das im Darstellenden Spiel angesprochen wird, ist vielfältig und differenziert, sodass Verfahren der Leistungsüberprüfung, die auf objektivierende Standards und auf Vergleichbarkeit angewiesen sind, nicht zum Zuge kommen können. Das neue Unterrichtsfach mit seiner weit dimensionierten Didaktik erfordert neue Formen der Leistungsdiagnose und -beurteilung, die gegenüber den Formen der Leistungsermittlung, die in den klassischen ästhetischen Fächern wie Kunst und Musik angewendet werden, nicht grundlegend verschieden sind, diese aber noch radikalisieren.

Diagnose und Bewertung unterschiedlicher Leistungsdimensionen

Formen punktueller Leistungsüberprüfung

In den Lehrplänen bzw. Lehrplanentwürfen der Bundesländer, die das Darstellende Spiel in den Fächerkanon aufgenommen haben, werden eine bzw. zwei Klausuren pro Halbjahr zur punktuellen Leistungsüberprüfung gefordert. Bei zwei Klausuren soll eine sich auf spielpraktische Aufgaben beziehen, die andere auf die schriftliche Bearbeitung von Fragen.

Spielpraktische Aufgaben

Bei den spielpraktischen Aufgaben erhalten alle beteiligten Schülerinnen und Schüler eine in den darstellerischen Anforderungen vergleichbare Vorgabe, die sie dramatisch ausgestalten sollen. Die Vorgabe kann sich auf einen Szenenbeginn, eine Personenkonstellation, eine Situation oder eine Musik beziehen, die die Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten durch Improvisation vervollständigen, spielerisch ausgestalten und anschließend auswerten sollen. Spielpraktische Aufgaben haben dabei immer einen inaktiven und einen reflexiven Teil.

Die Hamburger Vorgaben und Empfehlungen sind unter den von uns recherchierten Handreichungen am differenziertesten und für die praktische Arbeit besonders hilfreich. Sie zeigen bis ins Detail und anhand vieler - in Schulen erprobter - Beispiele auf, wie die zeitaufwändigen spielpraktischen Prüfungen im Verlauf eines Schuljahrs und auch beim Abitur organisatorisch und inhaltlich mit vertretbarem Aufwand gestaltet werden können.

Danach sind vorzugsweise monologische oder dialogische Situationen zu wählen, da Improvisationen mit mehr als zwei Personen für die Spielerinnen und Spieler und für die Bewerterinnen und Bewerter eine Überforderung darstellen. Spielpraktische Aufgaben können derart gestaltet werden, dass verschiedene Leistungsstufen in der Ausführung erkennbar sind:

»Bei der Arbeit an einer dramatischen Vorlage stellen spielpraktische Aufgaben eine geeignete Möglichkeit zur Annäherung an den Text dar (Improvisationen zu Situationen >vor<, >nach< und >neben< dem eigentlichen Text, Improvisationen zu Situationen aus der Biographie einzelner Rollen, zum Thema bzw. Konflikt eines Stückes, Bearbeitung einer Szene des Stückes in Hinblick auf die Verlagerung in eine andere historische Situation, in ein anderes Milieu, Erfinden einer kontrastierenden Szene u. a.) (Hamburg, Lehrplan 1994, S. 8).

Schriftliche Aufgaben

Als schriftliche Aufgaben werden entweder kleine Stückeproduktionen, -umarbeitungen oder -analysen vorgeschlagen. Im Einzelnen können sie sich darauf beziehen,

- ein eigenes Stück, dessen Rollenstruktur vorliegt, szenisch weiterzuentwickeln oder eine nichtdramatische Vorlage in ein Spiel zu transportieren,
- eine dramatische Vorlage durch Ausgestaltung von Rollenbiografien zu differenzieren oder durch Kürzung, Umstellung oder Ergänzung im Hinblick auf, gewünschte Effekte umzugestalten,
- eine kritische Auseinandersetzung mit dem Dramenprojekt eines Semesterkurses zu führen.

» Für alle Projekte lassen sich (...) folgende Aufgaben empfehlen:

- Stellungnahme bzw. Erläuterungen zu den Zielen eines Projektes z. B. für das Programmheft
- Auseinandersetzung mit einem theoretischen Text, der sich auf das Projekt des Kurses anwenden lässt
- Vorschläge zur Regiekonzeption oder zur Lösung einzelner Regieprobleme
- Vorschläge zur Gliederung und bildnerischen Gestaltung des Aktionsraums, zur Licht- und Tonregie sowie zum Kostüm« (Hamburg, Lehrplan 1994, S. 9).

An allen vorliegenden Lehrplänen und Handreichungen lässt sich ablesen, dass das Darstellende Spiel für beide Sekundarstufen über eine Vielzahl von differenzierten Prüfungssituationen verfügt, um sowohl die praktisch-gestalterischen als auch die theoretisch-analytischen bzw. -synthetischen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern auf anspruchsvolle Weise zum Vorschein zu bringen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie die inhaltlich differenten Leistungsbereiche des Fachs, die auf die Entwicklung sehr unterschiedlicher kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lernkompetenzen hin angelegt sind, untereinander derart gewichtet werden können, dass sie auf einer eindimensionalen Leistungsskala - wie die Notengebung sie erfordert - abgebildet werden können.

Dimensionen prozessualer Leistungsüberprüfungen

Die praktische Unterrichtsarbeit im Darstellenden Spiel ist in besonderer Weise auf den ungebrochenen Einsatz aller beteiligten Schülerinnen und Schüler angewiesen. Die Leistung eines Ensembles hängt deshalb von der andauernden spielerischen Präsenz eines jeden einzelnen Mitgliedes ab. Diese Präsenz lässt sich in drei bewertbare Kompetenzbereiche aufgliedern:

- die fachlichen Kompetenzen (ästhetisch, theoretisch, methodisch)
- die sozialen Kompetenzen als Ensemblemitglied
- die personalen Kompetenzen als einzelner Spieler, Dramaturg, Regisseur, Bühnenbildner, Musiker usw.

Schon die verlässliche Diagnose dieser Kompetenzen wird in der praktischen Situation Schwierigkeiten bereiten. Sie setzt die Entwicklung und den Einsatz von Beobachtungsbögen bzw. pädagogischen Tagebüchern voraus, in denen Lehrkräfte die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im laufenden Unterricht festhalten. Wie aber werden die drei Bereiche untereinander in Beziehung gesetzt, und in welchem Verhältnis stehen die Prozessleistungen im Unterricht zu den punktuellen Lernleistungen der Klausuren?

Die Brandenburger Handreichungen geben zu diesen Beurteilungsproblemen zumindest Hinweise, ohne in jedem Fall Lösungen anbieten zu können (Brandenburg 1998, S. 24).

Kommunikative Validierung der Beurteilung

Transparenz der Bewertungskriterien

Fehlende Durchsichtigkeit der Beurteilungskriterien werden als die stärksten Faktoren von Lehrer-Schüler-Konflikten bei Leistungsermittlungen und -beurteilungen genannt (Lütgert 1999, S. 41). Gerade ein Unterricht, der durch sehr unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen geprägt ist und in den höchst verschiedenartige Leistungsdimensionen eingehen, ist bei Beurteilungen anfällig für subjektive Verzerrungen (vgl. Ingenkamp 1995, S. 67-183). Da Objektivität der Beurteilungskriterien wegen der Fachstruktur des Darstellenden Spiels nicht zu erreichen ist, wird es notwendig, die Beurteilungskriterien für die betroffenen Schülerinnen und Schüler intersubjektiv transparent und plausibel zu machen. Bei aller Zeitknappheit, die wegen der beschränkten Jahresstundenzahl in den künstlerischen Schulfächern vorherrscht, scheint es deshalb sinnvoll zu sein, zu Beginn und zum Ende eines jeden Vorhabens Phasen sog. Unterrichts über Unterricht einzurichten. Im Rahmen dieses Meta-Unterrichts müssen Lehrende und Lernende gemeinsam Bewertungskriterien für die anstehenden Vorhaben formulieren und sie nachvollziehbar möglichst anhand von konkreten Beispielen niederlegen.

Verbindung von lernzielorientierten und individuellen Beurteilungsnormen

Wir wissen aus vielen empirischen Untersuchungen (zusammenfassend: Ingenkamp 1995, S. 185 - 226), dass sich bei Beurteilungen in der Schule immer wieder Gruppennormen durchsetzen, auch wenn sich Lehrerinnen und Lehrer der Schwächen von klassenbezogenen sozialen Beurteilungsnormen bewusst sind. Das führt dazu, dass Beurteilungen in verschiedenen leistungsfähigen Klassen unterschiedlich ausfallen. Durch ausdrückliche Lernzielorientierung wird deshalb eine lerngruppenübergreifende Sachnormorientierung angestrebt. Angesichts von unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler insbesondere in künstlerischen Fächern erscheint die ausschließliche Anwendung von Sachnormen bei der Leistungsbewertung im Darstellenden Spiel als zu eng, weil sowohl bei leistungsstarken als auch bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern individuelle Lernfortschritte nicht festgehalten werden, die in eine Beurteilung eingehen können. Eine fortschrittliche Beurteilungskultur wird daher an Verfahren arbeiten, die sachliche und individuelle Normorientierung in fachdidaktisch anspruchsvoller Weise miteinander verbinden.

Verknüpfung von Prozess- und Produktleistungen

Punktuelle und prozessuale Leistungsfeststellungen müssen insbesondere in einem künstlerischen Fach wie dem Darstellenden Spiel, in dem Kompetenzen und Performanzen im praktischen Vollzug miteinander verschmelzen, für jugendliche plausibel aufeinander bezogen werden. Insbesondere müssen Schülerinnen und Schüler die Entwicklung ihrer fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen als Ergebnis der Unterrichtsarbeit begreifen können. Dies macht es pädagogisch sinnvoll, Leistungen aus punktuellen Prüfungen und aus dem laufenden Unterricht in der Regel mit gleichen Bewertungsgewichten aufeinander zu beziehen und im Falle eines Beurteilungskonflikts zwischen beiden Leistungsbereichen die prozessualen Leistungen im Hinblick auf die Festlegung der Gesamtnote stärker zu berücksichtigen.

Ein gestuftes Verfahren der Validierung durch Beteiligung der Lernenden an der Beurteilung

Zur Sicherung von intersubjektiven Standards der Beurteilung im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel schlagen die Autorinnen und Autoren der Brandenburger Handreichungen ein gestuftes Verfahren der kommunikativen Validierung vor, das im Licht der Argumentation in dieser Expertise bedenkenswert ist: (a) von der Selbsteinschätzung der Akteure (b) über die Gruppeneinschätzung durch die Ensemblemitglieder (c) bis hin zur Fremdeinschätzung durch die Lehrenden.

»Diese drei Formen stehen in einer inhaltlichen Abfolge, ergänzen sich und sind nicht ersetzbar. Für diese Verfahren gibt es vielfältige Formen und unterschiedliche Medien, die genutzt und erprobt werden sollen. So kann die Leistungsbewertung zu einem fördernden Bestandteil der Unterrichtsarbeit werden. Produktive Kritik muss streng sachorientiert sein. Lehrkräfte müssen gerade in der Sekundarstufe I damit rechnen, dass sachfremde Gründe, vor allem die Beziehungen in der Gruppe, die sachliche Kritik überlagern. Hilfreich ist es, wenn Auswertungsgespräche in der Gruppe beschreibenden, nicht wertenden Charakter haben« (Brandenburg 1998).

Fazit

Bewertungen mit Wort oder Zahl oder mit Wort und Zahl?

In den Texten, die für diese Expertise herangezogen wurden, spielt das Problem der Bewertung mit Wort oder Zahl, d. h. mit Noten - oder Berichtszeugnissen – im Gegensatz zu den anderen Expertisen dieses Bandes zum Kunst-, Musik- oder Sportunterricht, kaum eine Rolle. Dieser Umstand ist nicht der Struktur des Faches, sondern der Textauswahl geschuldet. Deutsche Kultusministerien und die ihnen nachgeordneten Behörden haben sich im Hinblick auf die Sekundarstufen I und II in der Regel für Notenzeugnisse entschieden.

Trotzdem – oder gerade deswegen - macht ein Fach wie das Darstellende Spiel auf das Grundproblem aller Notengebung aufmerksam: Eine Zensur lässt den Kontext, in dem eine Leistung entstanden ist, nicht mehr erkennen. Sie reduziert eine Lernleistung, die in verschiedenen Dimensionen erbracht wurde, auf die Eindimensionalität einer Skala. Betrachtet man das Beurteilungsproblem aus dieser Perspektive, sollte man tunlichst auf das Zensieren im Darstellenden Spiel verzichten und auf die Form des Lernberichts zurückgreifen, der eine mehrperspektivische Beurteilung zulässt.

Auf der anderen Seite gilt das Argument, dass in einem Unterrichtssystem, das generell auf Notengebung festgelegt ist, musisch – künstlerische Fächer nicht aus der Notengebung ausseren dürfen. Solche Fächer leisten mit ihrem ausdrücklichen Bezug auf Sozial- und Selbstkompetenzen einen wünschenswerten Beitrag zur Erweiterung eines Lern- und Leistungsbegriffs, der allgemein für einen modernen Unterricht angestrebt werden sollte. Will man ein solches – kognitive ebenso wie affektive und psychomotorische Anteile einschlie-

ßendes – Lernen in der Schule etablieren, dann sind auch in Fächern Zensuren unumgänglich, die schon heute von einem breiten Leistungskonzept ausgehen.

In dieser Spannung bietet es sich an, auf die dritte Hamburger Zeugnisform, auf das Notenzeugnis mit Kommentar, zu rekurrieren. Ein sorgfältig formulierter diagnostischer und bewertender Kommentar zu einer Note würde es erlauben, die Leistungsdimensionen, die sich hinter einer Note »verstecken«, zur Sprache zu bringen und damit erkennbar zu machen (vgl. Beutel 1999, S.111 f.). Das scheint nach der Argumentation, die in dieser Expertise geführt wurde, für das Darstellende Spiel unumgänglich zu sein. Bei diesem Fach wird noch offensichtlicher als bei anderen Unterrichtsfächern, dass man die Vielschichtigkeit des Unterrichts nicht ohne grundsätzliche Verluste auf eine eindimensionale Bewertungsskala reduzieren kann.

Anmerkungen:

- 1) Im Hamburger Lehrplan heißt es: »Die fachdidaktische Literatur für das Darstellende Spiel hat den Aspekt der Leistungsbewertung erst in Ansätzen aufgegriffen. Daher sind im Folgenden die Gesichtspunkte zur Beurteilung der laufenden Kursarbeit sehr ausführlich und konkret gehalten« (Hamburg, Lehrplan 1994, S.7). In dieser Expertise werden die Hamburger Gesichtspunkte nur in Auszügen zitiert, um die Konzentrationsrichtung zu schärfen. Streng genommen handelt es sich bei den Gesichtspunkten nicht um solche der Beurteilung, wie der Hamburger Lehrplan unterstellt, sondern um Gesichtspunkte der Beobachtung und Diagnose. Gesichtspunkte der Beurteilung müssten in irgendeiner Weise Gewichtungsfaktoren enthalten, aus denen die Wertigkeit der Leistungen erschlossen werden könnte. Das leisten die Gesichtspunkte aber aus gutem Grunde nicht - wie im Folgenden zu zeigen sein wird.
- 2) In analytischer Distanz zu den Brandenburger Handreichungen erweisen sich zumindest die dort vorgeschlagenen Vernetzungen zu den Naturwissenschaften als künstlich. Im Hinblick auf den Physikunterricht heißt es unverbindlich: ... Die in einer Übersicht beschriebenen Lerninhalte des obligatorischen Physikunterrichts in den Jahrgangsstufen 8 und 10 aller Schulformen und die für die Jahrgangsstufen 7 - 10 für das Gymnasium (Mechanik, Thermodynamik, Elektrizitätslehre, Schwingungen und Wellen, Kernphysik, Kraft und Bewegung) ermöglichen und erfordern Verknüpfungspunkte zum Fach Darstellen und Gestalten« (S. 10). Als Bezug zum Chemieunterricht wird lakonisch festgehalten: »Schülerexperimente als didaktisches Element bieten gute Ansatzpunkte zur Verknüpfung mit dem Fach Darstellen und Gestalten« (S. 22).

10. Literaturhinweise – Leistungsdiagnose und Leistungsbeurteilung im Fach Darstellendes Spiel

- Arndt, M.: Szenisches Gestalten in der Schule. Halle 1997
- Bartussek, W.: Pantomime und darstellendes Spiel. Mainz 1998
- Barz, A.: Darstellendes Spiel. Bedingungen und Voraussetzungen für Theaterspielen, Warm-up, Szenen- und Stückbearbeitung, Inszenierungskonzeptionen, Bühnenbild etc. Berlin 1998
- Beutel, S.-L.: Zeugnisse mit Zahl und Wort. Eine Untersuchung zu Notenzeugnissen mit Kommentarbogen im Jahrgang 5 an einer Hamburger Gesamtschule. Jena/Bielefeld (Manuskriptdruck) 1999
- Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Unterrichtsvorgaben. Darstellen und Gestalten. Sekundarstufe I (Entwurf mit Inkraftsetzungsvermerk vom 10.11.1998). Potsdam 1998
- Bubner, C./Mangold, Chr.: Schule macht Theater, große Aufführungen, kleine Spielformen, Probenarbeit. Braunschweig 1995
- Fritz, J.: Theorie und Praxis des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim 1993
- Gall G.: Szenisch spielen und lernen. Frechen 1998
- Golpon, H.: Darstellen und Gestalten. Milow 1998
- Hamburg: Amt für Schule, Jugend und Berufsbildung: Darstellendes Spiel. Handreichung zum Lehrplan für die Sekundarstufe II. Hamburg 1990
- Hamburg: Amt für Schule, Jugend und Berufsbildung: Darstellendes Spiel. Lehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I. Hamburg 1994
- Hessen: HIBS: Kulturelle Praxis. Handreichungen zum Darstellenden Spiel. Wiesbaden 1994
- Hessen: Rahmenplan für das Fach Darstellendes Spiel. Dritter hessischer Entwurf. Wiesbaden 1994.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. 9. Aufl. Weinheim 1995
- Johnstone, K.: Theaterspiele. Berlin 1998
- Kunz, M.: Spieltext und Textspiel. Seelze 1997
- Lütgert, W.: Leistungsbewertungen im laufenden Schuljahr - oder: Gibt es Alternativen zu traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung? In: Beutel/Lütgert/Tillmann/Vollstädt: Ermittlung und Bewertung schulischer Leistungen. Expertisen zum Entwicklungs- und Forschungsstand. Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung) 1999, S. 39 – 60
- Mecklenburg-Vorpommern. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan für alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (schulart- und jahrgangsübergreifend). Darstellendes Spiel, Erprobungsfassung. Schwerin 1997

Rabien, D.: Materialien zum Antrag auf Einrichtung des Faches »Darstellendes Spiel« (Theater) im Sekundarbereich II. In: Theater Info Nr. 15/1999, S, 11 - 16

Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Muisches Profil. Lehrplan Gymnasium. Entwurf. Dresden 1994

Scheller, I.: Szenisches Spiel. Berlin 1999

Thüringen: Handreichungen Darstellen und Gestalten. Entwurf der Arbeitsgruppe (zur Erprobung freigegeben vom Thüringer Kultusministerium - Stand 20.09.1999). Bad Berka 1999

Thurn, B. – Mit Kindern szenisch spielen. Frankfurt a.M. 1996

Welscher-Forche, U.: Lernen fördern mit Elementen des szenischen Spiels. Baltmannsweiler 1999

11. RRL/Handreichungen und Publikationen aller Bundesländer

Baden-Württemberg

- Darstellendes Spiel, Verankerung in den Lehrplänen anderer Fächer
- Berichte und Materialien des Projekts „Darstellendes Spiel in der Hauptschule“ – Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart:
- „Spielübungen“ - Pflichtbereich: Deutsch, Musik, Bildende Kunst (1983)
- „Pantomimisches Spiel“ – Pflichtbereich: Deutsch, Bildende Kunst (1983)
- „Kinder- und Jugendtheater im Unterricht“/Vorbereitung – Nachbereitung – Pflichtbereich: Deutsch (1984)
- „Figurentheater“/Darstellendes Spiel mit sich bewegenden Figuren – Pflichtbereich: Deutsch – Musik – Bildende Kunst (1985)

Bayern

- Richtlinien für Schulschauspiel/Dramatisches Gestalten (03.06.1982)
- Lehrplan Dramatisches Gestalten in der Kursphase der Oberstufe – Grundkurs des Zusatzangebotes (15.07.1985)
- Lebendiges Schultheater – Handreichungen zum Grundkurs Dramatisches Gestalten, Hrsg. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (München 1995)

Berlin

- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule – Gymnasiale Oberstufe – Fach Darstellendes Spiel (1984)

Brandenburg

- Vorläufiger Rahmenplan Darstellendes Spiel – Gymnasiale Oberstufe/Sekundarstufe II (1992)
- Unterrichtsvorgaben Darstellen und Gestalten, Sekundarstufe I (1998)

Bremen

- Runderlass C.2.8.1/1 v.7.12.1987 Gymnasiale Oberstufe im Lande Bremen – Grundkursfach Darstellendes Spiel
- Rahmenrichtlinien, Kursleisten und Handreichungen für das Grundfach: Darstellendes Spiel (1987)
- Darstellendes Spiel, Rahmenplan für die Sekundarstufe II gymnasiale Oberstufe (2000)

Hamburg

- Lehrplan für die Haupt- und Realschule – Darstellendes Spiel (1991)
- Lehrplan für die Gesamtschule/Sekundarstufe I – Darstellendes Spiel (1991)
- Lehrplan für das Gymnasium/Sekundarstufe I – Darstellendes Spiel (1994)
- Lehrplan Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe (1990)
- Vom Spielen zum Darstellen – Materialien zum Darstellenden Spiel für die Grundschule (1995)
- Darstellendes Spiel Handreichungen für die Sekundarstufen I und II der Gymnasien und Gesamtschulen (1988)
- Darstellendes Spiel, Handreichungen für die Sekundarstufe II (1990)
- Spiel mit der Technik – Materialien für das Darstellende Spiel Sekundarstufen I und II (1993)
- IfL – Veröffentlichungen:
- Wulf Schlünzen – Werkstatt Schultheater – Zur Didaktik und Methodik (1998)
- ders. – Werkstatt Schultheater – Übungen/Experimente/Projekte (1998)
- ders. – Werkstatt Schultheater – Beobachten, Feedback, Bewerten (2002)
- Karin Hüttenhofer – Spiel & Theater Grundschule – Spiele/Themen/Werkstattarbeit (1999)

Hessen

- Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe Darstellendes Spiel (Kursstrukturplan) (1998)
- Handreichungen zum Darstellenden Spiel. Kulturelle Praxis Heft 1, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (1994)

Mecklenburg-Vorpommern

- Rahmenplan für alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (schulart- und jahrgangübergreifend) Darstellendes Spiel – Erprobungsfassung (1997)

Niedersachsen

- Zur Praxis des Darstellenden Spiels I – Leistungsbewertung (2003)

Nordrhein-Westfalen

- Gymnasiale Oberstufe – Literaturkurse (1981)
- Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe – Arbeitsbereich „Theater“ – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1995)
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW – Literatur (1999)

Rheinland-Pfalz

- Handreichungen Darstellendes Spiel – Arbeitsgemeinschaft in der Oberstufe der Gymnasien (1983)
- Schultheater – Pädagogisches Zentrum - Information 2 (1991)
- Lehrplan – Wahlpflichtkurse Darstellendes Spiel (Klasse 7 – 10) – Integrierte Gesamtschule (2000)
- Handreichungen und Hinweise zum Schultheaterinformationssystem ThiS (2000)
- Darstellendes Spiel – Anregungen und Spielstücke (2000)

Sachsen

- Puppenspiel – Handreichungen für Lehrer (1996)

Sachsen-Anhalt

- Szenisches Gestalten in der Schule – Beiträge zur Lehrerfortbildung (1997)

Schleswig-Holstein

- Im Lehrplan Grundschule Deutsch – Darstellendes Spiel (1975)
- Im Lehrplan Hauptschule Deutsch/Klassenstufen 5 bis 9 – Darstellendes Spiel (1986)
- Im Lehrplan Realschule/Klassenstufen 5-10 - Darstellendes Spiel (1986)
- Anhang zum Lehrplan Gymnasium Deutsch – „Darstellendes Spiel“, Klassenstufe 5 bis 10 (1986)
- Lehrplan Literatur – Fachgymnasium (1992)
- Darstellendes Spiel im Lehrplan – Grundlagen und Anregungen für Schule und Unterricht (1997)
- Darstellendes Spiel – Lehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium, Gesamtschule (2002)
- Darstellendes Spiel – Handreichungen für den Unterricht (2003)
- Fachanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel (2003)

Thüringen

- Anleitung zur Schultheaterarbeit und zum Darstellenden Spiel – Impulse Heft 4 (1994)
- Darstellen und Gestalten – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien – Materialien Heft 51 (2001)

Redaktionsteam

Norbert Döding – Humboldt-Gymnasium Bad Pyrmont,
Fachlehrer DS/Referent in der Fort – und Weiterbildung

Ilse Hilpert – Wilhelm-Bracke-Gesamtschule Braunschweig,
Fachlehrerin DS/Referentin in der Fort – und Weiterbildung

Prof. Harald Hilpert – HBK Braunschweig,
Fachlehrer DS/Klasse Spiel und Bühne HBK/
Fachberater DS/Referent in der Fort- und Weiterbildung

Margrit Lang – Theodor-Heuss-Gymnasium Wolfenbüttel,
Fachlehrerin DS/Referentin in der Fort – und Weiterbildung/
Lehrauftrag HBK

Hans-Hubertus Lenz (Leitung) – Gymnasium Burgdorf,
Fachlehrer DS/Dezernent NLI/Fachberater DS/
Referent in der Fort – und Weiterbildung/
Mitglied KMK – Ausschuss Darstellendes Spiel

Dr. Dierk Rabien – Albert Einstein Gymnasium Hameln,
Fachlehrer DS/Referent in der Fort – und Weiterbildung

Thomas Sander – Theodor-Heuss-Gymnasium Wolfenbüttel,
Fachlehrer DS/Lehrauftrag HBK

Holger Wartner – Gymnasium Athenaeum Stade,
Fachlehrer DS/Mitwirkender DS am Studienseminar/
Referent in der Fort - und Weiterbildung

Hans Zimmer- IGS Mühlenberg Hannover,
Fachlehrer DS/Leiter TPZ Mühlenberg/
Referent in der Fort- und Weiterbildung

Herausgeber

Niedersächsisches Landesinstitut
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)
Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim

Redaktion

Hans-Hubertus Lenz

Texterfassung/-bearbeitung

Manuela Schulze

Schriftleitung der Reihe nli-Beiträge

Dr. Friedrich Winterhager

Druck und Vertrieb

NLI

Nachbestellungen richten Sie bitte an das NLI

Fax: 05121 1695-297, E-Mail: versand@nli.de

Preis: 2,50 € zuzüglich Versandkosten

Copyright

Vervielfältigungen für unterrichtliche Zwecke sowie für Aus-, Fort- und Weiterbildung sind erlaubt. Dies gilt nicht für den Abdruck in Materialsammlungen und Broschüren mit größerer Auflage. Nachdruck, auch auszugsweise, zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte ist nur mit Zustimmung des NLI gestattet.

Hildesheim, Dezember 2003