

Beurteilen, Bewerten, Benoten

Wulf Schlünzen

Grundproblematik

Der Bewertung in künstlerischen Fächern wird gern fehlende Objektivität, Lehrerwillkür, aber auch mangelnde Härte vorgehalten. Einige meinen auch, dass in den ästhetischen Fächern eine Bewertung "nicht gehe", oder aber wegen vermuteter Beurteilung der Persönlichkeit des Schülers unzulässig sei. Im Darstellenden Spiel kommt noch ein besonderes Problem hinzu, das mit der Theaterkunst vermacht ist: Die Schülerinnen und Schüler können die Mittel ihrer künstlerischen Tätigkeit genau in dem konstituierenden Element nicht gänzlich objektivieren: Sie bleiben als Darsteller Mittel ihrer eigenen Gestaltung. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bewusst sein, dass Leistungsbeurteilung von den Schülerinnen und Schülern in diesem Fach nicht nur als Beurteilung über ein Fach- und Sachwissen wahrgenommen wird, die sie von ihrer Person deutlich trennen können, sondern zugleich als Beurteilung der eigenen Person. Daher ist es wichtig, dass die Bewertung die sachlichen Kriterien differenziert transparent macht.

Bei allen ästhetischen Fächern und kreativen Anforderungen in anderen Fächern steht der Anspruch nach der Förderung des individuellen Ausdrucks der Schülerinnen und Schüler dem allgemeinen Anspruch nach Allgemeingültigkeit, damit Verifizierbarkeit der Beurteilungen an ästhetischen Regelwerken gegenüber.

Beide Ansprüche sollten nicht absolut gesetzt, also nicht voneinander getrennt gesehen werden. Der individuelle Ausdruck, der sich in einer künstlerischen Äußerung zeigt, ist immer auch vor dem Hintergrund des Allgemeinen, der Kunst der Gegenwart und der Vergangenheit, zu sehen. In einem neuen Buch stecken viele andere alte Bücher. Ohne diese Vorläufer wäre es nicht dazu gekommen. Ein Film arbeitet mit den künstlerisch-handwerklichen Mitteln, die im 20. Jahrhundert entwickelt wurden. Das Weiterentwickeln, auch der bewusste Bruch mit der Tradition setzen die Kenntnis dieser Tradition voraus. Ein Theaterskandal wird erst vor dem Hintergrund des Üblichen, Regelhaften zum Skandal. Einer der berühmten Skandale der beginnenden Moderne, das Wort "Merdre" (oder dt. "Schreiß" oder "Scheitze", je nach Übersetzung) das erste Wort bei der Uraufführung des "Ubu roi" von Alfred Jarry 1896 in Paris, kann heute keinen Theatersaal mehr leeren. Auch unsere Schülerinnen und Schüler -und wir selbst- agieren vor einem kulturellen Hintergrund, auch wenn er ihnen -und uns- manchmal nicht bewusst ist. Dennoch ist festzuhalten, dass der individuelle Ausdruck etwas ist, was trotz zeitbedingter Einflüsse unverwechselbar der Person eigen ist.

Die bedingungslose Orientierung an einem Regelkanon vergisst, dass (zumindest in der abendländischen Kunstauffassung seit der Renaissance) jeder Kanon das Ergebnis von Regelverstößen vergangener Jahrhunderte ist. Der junge Goethe begehrte 1771 mit Shakespeare als Zeugen gegen die Knechtschaft der Regeln des zeitgenössischen französischen Theaters auf, die "Klassiker" Goethe und Schiller wurden im folgenden Jahrhundert zum Aufstellen von Regeln herangezogen, gegen die wiederum junge Künstler aufbegehrten. Viele „Regeln“ sind somit lediglich Konventionen von grundsätzlich begrenzter Haltbarkeit.

Ohne irgendwelche Ordnungskriterien geht es allerdings offensichtlich auch nicht, das wäre ein gestaltloses Chaos. Unterschiedliche Proklamationen von "Antitheater", vom Dadaismus über Artaud, dem absurden Theater, dem Living Theatre, über Faßbinder und Schlingensief, lehnen Zustände der Institution Theater ihrer Gegenwart ab, die als einengend und verkrustet wahrgenommen werden. Das bedeutet aber nicht, dass ihre eigenen Vorstellungen, ihre eigene Theaterpraxis sich nicht Kriterien zuordnen ließe. In jedem Kunstwerk sind Gestaltungsprinzipien enthalten, Spielregeln, an denen sich das Kunstwerk orientiert. Es gibt ähnliche Kunstwerke, die ebenfalls diesen Spielregeln folgen, und andere Kunstwerke, die sich an andere Regelsysteme halten.

Mit einer solchen offenen Auffassung sollten wir ästhetische Bildung mit Schülerinnen

und Schülern betreiben. Es geht nicht darum, ein von uns vielleicht favorisiertes Regelsystem als unumstößliche Richtschnur der ästhetischen Arbeit mit Schülern überzustülpen.

Es macht keinen Sinn, in der Theaterkunst nach objektiven Kriterien für die Beurteilung zu suchen, was also auf der Bühne grundsätzlich richtig und geboten sei, was dagegen grundsätzlich falsch und daher nicht auf die Bühne gehöre oder abzustellen sei. Das würde bei Kriterien landen, die nachweislich keine objektive Geltung beanspruchen können, daher relativ sind, oder gar bei Kriterien, die zwar verifizierbar sind, aber nichts mehr über eine ästhetische Kompetenz aussagen („Fliegenbeinzählen“).

Der Zuschauer kann sich bei Aufführungen zurücklehnen, er kann leicht alles besser wissen, nach Fehlern suchen, den berühmten Rotstift zur Korrektur zücken. Für die Spieler ist das Gehabe des Zuschauers als allwissender Kritiker schwer zu ertragen. Interessiert er sich überhaupt dafür, wie und weshalb die theatrale Form so geworden ist, wie sie ist? Schwer einzusehen ist es für sie, dass der Zuschauer als Kritiker auf Kriterien zurückgreift, die mit der konkreten Theaterarbeit der Gruppe wenig oder nichts zu tun haben. Sie wünschen sich, dass sich die Zuschauer mit dem auseinandersetzen, was sie ihnen präsentiert haben. Es geht darum, sich auf das einzulassen, was die Schülerinnen und Schüler als Konzept präsentieren. Und das ist genau der Ansatz, der ihnen weiterhilft.

Das gilt für eine Aufführung, aber auch schon für eine jede Präsentation im Unterricht. Nur mit einer solchen Zuschauerhaltung können ästhetische Bildungsprozesse gefördert werden. Diese Grundhaltung muss in jeder Unterrichtsstunde gelebt werden. Im Unterricht werden die Spieler zu Zuschauern, die Zuschauer zu Spielern, und beide reflektieren über das theatrale Handeln. Zuschauen wird zu einer aktiven Einmischung in den Prozess der Stückentwicklung.

Zielsetzung des Unterrichts

“Die Spielleitung schafft Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler aufmerksam für ästhetische Ereignisse sein können. Sie entfalten ihre ästhetische Wahrnehmung und verständigen sich über ästhetisches Handeln.” (RPL-Entwurf Hamburg) Diese Situationen orientieren sich nicht an der Systematik der Theaterwissenschaft, sondern an den Gegebenheiten des Projekts, um die innere Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wecken zu können.

Die Hauptfrage für die Gestaltung eines solchen Unterrichts ist:

Wie kann ich einen Unterricht gestalten, der in der Gruppe die Kreativität der Schülerinnen und Schüler ermöglicht und fördert?

Im Unterricht muss die Spielleitung

- allen Schülerinnen und Schülern gleichwertige Möglichkeiten für ästhetisches Handeln geben;
- Situationen schaffen, in denen sich ästhetische Wahrnehmung entfalten kann und sich die Schülerinnen und Schüler darüber verständigen können
(Was sehe und höre ich? Was denke ich? Was fühle ich?);
- die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler als Grundlage ästhetischen Handelns, Wahrnehmens und Deutens annehmen;
- eine Gesprächs- und Feedbackkultur entwickeln, in der differenziert und ohne Besserwisserei über Gestaltungsversuche gesprochen werden kann;
- dafür sorgen dass Phasen von Machen (Spielen, Gestalten) und Denken (Analysieren, Verstehen, Deuten) sich abwechseln, sich Machen und Denken durchdringen;
- fordern und fördern, nicht überfordern;
- Hilfen anbieten, um Hürden zu nehmen;
- für die Aufgaben Rahmen setzen, die so weit sind, dass es viele gleichwertige Lösungen geben kann, aber auch festlegen, wo der Rand eines Rahmens ist, was also noch in den Rahmen passt; damit wird zugleich festgelegt, was außerhalb des Rahmens liegt, also verworfen werden muss;
- ästhetische Gestaltungsversuche der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für die weitere Arbeit nehmen;

- nicht im Bekannten verharren, sondern neugierig auf das noch Unbekannte machen (experimentelle Haltung);
- nicht zuerst (schon gar nicht allein) ein Inszenierungskonzept entwickeln und dann danach inszenieren, sondern
- ein Konzept im spielerischen und experimentellen Umgang mit Spielanlässen (in Eigenproduktionen oder Textvorlagen) ergebnisoffen und nach und nach in der gemeinsamen Arbeit entwickeln.

Beobachten und Beurteilen

Beim Beurteilen und Bewerten ästhetischen Handelns beginnen wir nicht beim Benoten, vielmehr geht es zunächst um Beobachten, Beschreiben, Feedback-Geben und Werten, dann erst und nur auf dieser Grundlage ums Benoten.

Beurteilen ist ein Teil der ästhetischen Arbeit, indem das, was gemacht, was gearbeitet wird, in Bezug zu Kriterien gesetzt wird. Die Bewertung der Leistungen ist somit auch dann notwendig, wenn Darstellendes Spiel ohne Benotung unterrichtet wird (wie in Arbeitsgemeinschaften und im Wahlpflichtunterricht der Grundschule).

Spielleiterinnen und Spielleiter äußern manchmal, dass ihnen fest in den Unterrichtsablauf eingebettete Feedback-Situationen wertvolle Zeit stehlen würden, sie damit von der eigentlichen Aufgabe, dem Inszenieren, abhalten würden. Ich bin dagegen der Auffassung, dass regelmäßige Feedback-Situationen für den Prozess der Stückentwicklung förderlich und damit unverzichtbar sind. Es kann ja nicht darum gehen, das Inszenierungskonzept der Spielleitung umzusetzen, sondern das Inszenierungskonzept gemeinsam mit der Gruppe zu entwickeln.

Regelkreis von Wahrnehmen, Handeln, Reflektieren

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Regelkreis von ästhetischer Wahrnehmung, ästhetischer Produktion und ästhetischer Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler erfahren so den engen Zusammenhang von Handeln und Reflektieren: Ausgehend von Gestaltungsversuchen, der Selbstwahrnehmung der Spielenden sowie der Beobachtung durch die Gruppe wird das Gestaltete zur Konzeptbildung ausgewertet bzw. am Konzept abgeglichen; auf dieser Grundlage wird die Gestaltung reflektiert verändert oder es werden neue Gestaltungsversuche gemacht, die von der ersten Gestaltung grundlegend abweichen. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler Spielregeln und ästhetische Kriterien und wenden sie bewusst an. Sie entwickeln dabei (unter tatkräftiger Anleitung der Spielleitung) auch eine Fachsprache, um sich über die Prozesse sachgerecht verständigen zu können.

Sie lernen, dass es bei der szenischen Gestaltung um kreative Prozesse geht, bei denen es unterschiedliche Perspektiven und gleichrangige Lösungsmöglichkeiten geben kann. Sie erfahren auch, dass es zwar mehr als eine passende, wohl aber auch ungeeignete Lösungen gibt und dass dies sich am künstlerischen Konzept des Projekts bemisst, nämlich an der Stimmigkeit der eingesetzten ästhetischen Mittel in Bezug auf Thema und Gesamtform.

Feedback

Darstellen ist ein sehr persönlicher Vorgang, das muss beim Feedback-Geben nicht nur gesehen werden, sondern in den Konsequenzen auch mit der Spielgruppe beim Feedback-Geben Berücksichtigung finden, auch Schritt für Schritt trainiert werden.

Wichtig ist die Haltung der Feedback-Gebenden: Sie sollen nicht zensieren, sondern mitteilen, was sie wahrgenommen haben. Sie müssen dies zugleich auf eine Weise mitteilen, die die Spieler annehmen können.

Auch die Spielenden müssen lernen, dass die Feedback-Situation keine Angriffssituation ist, in der sie sich reflexartig verteidigen müssen, sondern dass sie hier etwas Wichtiges über die Wirkung ihres Spiels erfahren können.

Das Feedback bezieht sich auf die theatrale Gestaltung der Szene. Für die Feedback-Situation ist die konsequente Einhaltung der jeweiligen Rolle des Feedback-Gebens bzw. des Feedback-Nehmens wichtig.

Während das Feedback gegeben wird, sollen diejenigen, die das Feedback erhalten,

zuhören, sich nicht rechtfertigen oder erklären. Die Feedback-Gebenden formulieren Ich-Aussagen, behaupten also keine Allgemeingültigkeit. Erst danach sollen die Feedback-Nehmenden zu Wort kommen. Die Feedbacksituation soll nicht kürzer, aber auch nicht länger als 10 Minuten pro Szene sein.

Feedbackregeln

Geben von Feedback

1. Stellt eine von euch als positiv empfundene Beobachtung an den Anfang (darin ehrlich sein!).

2. Gebt der Gruppe Rückmeldung zur Komposition ihrer Szene. Geht dabei ein auf

- den szenischen Aufbau,
- die Dynamik,
- die Raumgestaltung,
- die Bildwirkung der Szene.

Lasst euch auf das Spielkonzept der Gruppe ein. Was war stimmig, wo war etwas für euch noch unklar oder unentschieden? Nennt kurz und konkret Beispiele (Pauschalurteile sind nicht hilfreich).

3. Teilt jedem Spieler, jeder Spielerin differenziert mit, was ihr an ihrem Spiel wahrgenommen habt und wie ihr das Präsentierte verstanden habt. Geht dabei auf die theatrale Umsetzung ein. Was war stimmig, wo war etwas für euch noch unklar oder unentschieden? Konzentriert euch dabei auf Veränderbares (Rückmeldungen zu Größe, Figur, Handicaps sind nicht hilfreich)! Nennt kurz und konkret Beispiele zu den Aspekten:

- Verkörperung und Differenzierung der Rolle
- Impulse im Zusammenspiel
- Umgang mit der Stimme
- Umgang mit dem Raum
- Umgang mit Requisit und Kostüm

4. Schließt mit einem produktiven Resümee, das Handlungsmöglichkeiten für eine Weiterarbeit eröffnet. Fragt erst nach, bevor ihr Gegenvorschläge macht.

5. Hört euch an, wie die Spielgruppe auf das Feedback antwortet, beantwortet Fragen, zieht dazu weitere Beobachtungen und deren Wirkung auf euch heran, stellt dabei nicht eigene ästhetische Vorlieben in den Vordergrund.

Aufnehmen von Feedback:

1. Hört erst einmal die Rückmeldungen an, ohne in Abwehrstellung zu gehen- kurze Pause: durchatmen!

2. Fragt evtl. nach, was jemand genau meint!

3. Reagiert ggf. mit einer Ich-Aussage- keine Diskussion um „Richtig„ und „Falsch„!

4. Zeigt Reflexionsbereitschaft! Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen zur Präsentation (bezogen auf die Gestaltungsfelder) (Beiblatt)

Beobachtungsbogen zur szenischen Arbeit

Wenn die Haltungen des Feedback-Gebens und -Nehmens in der Gruppe etabliert und gefestigt sind, kann die szenische Arbeit noch genauer untersucht und beschrieben werden. Die Ergebnisse der szenischen Arbeit sollen so genauer und differenzierter ins Bewusstsein gehoben werden, um der Gruppe die Möglichkeit zu eröffnen, diese Ergebnisse über Pauschalurteile hinaus diskutierbar und in ihrer Verwendbarkeit für das sich entwickelnde Inszenierungskonzept bewertbar zu machen. Dazu dient ein differenzierter Beobachtungsbogen.

Der Beobachtungsbogen lässt sich im Unterricht einsetzen, um ein ausführliches fachliches Feedback nach Präsentationen zu geben. Dabei können die Schülerinnen und Schüler die Beobachtungsaspekte untereinander aufteilen. So achtet z.B. ein Schüler auf

den Gesamtaufbau der Szene, eine Schülerin beobachtet Spieler A genauer, ein anderer Schüler Spielerin B.

In modifizierter, vor allem reduzierter Form lässt sich der Beobachtungsbogen auch auf der Sekundarstufe I und bei Anfängergruppen der gymnasialen Oberstufe einsetzen. Er ist je nach Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler zu modifizieren.

Der Beobachtungsbogen lässt sich darüber hinaus auch für Benotungssituationen anwenden. In der vorliegenden Form hat er sich für die Beurteilung spielerfahrener Gruppen in spielpraktischen Klausuren der Studienstufe sowie in der Abiturprüfung (4. Prüfungsfach) bewährt.

Beobachtungsbogen für szenische Arbeit

I. Szenische Komposition (gemeinsamer Anteil)

- Ablaufstruktur
 - Beginn/Einstieg
 - Entwicklung (Handlungsbogen u. a.)
 - Schluss
- Stimmigkeit
 - der Ausgangssituation
 - der Beziehung zwischen beiden Personen
 - der Entwicklung der Situation
 - der theatralen Lösung
- Raum
 - Definition des Raumes
 - Anordnung, Bewegung der Personen im Raum
 - Bildwirkung
- Zeit
 - zeitliche Gliederung der Szene
 - „natürliche Zerdehnung“ (Sprechen/Spielen)
 - Dynamik der Szene
- Sprache (wenn personenbezogen unter II)
 - Wahl einer der Situation und Beziehung angemessenen Sprache
 - agierende Sprache
- Rahmenbedingungen
 - Erfüllung der Rahmenvorgaben der Aufgabe
 - konzeptioneller Projektrahmen
 - spielformspezifische Bedingungen

II. Darstellen (Anteil des Einzelnen)

- Verkörperung der Rolle
 - körperlicher Ausdruck in Mimik, Gestik, äußerer Haltung
 - Bewegung, Gänge
 - Spiel bei eigenem Dialogpart
 - „stummes Spiel“ ohne Dialogpart
 - Stimme
 - Gesamteindruck (Stimmigkeit)
- Sprechen
 - Verständlichkeit
 - Variation im Sprechen
 - agierende Sprache
 - partnerbezogenes Sprechen
 - Emotion im Sprechen
- Ensemblespiel
 - Impulse geben und aufnehmen

- Raum geben und einnehmen
gemeinsame Absprachen einhalten
- Spiel im Raum
 - Positionen/Gänge in Bezug
auf den Spielpartner
 - Positionen/Gänge in Bezug
auf das Publikum
- Spiel mit Requisit und Kostüm
 - als Zeichenträger
 - als Mit- oder Gegenspieler
 - als Ausdrucksträger für Emotion

(Hinweis für die Umsetzung im Layout: Gestaltung als Grafik: Neben die Spalte Beobachtungsaspekte wird im oberen gemeinsamen Anteil eine Spalte für Notizen gesetzt, im unteren individuellen Beobachtungsbereich zwei Spalten für SpielerIn A und für SpielerIn B.)

Bewerten im Darstellenden Spiel

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten besonders zu Anfang der gemeinsamen Arbeit (in den ersten zwei bis drei Monaten) den Aspekt der Beurteilung nicht in den Vordergrund rücken. Hauptziel der Lehrerinnen und Lehrer sollte sein, zum Selbstbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen beizutragen.

Produktive Kritik an den Ergebnissen muss sachorientiert sein; Lehrerinnen und Lehrer müssen damit rechnen, dass sachfremde Gründe, vor allem die Beziehungen in der Gruppe, die sachliche Kritik überlagern können. Daher ist sorgfältig darauf zu achten, dass die notwendigen gemeinsamen Kritikphasen der Sache dienen und nicht die Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin beschädigen können.

Hilfreich ist es, wenn Auswertungsgespräche in der Gruppe beschreibenden, nicht wertenden Charakter haben. So werden Intention und Wirkung sachangemessen in Beziehung gesetzt.

Darstellendes Spiel sollte und kann seine Attraktivität für Jugendliche aus dem facheigenen Gegenstand entwickeln. Daher sollte dieser intrinsischen Motivation in der Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler eine weitaus größere Bedeutung zukommen als der extrinsischen Motivation durch Noten.

Wenn wir über Benotung im Darstellenden Spiel nachdenken, sollten wir bei allen Bemühungen um Vergleichbarkeit, Gerechtigkeit und Transparenz nicht vergessen, dass unser Fach Darstellendes Spiel in erster Linie für das Theatermachen mit Kindern und Jugendlichen da ist, nicht für die Noten. Andererseits: Die Institution Schule setzt in Deutschland auf die Benotung von Leistungen, anders als z. B. der PISA-Spitzenreiter Finnland. Wenn Darstellendes Spiel Fach sein will, muss es sich auch den Bedingungen für ein Fach stellen, und eine davon ist eben die Benotung der Leistungen. Und wir sollten froh sein, dass es in der Schule die Möglichkeit gibt, den Schülerinnen und Schülern auch Leistungen in künstlerischen Bereichen zu dokumentieren, die nicht vor allem nur kognitiv sind.

Die Benotung orientiert sich in Hamburg an den Anforderungen und Beurteilungskriterien, die in den neuen Rahmenplänen für die drei Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) formuliert sind. Diese Kriterien der Bewertung sind auf das Projekt, die Gestaltungsarbeit und die Gruppe zu beziehen. Sie können sich von Projekt zu Projekt in ihrer Gewichtung unterscheiden. Sie gelten für die konkrete Arbeit und sind mit den Schülerinnen und Schülern in altersgemäßem Umfang vereinbart.

Was ist zu bewerten?

Mit dem Benoten der Leistungen im Darstellenden Spiel haben Lehrerinnen und Lehrer häufig Schwierigkeiten. Manche scheuen sich, die darstellerischen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Sie befürchten, dass man eher die Person des Schülers, der Schülerin beurteilt, nicht eine objektivierbare Leistung. Sie beschränken sich auf Kriterien wie Anwesenheit im Unterricht, fleißige Mitarbeit und Bereitschaft zum Übernehmen von Sonderaufgaben. Das entwertet die eigentliche Aufgabe des Unterrichts in einem künstlerischen Fach, denn diese Gesichtspunkte haben nur sekundär etwas mit ästhetischer Bildung zu tun.

Theaterspielen ist eine komplexe Leistung, in der neben den künstlerischen sicher auch individuelle und soziale Kompetenzen von großer Bedeutung sind. Diese Kompetenzen müssen sich diese in den unmittelbar mit der Theaterarbeit verbundenen Tätigkeiten und den darauf bezogenen Anforderungen ablesen lassen. Wir sollten also nicht im engeren Sinne fachliche Theater-Ziele von sozialen und individuellen Zielen trennen, sondern sehen, wo individuelle und soziale Ziele direkt zur Leistung im Theaterspielen beitragen.

Individuelle Ziele sind unmittelbar mit dem Theaterspielen verknüpft: Die Person des Spielers setzt sich selbst mit seinen individuellen Möglichkeiten als „Instrument“ ein. Die Schultheater-Inszenierung lebt von den individuellen Möglichkeiten und Besonderheiten der Spieler.

Soziale Ziele sind ebenfalls unmittelbar mit dem Theaterspielen verbunden. Alle Spieler sollen im Darstellenden Spiel gleichwertige Aufgaben und damit auch Möglichkeiten haben. Das macht deutlich: Schultheater ist auf dieser Grundlage noch eindeutiger als das professionelle Theater Gruppen- und damit Ensemble-Theater.

Der Schwerpunkt der Bewertung liegt auf den Leistungen im ästhetischen Handeln, vor allem dem szenischen Spiel.

Nicht nur die Ergebnisse der gesamten Projektarbeit (sichtbar in der Präsentation) werden bewertet, sondern vor allem die Leistungen auf dem Weg zum Ergebnis.

Zur Kursarbeit gehören - mit Ausnahme der Kennenlernphase - alle Phasen der Projektarbeit, von Lehrgangsphasen über Trainings- und Probenphasen bis hin zur Präsentation. Neben den spielerischen Leistungen tragen auch die Leistungen in den Auswertungs- und Konzeptgesprächen sowie schriftliche Leistungen (Probentagebuch, Rolleninterview, Rollenbiografie, Szenenskizze, Recherchen u. a.) zur Beurteilung bei. Die Beurteilung der Leistung setzt sich aus der Kursarbeit und den punktuellen Prüfungssituationen (spielpraktische und schriftliche Klausuren) zusammen.

Kriterien zur Beurteilung lassen sich den Anforderungen der Rahmenpläne bzw. Lehrpläne entnehmen.

Anm.: Hamburger Rahmenpläne für alle Schulstufen unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/>

Transparenz

Zur Transparenz einer Bewertung gehört nicht nur die Offenlegung der Kriterien, sondern auch eine Begründung für die Bewertung des erreichten Leistungsstandes. Das gilt unabhängig davon, ob Ziffernoten erteilt werden oder nicht.

Die Bewertung gewichtet den Leistungsstand des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin, indem sie ihn in Beziehung zu den Anforderungen und Kriterien der Rahmenpläne setzt.

Gewichtung

Das Hauptgewicht der Beurteilung in einem Fach der ästhetischen Bildung muss auf den Leistungen liegen, die im gestalterischen Anteil der gesamten Projektarbeit gezeigt werden. Das heißt aber auch, dass die Bewertung sich nicht auf die Aufführung beschränkt, sondern sich auf alle Phasen im Prozess bis hin zur Aufführung erstreckt. Dabei werden die ersten vier bis sechs Wochen des Projektverlaufs bei neuen Gruppen nicht berücksichtigt, da sie der Eingewöhnung und vor allem der Gruppenfindung dienen.

Bei der Notenfindung bzw. der Gesamtbeurteilung ist zwischen punktuellen umfangreichen Aufgaben und der Beurteilung der in den vielen kleinen Aufgaben

gezeigten Leistungen der laufenden Projektarbeit zu unterscheiden.

Punktuelle Leistungsüberprüfungen

Klausuren

Punktuelle Prüfungen (Klausuren) im Darstellenden Spiel unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung von Klausuren in vielen anderen Unterrichtsfächern: es geht nicht in erster Linie um die Überprüfung nach Abschluss einer Lerneinheit, sondern darum, auf der Grundlage des bisher Gelernten, Erfahrenen dem Projekt wichtige Impulse zu geben.

“In jedem Semester der Vor- und Studienstufe werden zwei Klausuren geschrieben.

Jeweils eine der Klausuren kann durch eine gleichwertige Aufgabe ersetzt werden. Eine Aufführung kann weder als Klausur gewertet werden, noch eine Klausur ersetzen.

Klausuren sind spielpraktische Aufgaben und schriftliche Aufgaben. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Projektarbeit.

Im ersten Semester der Vorstufe können als Klausuren auch zwei spielpraktische Aufgaben gestellt werden. Im ersten bis dritten Semester der Studienstufe ist jeweils eine schriftliche Klausur verbindlich.

Spielpraktische Klausur

In einer spielpraktischen Klausur entwickeln die Schülerinnen und Schüler zu zweit eine Szene, die sie anschließend vorspielen (Vorbereitungszeit: Vorstufe ca. 30-45 Minuten, Studienstufe: ca. 60 Minuten; Spieldauer: ca. 5-10 Minuten). In der Regel wird die Szene innerhalb eines von der Spielleitung vorgegebenen, schriftlich formulierten

Bezugsrahmens durch Improvisation, Absprachen und Spielversuche erarbeitet. Die Präsentation wird mit der Videokamera aufgezeichnet. Im Anschluss an die Präsentation findet ein kurzes, die Szene reflektierendes Gespräch statt.

In einer spielpraktischen Klausur muss sich die Kreativität der Schülerinnen und Schüler entfalten können. Daher kann es nicht um die einfache Umsetzung einer vorliegenden Szene aus dem Stückprojekt gehen. Szenen, die schon im Unterricht erarbeitet worden sind, können nicht Gegenstand einer spielpraktischen Klausur sein. So kann auch die Aufführung nicht als spielpraktische Klausur gewertet werden.

Kriterien der Beurteilung sind

- die Einhaltung der Rahmenvorgaben und der kreative Umgang mit ihnen,
- Einfallsreichtum und die individuelle Qualität der Darstellung,
- die angemessene Berücksichtigung der Gestaltungsfelder,
- der Aufbau der Szene,
- die Stimmigkeit der entwickelten Szene,
- der Reflexionsgrad in der spielerischen Umsetzung.” (RPL-Entwurf)

Improvisationen mit mehr als zwei Personen stellen für die Spielerinnen und Spieler (unter dem Gesichtspunkt der Bewertung) eine Überforderung dar.

In einer spielpraktischen Aufgabe erhalten alle Kursmitglieder eine in den darstellerischen Anforderungen vergleichbare Aufgabe. Nach einer Vorgabe (Struktur einer Szene, Beginn einer Szene, Personenkonstellation, Thema, Situation, Requisiten, Musik o. ä.) soll eine Szene durch Improvisation erarbeitet und nach einer Vorbereitungszeit (ca. 30-60 Min.) vorgespielt werden. Wenn Leistungen in punktuell zu erbringenden Aufgaben ein bedeutendes Gewicht in der Gesamtbeurteilung haben (wie Klausuren in der Studienstufe), müssen sie eine Bearbeitungszeit von etwa einer Schulstunde aufweisen; alle Kursteilnehmer müssen dabei vergleichbare, projektbezogene Aufgabenstellungen erhalten.

Bei spielpraktischen Aufgaben muss auch die individuelle Leistung neben der Gruppenleistung abzulesen sein. Daher richten sich solche besonders bewertungsrelevanten, spielpraktischen Aufgaben immer nur an zwei oder drei Schülerinnen, Schüler.

Diese punktuell erhobenen Leistungen, die Klausuren oder Klassenarbeiten entsprechen, sollten nicht mehr als 40 % der Note ausmachen. Die Aufführung kann nicht als eine in diesem Umfang bewertungsrelevante Leistung herangezogen werden. Sie gibt das Ergebnis der Projektarbeit wieder, nicht die deutlich unterscheidbare Leistung des oder der Einzelnen. Sie gehört damit als eine Phase des Projektverlaufs unter anderen Phasen

zur Bewertung der laufenden Kursarbeit.

Bewertung der laufenden Kursarbeit

Die Bewertung der laufenden Kursarbeit bezieht sich auf die Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler im Prozess der Projektentwicklung zeigen können. Sie sind in Art und Gewicht einzelner Komponenten einerseits gruppen- und projektbedingt, andererseits auf das allgemeine Raster der Anforderungen und Kriterien der Rahmenpläne bezogen.

Bei der Notenfindung muss dieser Leistungsbereich zu etwa 60 % der Gesamtleistung Berücksichtigung finden.

Die Leistungen in der laufenden Projektarbeit beziehen sich überwiegend auf die in unterschiedlichsten Situationen gezeigten darstellerischen Leistungen (Theaterübungen, darstellerische Experimente, Gestaltungsversuche, Verkörperung der Rolle, szenische Realisierung), daneben aber auch (je nach Projektschwerpunkt) auf bildnerische (Masken, Bühnenbild, Bühnenobjekte, Bildwirkung), sprachliche (Textentwicklung), musikalische (Musik auswählen, Musik realisieren), kompositorische (Szenenentwicklung, Dramaturgie, Konzeptarbeit) Leistungen.

Kriterien zur Kursarbeit

Die Beurteilung der Kursarbeit soll in ihrem Gewicht in Hinblick auf die Gesamtnote gegenüber punktuellen Prüfungssituationen überwiegen.

Folgende Kriterien werden - je nach Art der Aufgabenstellung und Projektphase - zur Leistungsbewertung herangezogen:

- Erkennen des zentralen Problems in der Aufgabenstellung und Finden von Lösungsansätzen,
 - Klarheit und Differenziertheit der Beobachtung, Einfallsreichtum der Lösung, Differenziertheit der Gestaltung,
 - Aufgeschlossenheit für neue Einsichten und eigenständige Lösungen,
 - Fähigkeit, sich Fachkenntnisse anzueignen und sie für die szenische Arbeit fruchtbar zu machen,
 - Bereitschaft und Fähigkeit, in Improvisationen neues Gestaltungsmaterial zu finden,
 - Bereitschaft zu experimentieren,
 - Eigenständigkeit in der Beschaffung und Verwertung von Informationen,
 - Fähigkeit, weiterführende Fragen zu stellen,
 - Flexibles Reagieren auf unvorhergesehene Schwierigkeiten, Mut zum Verwerfen erstbesten Lösungen, Entwickeln von Alternativen,
 - Bewältigung der gewählten Gestaltungsmittel und -verfahren,
 - Angemessenheit der Ausführung, sinnvolle Nutzung von Materialien, Werkzeugen und Geräten,
 - Bereitschaft, ohne kleinschrittige Anweisungen und lenkende Anstöße eigene Einfälle umzusetzen,
 - Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer bei der gemeinsamen Arbeit im Projekt,
 - Fähigkeit, auf die Anregungen und Arbeitsergebnisse anderer anerkennend, beratend oder mit konstruktiver Kritik einzugehen,
 - Fähigkeit, mit der Kritik anderer an den eigenen Arbeitsergebnissen sinnvoll umzugehen,
 - Bereitschaft, organisatorische Vereinbarungen einzuhalten,
 - Bereitschaft, Aufgaben für die gesamte Gruppe im Projektverlauf zu übernehmen.“
- (RPL-Entwurf)

Stundenaufbau

Um das Ziel erreichen zu können, ist ein Unterrichtsaufbau nötig, der neue Erfahrungen ermöglicht (Experimentierfelder), den Schülerinnen und Schülern Gestaltungsaufgaben mit eigenen Lösungsmöglichkeiten stellt sowie die Arbeit regelmäßig auswertet. Dafür hat sich eine Dreiteilung der jeweiligen Stundeneinheit in vorbereitendes Experimentieren (Übungen), Gestaltungsaufgaben im Hauptteil, Präsentation mit Auswertung bewährt.

Vorbereitung

1. Analyse des in der Stunde geplanten theatralen Handelns, z. B.:

- Analyse der vom Stück, der konkret zu bearbeitenden Szene vorgeschlagenen Situationen
- Planung aufgrund der Verabredungen mit der Gruppe vom letzten Mal
- Analyse der spielerischen Defizite der vergangenen Stunden

2. Inhaltliche Planung

Auswahl von Übungen, Spielen für die Gestaltung der Anfangsphase (Warming up/ zielgerichtete Übungen)

Festlegen der zentralen Spielaufgaben

Hilfen, Materialien für die zentralen Spielaufgaben

Überlegungen zur Organisation der zentralen Spielaufgaben (z. B. parallele Erarbeitung in Gruppen)

Evtl.: Welche sinnvollen Aufgaben haben die in der Gruppe, die in den zentrale Spielaufgaben nicht mitspielen?

3. Zeitplanung :

- Anfangsphase: Informationen/ Übungen

(ca. 15 min)

- Hauptphase: Bearbeitung der zentralen Spielaufgaben (ca. 60 min.)

- Schlussphase: Präsentation und Auswertung, auch persönliches Feedback, Ausblick auf die folgenden Stunde (ca. 15 min)

Diese Zeitplanung wird nicht etwa in jeder Doppelstunde starr durchgehalten, so kann z.B. die Anfangsphase auch einmal nur über 10 Minuten gehen, darauf eine erste Gestaltungsphase von 30 Minuten folgen, eine kurze Auswertung sich anschließen, dann in der zweiten Stunde nach einer kurzen Pause noch einmal ein Übungseinstieg von 5 Minuten sich anschließen, die eine zweite Gestaltungsphase von wiederum 30 Minuten vorbereitet. Am Schluss soll immer eine Präsentation des Erarbeiteten und eine auswertende Reflexion stehen.

Die Anfangsphase mit Übungen zur Spielbereitschaft und zum Aufwärmen der „Instrumente“ Körper und Stimme sowie zur gezielten Vorbereitung der Gestaltungsthemen der Stunde ist grundsätzlich notwendig. Sie steht also nicht nur in den ersten Stunden eines neuen Kurses am Stundenbeginn, sondern ist in allen Phasen der Projektarbeit bis hin zur Aufführung notwendig. Wenn die Funktion der Übungen als Einstieg in die Gestaltungsarbeit auch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar ist, wird diese Phase auch akzeptiert.

Konkretisierung an einem Beispiel

In der laufenden Kursarbeit gibt es in der Regel vorbereitende und experimentierende Übungen, individuelle und gemeinsame szenische Gestaltungsversuche, schriftliche Aufgaben und immer wieder szenische Reflexion. Innerhalb dieses Leistungsbereichs gibt es nicht nur die Möglichkeit einer pauschalen Einschätzung, sondern auch die Möglichkeit zu aussagekräftigen Einzelleistungen, die benotet werden können.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf eine Doppelstunde in einem Wahlpflichtkurs der Sekundarstufe I (Kl. 9/10). Das Beispiel soll deutlich machen, dass in vielen Stunden sowohl punktuell zu bewertende Leistungen erbracht werden, als auch solche, die erst in der Zusammenschau mit den Leistungen in vielen anderen Unterrichtsstunden zur Benotung herangezogen werden können.

Die Maske des Roten Todes

(Spielleitung: Karin Hüttenhofer/ Wulf Schlünzen)

In der „Maske des Roten Todes“ zieht sich während einer tödlichen Seuche Prinz Prospero mit vielen anderen Adligen und einigen Künstlern in sein Schloss zurück, das

er durch hohe Mauern und feste Tore vor dem Eindringen der Seuche sicher wähnt. Er feiert mit seinen Gästen Feste von auserlesenem Geschmack. Um das Schloss herum sterben die Menschen. Bei einem Maskenball stellt sich eine der Masken als der personifizierte Rote Tod heraus. Der Prinz stirbt zuerst, dann auch alle anderen.

Bisheriger Projektverlauf:

Nach der Entscheidung für eine Adaption der Erzählung "Die Maske des Roten Todes" von Edgar Allan Poe hat die Gruppe durch eine Kartenabfrage erste Ideen für eine Umsetzung gesammelt. Danach gab es allgemeine Bewegungs- und Sprechübungen und gezielte Experimente und Improvisationen zu möglichen Rollen und zum Thema "Seuche". Gemeinsam wurde dann choreografisch an der Schlüsselszene gearbeitet, in der der Rote Tod auf dem Maskenball erscheint. In zwei Teilgruppen wurde eine Szene erarbeitet, in der drei Tänzerinnen einen von den Spielerinnen entwickelten Tanz den anderen Gästen vorführen, bei dem sich erst während des Tanzens herausstellt, dass er den Roten Tod zum Thema hat. Die zweite Teilgruppe entwickelte unterschiedliche Kommentare von Zuschauern zu einer Tanzdarbietung, bei der zum Schluss deutlich wird, dass ihr Thema die Gäste verunsichert und schockiert. Die Ergebnisse der beiden Teilgruppen wurden dann zu einer Szene zusammengebaut.

Um das Thema Seuche zu vertiefen, wurde die Erzählung "Die Pest von Bergamo" von Jens Peter Jacobsen gelesen und zur Gestaltung von Dialogen ausgewertet. Die entstandenen Dialoge wurden szenisch umgesetzt.

In den Improvisationen wurden unterschiedliche Rollen erprobt. Jetzt war der Zeitpunkt für eine Rollenfestlegung, die einvernehmlich mit der Gruppe erfolgte. Die Schülerinnen und Schüler schrieben erste Rollenbiografien.

Die Ergebnisse szenischer Improvisationen und der beiden Gruppenszenen wurden mit der Videokamera festgehalten.

Auf der Grundlage des bisher erarbeiteten Materials schrieb die Spielleitung eine Spielvorlage, die in der vorangegangenen Probe gemeinsam gelesen wurde. Im Gespräch nach dem Lesen machten die Jugendlichen weitere Vorschläge für den Verlauf des Stückes.

1. Unterrichtsstunde

1. Warm-up

Zu Beginn sollen allgemeine Dehn- und leichte Bewegungsübungen die Spielerinnen und Spieler spielbereit machen. (5 min.)

2. Spielerisches Anverwandeln der Rolle (Großgruppe):

Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit unterschiedlichen Gängen ihrer jeweiligen Rolle (3 min. zu Musik). Anschließend erfinden sie unterschiedliche, passende Haltungen und erproben sie (3 min.), danach werden sie vier unterschiedlichen Szenen zugeteilt und suchen zwei Sätze aus der vorliegenden Textvorlage ihrer jeweiligen Szene aus und variieren sie in der Sprechweise (Begegnungen im Saal des Schlosses mit allen, 5 min.).

3. Rollenfigur (Einzelarbeit):

Aufgabe: Es geht um eine Annäherung an die Verkörperung deiner Rolle in dieser Szene: Suche für deine Rolle jeweils zwei unterschiedliche, zur Szene passende

- Gänge,
- Haltungen,
- Sätze aus dem Text
- und Sprechweisen.

Entwickle einen Auftritt (als Solo) vor Publikum, den du mit diesen Darstellungsmitteln gestaltest. Der Schluss kann ein Freeze oder ein Abgang sein. (6 min.)

Parallel in vier Arbeitsgruppen: Präsentation der Solos. Jedes Solo erhält ein kurzes Feedback von den Gruppenmitgliedern, die in der Szene mitspielen, und evtl. der Spielleitung auf die Frage: "Welchen Eindruck macht diese Rollenfigur auf dich?" Bei diesem Feedback geht es also um eine kurze Beschreibung der Wirkung des

Beobachteten, nicht um Bewertung. (6 min.)

4. Tableau vivant (stehendes Bild, in vier Arbeitsgruppen):

Aufgabe: Entwickelt zu eurer Szene in 5 min. ein stehendes Bild,

- in dem alle Rollen vorkommen;
- in dem der Status der Rollen zueinander deutlich wird;
- in dem die Handlung der Szene in einer Momentaufnahme festgehalten wird.

Präsentiert dieses Tableau den anderen Gruppen.

Feedback bei der Präsentation (10 min.): Die Schülerinnen und Schüler der anderen Gruppen haben die Aufgabe, jeweils hinter eine der Rollenfiguren zu treten und einen kurzen Ausspruch zu formulieren, der ihrer Ansicht nach der jeweiligen Rollenfigur gerade durch den Kopf geht (Subtext).

Anschließend suchen die Schülerinnen und Schüler der anderen Gruppen im Text den Zeitpunkt der Momentaufnahme und verständigen sich mit der Gruppe darüber. Evtl. kommt es zu einem kurzen Auswertungsgespräch, das die Spielleitung leitet.

ENDE der ersten Stunde. KURZE PAUSE.

Zur Frage der Bewertung in der ersten Stunde

Die Arbeit in der ersten Stunde dient mit ihren Darstellungsaufgaben und vorläufigen Ergebnissen der experimentierenden Vorbereitung, die Ergebnisse werden für die Bewertung nicht punktuell ausgewertet. Die Leistungen bei der Bewältigung der Übungen und gestalterischen Aufgaben sowie der Feedback-Aufgaben fließen in die Beurteilung der Leistungen für die laufende Kursarbeit ein. Insbesondere zu folgenden Beurteilungskriterien des Rahmenplans leistet die erste Unterrichtsstunde Beiträge:

- Fähigkeit, in Improvisationen neues Gestaltungsmaterial zu finden;
- Fähigkeit zu experimentieren;
- Bewältigung der gewählten Gestaltungsmittel und -verfahren;
- Fähigkeit, ohne kleinschrittige Anweisungen und lenkende Anstöße eigene Einfälle umzusetzen;
- Fähigkeit, auf die Anregungen und Arbeitsergebnisse anderer anerkennend, beratend oder mit konstruktiver Kritik einzugehen;
- Fähigkeit, mit der Kritik anderer an den eigenen Arbeitsergebnissen sinnvoll umzugehen.

2. Unterrichtsstunde

In der zweiten Unterrichtsstunde wird eine spielpraktische Aufgabe erarbeitet, die auch benotet wird. Der vorliegende Text zeigt eine der vier Beispielszenen. Parallel zu dieser vorliegenden Szene wird an drei anderen Szenen gearbeitet, in denen die anderen Rollen auftreten.

Zu den Personen in dieser Szene: Jean ist Diener des Prinzen, Catharina Robesso ist eine junge Frau, die sich ihr Geld als Festgestalterin verdient. Prinz Prospero liebt die schönen Künste. Er ist sehr gastfreundlich. Sein Hofnarr hat die klassische Aufgabe, in witziger Verpackung auch einmal die Wahrheit zu sagen, die andere aufgrund der Machtverhältnisse nicht zu sagen wagen. Christina Vico ist eine junge Malerin, die froh ist, sich ins Schloss gerettet zu haben. Marta Vincenzo (Tänzerin) und Jerome d'Ancy (adliger Gast) treten in dieser Szene nur kurz auf. Die unten stehenden Aufgaben bearbeiten sie an einer anderen Szene.

5. Szene: Prosperos Bild

Jean: Oh bitte, einen Moment. Der Prinz kommt!

Jerome d'Ancy: Sie können eine junge Dame doch nicht einfach warten lassen!

Den Weg kenne ich. Ich bringe die junge Dame zu ihrem Zimmer.

(Beide ab.)

Prospero erscheint im Gespräch mit Catharina Robesso, der Festgestalterin. Der Hofnarr

begleitet die beiden.

Catharina Robesso: Bekomme ich freie Hand bei der Gestaltung des Abends?

Prospero: Aber gern, wenn es nur bunt und unterhaltsam ist. Wir möchten das üble Geschehen vor den Mauern vergessen! Musik, Farben, Masken, Tanz! Im Namen des Lebens: der Schlüssel zum Schloss ist die Freude!

Hofnarr: So mancher Hund bekam die Räude,
Doch Trinken, Tanzen, gutes Essen,
Lässt uns auch den Tod vergessen.

Catharina Robesso: Jean, bitte bereiten Sie das Büfett vor und zur Begrüßung bitte Champagner. Mein Prinz, ich habe einige Vorschläge, die Ihnen gefallen werden...

Jean: Prinz Prospero, darf ich vorstellen, Christina Vico! Sie ist bereit, Sie zu malen.

Prospero: Die Malerin! Mein Bruder hat Ihnen Modell gestanden!

Christina Vico: Ja, als Kriegsgott Mars. Doch bei Ihnen, Prinz Prospero, habe ich an einen anderen griechischen Gott gedacht: an Apollon, den Gott der Weisheit und Weissagung, den Gott der Sühne und Abwender von Übeln. Ihr Schloss, unsere Zufluchtsstätte, wird uns den Roten Tod überleben lassen.

Prospero: Die Welt draußen muss für sich selbst sorgen. Leider kann ich nicht alle retten. Aber immerhin einige gute Freunde. Und einige Künstler. Denn was wäre das Leben ohne die Kunst?!

Christina Vico: Wir danken Ihnen, und was liegt näher, als den Verehrer und Förderer der Musen als Apollon darzustellen. Bitte, Prinz Prospero, verharren Sie einen Moment in dieser Pose. Sie ist sehr eindrucksvoll.

Hofnarr: Was ist der Unterschied zwischen einem Maler und einem Wurm? Der Maler kriecht dem Herrn in den Hintern und frisst Scheiße, der Wurm kommt ohne den Herrn aus!

Prospero: Narr, ab in die Küche. Besser deine Laune auf und lass dir von der Küchenmagd etwas Leckerer geben!

Hofnarr: Lecker, lecker,
Da gibt's kein Gemecker!
Geht ihr nur auf den Leim,
Guten Rutsch auf dem Schleim! (Ab.)

Christina Vico: Mein Prinz, Apollo leitet die Musen. Ich werde Sie mit einem Lorbeerkranz darstellen, denn Apollo trägt als Zeichen der Selbstüberwindung den Lorbeerkranz. Sie sind von Ihrer Geliebten getrennt, wie Apollo von seiner Daphne.

Prospero: Sie haben davon gehört?! Ja, ein Meer des Roten Todes liegt zwischen mir und meiner Juliette. Ich hoffe, sie bleibt in Barcelona verschont.

Christina Vico: Wie Hero und Leander. Als Leander sich in die Fluten stürzte, starb er in den Wellen. Der Rote Tod ist wirklich grausam!

Die Uhr schlägt. Alles verharrt. Im Hintergrund in der Gasse ein Bild: der Rote Tod.

Catharina Robesso: Mein Prinz, wollen wir nicht etwas Schönes dagegensetzen? Licht in der Finsternis! Ein Fest! Kennen Sie venezianische Masken?

Prospero: Natürlich! Weg mit den trüben Gedanken! Marta, ich werd Ihnen morgen noch einmal Modell stehen. Catharina Robesso, kommen Sie mit in die Bibliothek, damit wir Näheres besprechen können. (Beide ab. Die Malerin baut die Staffelei ab.)

Jean: Denken Sie sich nichts dabei. Der Prinz ist sehr sprunghaft. Morgen kann er schon wieder ganz nachdenklich sein. Dann wird er still halten!

Marta erscheint, gefolgt von Jerome d'Ancy.

Jerome d'Ancy: Marta, was ist denn schon dabei?

Marta Vincenzo: Sie ekeln mich an!

Jerome d'Ancy: Nun haben Sie sich doch nicht so!

Marta Vincenzo: Finger weg! Christina, soll ich dir das Zimmer zeigen?

Christina Vico: Ja, gern. Ich bin gerade so weit. (Beide ab.)

5. Szenische Realisation

Spielpraktische Aufgabe:

Erarbeitet in der Gruppe die vorliegende Szene und spielt sie vor den anderen beiden Gruppen vor (Erarbeitungszeit 30 min.).

Achtet dabei darauf, dass

- der Auftritt wie auch der Abgang mitgestaltet werden,
- ihr euren Sprechtext rollen- und situationsgerecht gestaltet;
- ihr eure Rollenfiguren während der gesamten Szene spielt, auch wenn ihr keinen Sprechtext habt;
- ihr auf die Impulse der Mitspieler achtet;
- ihr eure Gänge und Haltungen im Spiel verwendet;
- ihr auf die Positionen im Raum achtet;
- Kostüm oder Requisit mitspielen;
- ihr das in der ersten Stunde entwickelte Tableau einbaut.

Streicht bitte die Texte der Personen, die nur kurz auftreten. Lest bei der Präsentation keine Texte ab. Wenn ihr den Wortlaut noch nicht auswendig könnt, sprecht sinngemäß mit eigenen Worten. Wenn eine Rolle schon zu Beginn der Szene auf der Bühne ist, sollte sie im Freeze beginnen. Verzichtet auf "pantomimisches" Spiel, benutzt Requisiten. Auf der Bühne gibt es keine Tische. Die Verwendung von Stühlen ist dagegen möglich.

Bewertung

Bei der Bewertung dieser spielpraktischen Aufgabe kommt es darauf an, dass die Schülerinnen, die Schüler die Rahmenvorgaben einhalten und in gemeinsamer Arbeit eine stimmige Szene realisieren. Sie sollten in ihrer szenischen Umsetzung vor allem die Gestaltungsfelder Darsteller, Ensemble, Raum und Bild berücksichtigen. Insbesondere ist wichtig, dass jeder Schüler, jede Schülerin in der Lage ist, der jeweiligen Rolle eine eigene, angemessene Gestalt zu geben und sie mit den anderen Rollen ins Spiel zu bringen.

Zu unterscheiden sind die gemeinsamen Leistungen, die das Ergebnis des Gruppenprozesses sind und daher allen in gleicher Weise angerechnet werden, von den individuellen Leistungen bei der Gestaltung des eigenen Spiels. Da in dieser Szene die szenische Struktur bereits vorliegt, liegt der gemeinsame Anteil an der Gesamtleistung niedriger als der individuelle Anteil. Dies wird in einem Verhältnis von 1/3 zu 2/3 berücksichtigt.

Gruppenleistung

Ausreichend ist eine Gruppenleistung, in der die Szene einen deutlichen Anfang und ebenso einen deutlichen Schluss hat und ohne Unterbrechungen gespielt wird. Das Tableau muss an der entsprechenden Stelle eingebaut und als solches erkennbar sein.

Gut ist darüber hinaus eine Gruppenleistung, die deutlich macht, dass die bildliche Dimension (unterschiedliche Positionierung der Rollen zueinander während der Szene, Ausdruckskraft des Tableaus) für die Gestaltung aussagekräftig ist, und dass die Gruppe eine angemessene Gestaltung für die intendierte Lenkung der Aufmerksamkeit des Publikums gefunden hat.

Individuelle Spielleistung

Ausreichend ist eine individuelle Spielleistung, wenn der Spieler, die Spielerin ihr Spiel deutlich beginnt (Auftritt oder Freeze), die Rolle auf einfache Weise verkörpert und das Spiel der Rolle durchhält, auf ihre Einsätze achtet sowie die notwendigen Informationen ihres Sprechtextes (auch in eigenen Worten) in die Szene einbringt.

Gut ist darüber hinaus eine individuelle Spielleistung, wenn der Spieler, die Spielerin die eigene Rolle differenziert verkörpert, dabei auch Informationen aus vorangegangenen oder folgenden verarbeitet, das Spiel auch während der Szene je nach Situation variiert und deutlich auf Impulse der Mitspieler reagiert. Dies gilt besonders auch für Phasen des stummen Spiels. Eine gute Leistung zeigt sich auch daran, dass die Schülerin, der Schüler weitere Ausdrucksträger (Raum, Requisit, auch Rhythmus) zur Gestaltung in sinnvoller Weise herangezogen hat.

Leistungen in der szenischen Reflexion

Nach der Präsentation der einzelnen Szenen erhalten die Spielerinnen und Spieler von

den anderen Gruppen ein Feedback. Dabei zeigen die Spielerinnen und Spieler wie auch die Feedback-Gebenden Leistungen, die als Beiträge in die Beurteilung der Leistungen für die laufende Kursarbeit einfließen:

- das Spiel in der Auswertung auf den konzeptionellen Rahmen beziehen können;
- die individuellen Spielleistungen beschreiben können;
- bei der Betrachtung von Szenen Kompositionsprinzipien wie Steigerung, Kontrastierung verwenden;
- Fähigkeit, auf die Arbeitsergebnisse anderer anerkennend, beratend oder mit konstruktiver Kritik einzugehen;
- Fähigkeit, mit der Kritik anderer an den eigenen Arbeitsergebnissen sinnvoll umzugehen.

Hausaufgabe:

Rollenbefragung zu dieser Szene

Auf der Grundlage der Erfahrungen bei der Erarbeitung dieser Szene befassen sich die Schülerinnen und Schüler in einer Hausaufgabe mit ihrer Rolle.

Aufgabe:

Beantworte auf dem Arbeitsblatt schriftlich folgende Fragen aus der Sicht deiner Rolle zu dieser Szene und gib diese Hausaufgabe zu Beginn der nächsten Stunde ab:

- Wer bist du in dieser Szene?
- Woher kommst du in dieser Szene und was hast du da gemacht?
- Was willst du beim Auftreten eigentlich in dieser Szene?
- Und was tust du tatsächlich in dieser Szene?
- Welche Absicht hast du dabei?
- Wie stehst du zu den anderen Rollen in dieser Szene (wen magst du oder magst du nicht und warum)?
- Was verschweigst du in dieser Szene, obwohl du es denkst, und warum?
- Wohin gehst du nach dieser Szene? Und was willst du da tun?

Bewertung

Bei der Bewertung dieser schriftlichen Aufgabe kommt es darauf an, dass die Schülerin, der Schüler die Situation der Rolle in dieser Szene aus der Sicht der Rolle präzisiert, ihre Beziehung zu den anderen Personen in der Szene analysiert und diese Szene in den Zusammenhang mit den vorangehenden und folgenden stellt. Diese Aussagen müssen verständlich und sprachlich angemessen schriftlich formuliert sein. Für die Bewertung ausschlaggebend ist, wie differenziert diese Aussagen sind und inwieweit sie der Innensicht der Rolle entsprechen.

Ausreichend ist eine Leistung, die die Szene in den Ablauf des Stückes einordnen kann und die dem Text direkt zu entnehmenden Informationen in den Antworten verständlich verarbeitet.

Gut ist eine Leistung, die darüber hinaus die Beziehungen zu den anderen Rollen differenzierter beschreiben kann und zwischen Gesagtem und Beabsichtigtem rollengerecht deutlich zu unterscheiden weiß. Weiterhin sollte die Rolle psychologisch weiter ausdifferenziert sein.