Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

LAND
BRANDENBURG

Vorläufiger Rahmenplan

Darstellendes Spiel

Gymnasiale Oberstufe

Sekundarstufe II

4038.92

Vorläufiger Rahmenplan
des Landes Brandenburg

Herausgeber:
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Heinrich-Mann-Allee 107, O-1561 Potsdam
Juni 1992

Autorinnen und Autoren:
Heidrun Baumgardt, Edith Gaida, Tilo Hertel, Cornelia Lück,
Hiltrud Rümenapf-Schuch, Margarete Sacharjewa, Dietrich Tatschke

Koordiniert im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB),
O-1720 Ludwigsfelde - Struveshof
verantwortlich: Rosemarie Beck

Herstellung und Verlag:
Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH
Karl-Liebknecht-Straße, O-1574 Posdam, Telefon 9 76 23 01, Telefax 9 76 23 09

Aus dem ersten Schulreformgesetz für das Land Brandenburg

§ 1 Recht auf Bildung

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes durch das öffentliche Schulwesen gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des Kindes sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsgang. Der Zugang zu den schulischen Bildungsgängen steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Leistung und Bildungsbereitschaft unabhängig von Herkunft sowie der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern offen.

§ 2 Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele

(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen. Sie verwirklicht die in der Landesverfassung verankerten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele. Dazu gehört insbesondere die Erziehung zur Bereitschaft zum sozialen Handeln, zur Anerkennung der Grundsätze der Menschlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zum friedlichen Zusammenleben der Völker und zur Verantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt sowie zu der Fähigkeit und Bereitschaft, für sich allein und gemeinsam mit anderen Leistung zu erbringen.

(2) Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Sie wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen. Sie gewährt die gleichberechtigte Bildung und Erziehung hinsichtlich der Geschlechter und der kulturellen Herkunft. Sie vermeidet, was die Empfindungen Andersdenkender verletzten könnte. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflußt werden.

Verwaltungsvorschriften über die Rahmenpläne für schulische Bildung im Land Brandenburg

(Rahmenplan VV)
vom 24. April 1992

Auf Grund der §§ 22 und 75 Absatz 4, Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz-1. SRG) vom 28. Mai 1991 (GVBl. S. 116), in der Fassung des Gesetzes vom 20. Dezember 1991 (GVBl. S. 694) bestimmt die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport:

1. Rahmenplan

Für den Unterricht in der Grundschule, Sekundarstufe I und Gymnasialen Oberstufe gelten die in der Anlage aufgeführten Rahmenpläne.
Die Veröffentlichung der Rahmenpläne erfolgt in den Schriften "Vorläufiger Rahmenplan" des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.

Die Rahmenpläne werden in der Brandenburgischen Universitätsdruckerei gedruckt und können dort käuflich erworben werden (Anschrift: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH, Karl-Liebknecht-Straße, O-1574 Golm).

2. Aufbewahrung

Die Vorläufigen Rahmenpläne sind in den Bestand der Schulbibliotheken aufzunehmen und dort zur Einsicht bzw. Ausleihe verfügbar zu halten.

3. Überleitungsbestimmung

Mit dem Inkrafttreten dieser Verwaltungsvorschriften treten die entsprechende Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Hinweise und Empfehlungen außer Kraft, die zum Schuljahr 1991/92 durch Verwaltungsvorschrift vom 22.08.1991 in Kraft gesetzt wurden.

4. Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschriften treten am 10. August 1992 in Kraft.

Potsdam, den 24. April 1992

Die Ministerin
für Bildung, Jugend und Sport

Marianne Birthler

Der vorliegende Rahmenplan wurde durch die im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport bekanntgemachten und vorstehend abgedruckten Verwaltungsvorschriften in Kraft gesetzt.

Vorwort

Ein Schuljahr auf der Grundlage veränderter rechtlicher Grundlagen, neuer Inhalte und Rahmenbedingungen liegt hinter uns.
Die Arbeit mit neuen Rahmenplänen und Lernmitteln, das Erfassen und Umsetzen einer in den wesentlichen Punkten neuen pädagogischen Konzeption stellte an Lehrende und Lernende große Anforderungen. Dabei wurden beachtliche Erfolge erzielt.

Im oftmals schwierigen Schulalltag kann es allerdings durchaus geschehen, daß wichtige Grundsätze aus dem Blick geraten, daß durch die Fülle der Aufgaben und Anforderungen die Orientierung für das Wesentliche verloren geht. Deshalb ist es auch zu Beginn des Schuljahres 1992/93 sicherlich nicht überflüssig, an das, was sich bewährt hat, zu erinnern:

- Die Achtung der Würde des Kindes gebietet seine ständige Ermunterung und Befähigung zum selbständigen und eigenverantwortlichen Handeln. Dies geht nicht, ohne immer wieder erneutes Vertrauen in das Kind zu setzen und demokratische Verhältnisse an der Schule für Lehrende und Lernende zu wahren.

- Schulbildung ist als Teil einer umfassenden Menschenbildung zu verstehen und zu gestalten. In diesem Sinne ist die Schule mitverantwortlich dafür, daß möglichst alle Schülerinnen und Schüler Wesen und Wert der Demokratie begreifen, die Untrennbarkeit von Frieden und Gerechtigkeit sehen, sowie Verantwortung beim Erhalt der Natur zu übernehmen bereit sind.

- Aus diesem übergreifenden Anliegen der Schule ergeben sich Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung im engeren Sinne:

  *Wenn Frontalunterricht schon nicht völlig vermieden werden kann, so ist er doch durch andere Lernformen zu ergänzen.

  *Beim Lernen müssen Kopf, Herz und Hand der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, ansonsten laufen wir Gefahr, in die Nähe kognitiver Kopflastigkeit zu geraten, die vielen Lehrerinnen und Lehrern aus der DDR-Schule noch in unguter Erinnerung ist.

  *Leitprinzip für den Fachunterricht kann nicht das Bemühen um Einhaltung der Wissenschaftssystematik sein, sondern fächerübergreifendes Denken und Handeln sollte so gut und oft wie nur irgend möglich gefördert werden. Gute Bedingungen dafür ergeben sich z.B. bei der Arbeit an schülerorientierten Projekten.

  *Durch das exemplarische Lernen und deutlich geringeren Stoffumfang haben sich Freiräume ergeben, die von allen Lehrerinnen und Lehrern so sinnvoll wie nur irgend möglich auszufüllen sind, z.B. durch die differenzierte Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder mit Schülergruppen, durch die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten und durch die Festigung der Kenntnisse.

Wenn diese Leitlinien das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer bestimmen, ist ein großer Schritt dafür getan, daß sich Schulangst und Schulverdrossenheit nicht ausbreiten können.

Für nahezu alle Unterrichtsfächer der Grundschule, Sekundarstufe I und gymnasialen Oberstufe stehen nun mit Beginn des Schuljahres 1992/93 völlig neue Pläne zur Verfügung.

Das neugeschaffene Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB) trug die Verantwortung für die umfangreichen Arbeiten bei der Rahmenplanentwicklung. Einbezogen wurden dabei viele Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer, denen in nicht geringem Umfang Hilfe durch Lehrerinnen/Lehrer und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler aus alten Bundesländern zuteil wurde. Beachtung fanden ebenso Erfahrungen Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer, die im zurückliegenden Schuljahr mit Rahmenplänen gesammelt wurden.

Dafür gebührt allen Beteiligten Dank und Anerkennung.

Für das neue Schuljahr wünsche ich Ihnen Kraft und schöpferische Phantasie beim Einsatz Ihrer pädagogischen und fachlichen Kompetenz.

Marianne Birthler

Marianne Birthler

Ministerin für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

INHALT

I. LEITLINIEN

1. Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung

Mit diesem Teil der Leitlinien werden den Lehrerinnen und Lehrern und insgesamt den an Schule Beteiligten Ideen, Vorstellungen und Begründungszusammenhänge vermittelt, die auf einen Unterricht orientieren, in dem die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Geschehens stehen.

Diese Leitideen verstehen sich als fächer- und stufenübergreifende didaktische Überlegungen. Sie dienten den Rahmenplankommissionen als Arbeitsorientierung. Darüber hinaus sollen sie den Lehrerinnen und Lehrern ein Instrumentarium erschließen, das sie in die Lage versetzt, die Rahmenpläne kritisch zu prüfen und in schulinterne Lehrpläne umzusetzen. Im besten Falle finden sich diese Ideen in den unterrichtsbezogenen Texten des Rahmenplans wieder. Es kann aber auch sein, sie stehen in einem produktiven Widerspruch zu einigen Formulierungen.

Im folgenden werden einige didaktische Grundbegriffe für den Unterricht entfaltet:

Schülerorientierung

Die Praxis von Unterricht kann sich in vielfältiger Weise an den Schülerinnen und Schülern orientieren, z. B. durch die Erörterung der vorhandenen Interessen, durch darin begründete Modifikation der Inhalte, bei der Ausarbeitung von mittel- oder längerfristigen Arbeitsplänen, in der gemeinsamen Bewertung von Unterrichtsergebnissen.

Dabei muß das Mißverständnis zurückgewiesen werden, Schülerorientierung bedeute, den Schülerinnen und Schülern den Unterricht selbst zu überlassen oder allein deren Interessen zu bedienen. Fragen, Probleme, Interessen und Erfahrungen der Lernenden sollten, wo immer möglich, Ausgangspunkt, nicht aber ausschließlicher Inhalt des Unterrichts sein. Auch schülerorientierter Unterricht muß über den Status quo hinausführen, neue Sichtweisen lehren, Verengungen auflockern, erweiterten Informationserwerb unterstützen.

Schülerorientierung heißt auch, den Schülern didaktische Kompetenz zuzutrauen, sie in die Planung und Gestaltung von Unterricht nach Möglichkeit einzubeziehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen gegebenenfalls lernen, sich stärker zurückzuhalten und weniger "lenkend" einzugreifen.

Handlungsorientierung

Zahlreiche Lerntheorien stützen die Idee, Unterricht so zu gestalten, daß die Schülerinnen und Schüler vielseitig - geistig, körperlich und psychisch - tätig werden sollen, weil die Entwicklung des Denkens an direkte Erfahrungen gebunden ist. Diese Forderung ist nicht schon erfüllt, wenn man das Handeln an einzelne Fächer oder in Sondersituationen delegiert, z. B. an die Schulgartenarbeit, das Basteln im Sachunterricht, den Arbeitslehreunterricht und das darstellende Spiel.

Die Handlungsforderung bezieht sich im Kern auf das praktische und geistige Tätigwerden der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Das kann die Erkundung im Rahmen eines Ökologieprojekts ebenso sein wie die Befragung älterer Menschen im Zeitgeschichtsunterricht. Handeln bedeutet in diesem Sinne: Beobachten, Vergleichen, Bedenken aber auch Verändern und Herstellen. Das Handlungsgebot macht es deshalb auch erforderlich, daß die Schülerinnen und Schüler den Sitzplatz, die Klasse, die Schule zeitweise verlassen, um Informationen und Erfahrungen zu sammeln, Erkenntnisse zu gewinnen.

Problemorientierung

Problemorientierter Unterricht geht von (meist aktuellen) Problemstellungen in Natur, Kultur und Gesellschaft aus, die Anlaß zu Fragen, zu Unsicherheit und Zweifel, zur Analyse und zur Stellungnahme geben. Das kann z. B. eine Statistik über das Waldsterben ebenso sein wie die Mietpreiserhöhung in der Region, das Schleifen eines Denkmals wie der Bau einer Umgehungsstraße, das Doping-Problem oder die finanziellen Aufwendungen für die Restaurierung und den Erhalt des NS-Konzentrationslagers in Auschwitz. Die Chance des problemorientierten Unterrichts liegt in der - wahrscheinlich kontroversen - Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler.

Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht im wesentlichen darin, Hilfen beim Formulieren von Fragen und Voten, in der Bereitstellung von Literatur und Material zu geben und fachwissenschaftlich orientierte Problemanalysen und Argumentationsmethoden vorsichtig anzubahnen. Problemorientierung sollte also nicht als Abarbeiten von Problemlösungsschritten verstanden werden, das kreatives Denken eher erschwert. Fachwissenschaftliche Systeme oder gesicherte Ergebnisse der Wissenschaften sind weniger geeignet, problemorientiertes Lernen zu inszenieren.

Ganzheitlichkeit

Auf Ganzheit, auf den ganzen Menschen und auf eine ganzheitliche Sichtweise auf das Anzueignende haben schon viele pädagogische Theorien aufmerksam gemacht. Daß es sich dabei um ein Ideal handelt, das schwer zu realisieren ist, wurde hinreichend klar.

Was kann heute ganzheitlich sein? Das bedeutet zunächst einmal, die Verengung des Bildungsbegriffs auf das Intellektuelle, Rationale zu überwinden. Auch das, was gefühlt wird, was sinnlich oder seelisch wahrgenommen wird, ist für Lernprozesse zunehmend wichtig. Wahrnehmungen und Gefühle sollten für emanzipatorische Prozesse nicht mehr unterschätzt werden.

Ganzheitliches Lernen verträgt sich nicht mit stundenlangem Sitzen, mit dem Aneignen ausschließlich kognitiver Arbeitsschritte wie Durchlesen, Berichten, Argumentieren. Ganzheitlichkeit ist heute vor allem ein Problem der gemeinsamen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern in einer Weise, in der sich jeder als Mensch "ganz" - nicht nur mit seinen Kenntnissen - zur Gel-

tung bringen kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, die Welt aus vielen Perspektiven, mit kontroversen Einschätzungen in Erfahrung zu bringen und sich darüber zu verständigen.

Ganzheitlichkeit meint aber auch Bildungsziele wie die Vermittlung von Verantwortungsbewußtsein, das Erkennen der Vernetzung von Handlung und Wirkung bei Eingriffen in natürliche oder soziale "Ganzheiten" (z.B. bei Verkehrsplanungen, Wechselwirkungen zwischen Ökologie und Ökonomie). Befördert werden diese übergeordneten Bildungsziele durch eine Planung von Unterricht, in dem die affektiven, kognitiven und instrumentellen Lernziele gleichberechtigt für die Lernschritte geplant und realisiert werden. Zum anderen geschieht das durch fächerübergreifenden Unterricht.

Exemplarität

In jeder Einzelwissenschaft werden mehr Fragen bearbeitet, als in einem Unterrichtsfach untergebracht werden können. Es gibt mehr Bilder, mehr Gedichte, mehr historische Ereignisse, mehr soziale Probleme, als die Schulfächer behandeln können. Wer unterrichtet, wählt daher aus, und zwar nach einem Doppelkriterium:

- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für einen größeren Sachzusammenhang sein. Das ist die Frage: "exemplarisch wofür?"
- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für eine Schülergruppe mit vergleichbaren Vorkenntnissen oder Erfahrungen sein. Das ist die Frage: "exemplarisch für wen?"

Und wo bleibt die Systematik? Zunächst im Kopf des Lehrers. Denn: Schüler nehmen die Welt nicht wissenschaftssystematisch wahr. Eine systematische Ordnung fachlicher Inhalte kann für die Schüler am Ende der Schulzeit entstehen. Sie ist erst sinnvoll, wenn Vertrautheit mit fachlichen Methoden, Strukturen und Fragestellungen entstanden ist.

Exemplarisches Lehren und Lernen sind keine Allheilmittel. Auch Überblicke, Zusammenfassungen, Übungen und Wiederholungen haben ihre Berechtigung. Sie sind oft Voraussetzungen oder Abschluß einer exemplarischen Unterrichtseinheit.

Wissenschaftsbezug

Die pauschale Forderung, Unterricht solle auf Wissenschaft bezogen sein, kann recht Verschiedenes meinen. Zunächst geht die Formel vom Wissenschaftsbezug auf die Kritik der sogenannten "Volkstümlichen Bildung" zurück. Demokratische Gesellschaften dürften nicht nach volkstümlich gebildeten Laien und wissenschaftlich gebildeten Experten auseinander fallen. Wissenschaftsorientierte Bildung für alle ist ein wesentlicher Wert einer demokratischen Schule.

Die spezifische Aufgabe der allgemeinbildenden Schule wird aber verfehlt, wenn unter Wissenschaftsbezug fälschlich verstanden wird, Unterrichtsinhalte seien lediglich aus den Fachwissenschaften zu deduzieren, die den Unterrichtsfächern

korrespondieren. Entwicklungsbedingte Weltsicht wird dabei ebenso vernachlässigt, wie Lebensweltbezüge oder geschlechtsspezifische Differenzen. Deswegen spricht mehr dafür, Wissenschaftsbezug an Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaft zu orientieren. Die Schrittfolge des Lehrens und Lernens ist an die Bedürfnis- und Interessenlage der Schülerinnen und Schüler zu binden. Sie wird deswegen von einer innerfachlichen Logik abweichen müssen.

Offenheit

"Offener Unterricht" ist ein Gebot für alle Schularten und -stufen. "Offen" heißt lernen, auf der Grundlage gemeinsam vereinbarter Wochenpläne, der Verbindung vielfältiger Arbeitsformen, des Ineinandergreifens von inhaltlich akzentuierten und sozialen Lernformen, der Berücksichtigung individueller Interessen und Übungsnotwendigkeiten, des Akzeptierens unterschiedlicher Lerntempi, des Wechsels von Einzel-, Partner- und Plenumsarbeit, des Wechsels von diversen Formen der Tätigkeit. Offen bedeutet auch Variabilität im Hinblick auf die Lernorte.

Entdecken kann nur derjenige, der von der Hauptstraße abweicht, der suchen kann, ohne daß einer führt, der über Haupt-, Neben- oder Umwege selbst entscheiden kann. Lernen geschieht nicht auf Einbahnstraßen, mit Zäunen rechts und links, sondern eher in offenen, teilstrukturierten - aber nicht durchstrukturierten - Situationen. Dabei kann man aus der Biologie in die Chemie, aus der Literatur in die Bildende Kunst, aus der Geschichte in die Geographie geraten. Niemand kann auf eigene Faust die Schulfächer abschaffen. Aber niemand muß Zäune errichten.

Differenzierung

Es ist unwahrscheinlich, daß der individuellen Vielfalt des Lernens mit dem Lehren im Gleichschritt für alle gedient ist. Es ist auch unwahrscheinlich, daß die Lernergebnisse aller auf demselben Niveau sind. Wenn das stimmt, dann kann Unterricht nicht allen dadurch gerecht werden, daß stets alle dasselbe tun. Hier entsteht die Forderung nach Differenzierung.

In "arbeitsteiligen" Gruppen können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufgabenformulierung auf die Leistungsfähigkeit einer Gruppe bezogen werden. Bei "arbeitsgleichen" Gruppen können leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler schwächere unterstützen. Die "Partnerarbeit" ist ein Modell für gegenseitige Hilfe. Der "Klassenstar" kann durch die Information über einen nicht von allen bearbeiteten Aspekt des Sachzusammenhangs zusätzlich gefordert werden. Und in einem Plenum, bei einem "Berichtstag", wenn alle einzeln oder in Gruppen ihren Beitrag geleistet haben, wird gemeinsam Bilanz gezogen.

Unterricht, der sich an solchen Prinzipien orientiert, wird dadurch nicht einfacher. Er aktiviert die Schülerinnen und Schüler und macht den Lehrerinnen und Lehrern mehr Arbeit. Solcher Unterricht muß vieles vorbereiten und rechnet bei jeder angenommenen Schrittfolge mit Alternativen. Unterricht kann sich nicht durch zentrale Vorplanung "absichern". Aber Orientierung kann helfen, das Vorgehen, ja auch unkonventionelles Vorgehen, besser zu begründen.

2. Die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe

Strukturmerkmale der gymnasialen Oberstufe

Die gymnasiale Oberstufe im Land Brandenburg wird als einheitlicher Bildungsgang an Gesamtschulen, Gymnasien und Oberstufenzentren gestaltet. In Brandenburg wird die gymnasiale Oberstufe ohne berufsorientierten Schwerpunkt sowie mit berufsorientiertem Schwerpunkt in den Berufsfeldern Wirtschaft, Technik und Sozialwesen angeboten. Verbindliche Grundlage ist die "Ausbildungsordnung der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg (AO-GOST)".

Im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe ist den Schülerinnen und Schülern die Freiheit eingeräumt, im Rahmen von Pflichtbindungen individuelle Lernschwerpunkte zu setzen.

Die Unterrichtsfächer sind zu Aufgabenfeldern gebündelt, die das Fächerangebot strukturieren. Die Aufgabenfelder sind:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld,
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld,
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die Regelungen der Ausbildungsordnung besagen, daß jedes der drei Aufgabenfelder in allen Schullaufbahnen bis zum Abschluß der gymnasialen Oberstufe einschließlich der Abiturprüfung repräsentiert sein muß. Damit ist der allgemeine Rahmen zur Sicherung von Breite und Einheitlichkeit der individuellen Bildungsgänge abgesteckt und eine allgemeine Grundbildung gesichert. Durch Grund- und Leistungskurse wird das Lernangebot dem Niveau nach strukturiert.

Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag

Auch für die gymnasiale Oberstufe gilt grundsätzlich der Bildungsauftrag von Schule, junge Menschen zu unterrichten und zu erziehen. In der Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Themen und Gegenständen der einzelnen Fächer lernen Schülerinnen und Schüler bestimmte Sachverhalte, Fragestellungen, Lösungsmöglichkeiten und Erkenntnisse zu erfassen, darzustellen, zu deuten, zu bewerten und anzuwenden. In der Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Person und der sozialen Umwelt, mit Fragen von gegenwärtiger und zukünftiger existentieller Bedeutung, lernen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität zu entfalten und sozial verantwortlich zu handeln.

In der schulischen Arbeit sind die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben untrennbar miteinander verbunden. Sie beeinflussen sich wechselseitig und haben in Wissen, Können und Verhalten der Schülerinnen und Schüler ihre gemeinsamen Bezugspunkte.

Gleichwohl läßt sich die schulische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe durch die doppelte Aufgabe akzentuieren,

- den Schülerinnen und Schülern eine wissenschaftsbezogene Grundbildung zu vermitteln und
- Schülerinnen und Schüler zur selbständigen und verantwortlichen Lebensgestaltung zu befähigen.

In dieser Zielrichtung realisiert sich die allgemeine Studierfähigkeit. Mit ihr erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie auch in beruflichen Bereichen anwenden oder in diese Bereiche übertragen können.

Wissenschaftsbezogene Grundbildung

Mit zunehmendem Alter sind junge Menschen in der Lage, komplexe Problemzusammenhänge und Fragestellungen aufzunehmen und durch wissenschaftliche, ästhetisch-praktische bzw. technische Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu erschließen. Aus diesem Grund ist eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsarbeit in der gymnasialen Oberstufe die Vermittlung einer wissenschaftsbezogenen Grundbildung, die sich an den Methoden und Erklärungsmustern der Wissenschaften orientiert.

Schülerinnen und Schüler lernen, planvoll und zielgerichtet zu arbeiten, die Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung gegenstandsangemessen anzuwenden und auf der Grundlage sicherer Kenntnisse Problemzusammenhänge zu reflektieren und zu beurteilen.

In Verfahren des forschend-entdeckenden Lernens gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in grundlegende und fachspezifische Verfahren und Methoden und wenden sie auf Problemsituationen und Fragestellungen selbständig an. Dabei ist zu berücksichtigen, daß unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftsbezogenen Ausbildung das breite Spektrum möglicher Lernwege erhalten bleibt.

Neben der Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften und ihrer Anwendung lernen die Schülerinnen und Schüler, die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und die Gefährdungen der Spezialisierung in den modernen Wissenschaften und in der Technik zu erkennen und kritisch zu beurteilen.

Selbständige und verantwortliche Lebensgestaltung

Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Unterricht befähigt Schule junge Menschen, ihr Leben in bezug zur menschlichen Gemeinschaft und zur Natur selbständig und verantwortlich zu gestalten. Dabei werden sie mit Problemen konfrontiert, die ihre eigenen sowie die Lebenschancen gegenwärtig lebender und zukünftiger Generationen beeinflussen.

Vor dem Hintergrund konkurrierender Modelle individueller Lebensentwürfe und Sinndeutungen, der globalen Bedrohung der Lebensgrundlagen sowie eingeschränkter Lebenschancen für einen Großteil der Menschheit ist es notwendig, junge Menschen in der Schule zur Selbstbestimmung über ihre individuelle Lebensgestaltung, zur Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und zum Einsatz für diejenigen zu erziehen, denen aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten werden.

Die Erziehung zu einer bewußten Lebensgestaltung verlangt ferner von jungen Menschen die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten,

- eigene Interessen und die Interessen anderer sachbezogen zu vertreten,
- nach der Überzeugungskraft und den Grenzen eigener und fremder Begründungen eines Standpunktes zu fragen,
- eigene Positionen und eigene Kritik in das Gespräch mit anderen zur kritischen Prüfung einzubringen,
- eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen, zu sehen.

Unterrichtsorganisatorische und didaktische Voraussetzungen

Die Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages setzt unterrichtsorganisatorische und didaktische Regelungen voraus, die der gymnasialen Oberstufe ihr spezifisches Profil geben.

1. Voraussetzungen für die Verwirklichung der oben dargestellten Unterrichts- und Erziehungsziele liegen zunächst in der Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind insbesondere

   - die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer, die darin begründet ist, daß sie Gleiches oder Ähnliches sowohl zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler als auch zu deren Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beitragen können;

   - die - außer für das Fach Sport geltende - Bündelung des Fächerangebotes in drei Aufgabenfelder;

   - die Gliederung des Unterrichtsangebots in Grund- und Leistungskurse, die die Vermittlung grundlegender bzw. speziellerer wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen erlaubt;

   - die Festlegung von Pflicht- und Wahlbereichen, die eine differenzierte und vielschichtige Realisierungen der inhaltlichen Rahmenanforderungen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ermöglichen.

2. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen ferner in der spezifischen Gestaltung der sozialen Beziehungen in der gymnasialen Oberstufe. Dazu gehören insbesondere

   - Ihre Ausgestaltung als eine Stufe des Übergangs für die Schülerinnen und Schüler aus dem sozialen Lernfeld der Schule in die komplexen Sozialordnungen der Hochschule und der Berufswelt ebenso wie des Übergangs aus dem Sozialstatus des Jugendlichen in den des Erwachsenen;

   - die Ermöglichung sozialen Lernens sowohl unter dem Prinzip der Kontinuität (von Fächern, Kursen, Lehrern) als auch dem der Mobilität (bezogen z. B. auf Fach- und Kurswahlen und die sich aus ihnen ergebende unterschiedliche Zusammensetzung der Lerngruppen);

   - die Sicherung und Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts;

   - die Information, Beratung und pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler.

3. Voraussetzungen für die Verwirklichung der Unterrichts- und Erziehungsziele liegen schließlich in vielfältigen didaktischen Klärungs- und Abstimmungsprozessen auf der Basis der Erkenntnisse der einschlägigen Fachdisziplinen (vor allem der Fachwissenschaft/Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft). Die dazu erforderlichen Konsensfindungen bzw. Entscheidungen betreffen vor allem die Entfaltung des oben aufgeführten Bildungsauftrages in den einzelnen Fächern der gymnasialen Oberstufe (Aufgaben und Ziele des Faches; Qualifikationen und grundlegende Inhalte, didaktisch-methodisches Konzept; Hinweise zur Leistungsbewertung).

II Vorläufiger Rahmenplan für das Fach Darstellendes Spiel

1 GRUNDLEGENDES ZUM FACH

1.1 ALLGEMEINE ZIELE

Darstellendes Spiel ist ein eigenständiges Fach im literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld.

Der Schwerpunkt liegt im kreativen Handeln eines Ensembles. Dieses Handeln geschieht prozeß- und produktorientiert.

Die Ensemblestruktur dieses Faches unterscheidet es von allen anderen Fächern dadurch, daß hier die Einzelleistungen immer im Zusammenhang der Gruppe zu sehen und zu beurteilen sind. Das Team, die Gruppe, das Ensemble ist das "Abenteuer", auf welches sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ebenso wie der Spielleiter und die Spielleiterin einlassen. Diese besondere Form der gegenseitigen Abhängigkeit für den gemeinsamen Erfolg (die Aufführung) bedingt auch ein spezifisches Arbeits- und Gruppenverhalten und fördert demokratische Prozesse.
In dieser Besonderheit liegt auch die erzieherische und persönlichkeitsbildende Qualität dieses Faches.

Unterricht im Darstellenden Spiel geht ein auf das natürliche Bedürfnis von Jugendlichen, sich im Spiel darzustellen, und schafft damit eine Möglichkeit, sich künstlerisch zu äußern.

Das Individuum und die Gruppe

Die Notwendigkeit zum Miteinander fördert sowohl den individuellen als auch den sozialen Bereich. Offenheit für verschiedene Situationen und Beziehungen geben der Schülerin und dem Schüler die Möglichkeit, sich in der gestalterischen Arbeit zu erproben und sich dadurch ihrer bzw. seiner selbst bewußter zu werden. Gefördert wird die Fähigkeit, Kritik anzunehmen bzw. Kritik adäquat formulieren zu können.

Es wird ein positives Sozialklima erzeugt, zum Beispiel Gemeinschaftsgefühl, Mitverantwortlichkeit für Gruppenprozesse, Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, gemeinsames Lösen von Problemen, Gruppendisziplin u.a.

Das Spiel

Im künstlerisch-ästhetischen Bereich lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten (Körper und Stimme) bewußt wahrzunehmen. Sie erproben theatrale Wirkungen im Bühnenraum mit Requisiten, Licht und anderen Wirkungsfaktoren und entwickeln die "Kunst des Zuschauens". Sie lernen in Interaktionen mit Personen sowie Objekten den Umgang mit Konflikten und Möglichkeiten zu deren Bewältigung. Sie bringen Phantasie und Kreativität in den Inszenierungsprozeß ein. Sie erfahren den Erfolg im Spiel als persönliche Leistung und als Ensembleleistung.

Die Theorie

Darstellendes Spiel heißt auch theoretisches Arbeiten. Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Problemen (Inhalt und Form), die sich aus der Gesamtaufgabe der Inszenierung ergeben, schult die künstlerische Urteilskraft und entwickelt Stilsicherheit in der Formenvielfalt. Außerdem vermittelt der Unterricht durch das praktische Erleben ein besseres Verstehen theatraler Darstellungsformen. Theatertheorien sowie historische und moderne Mittel der Darstellung werden projektbezogen vermittelt und kritisch hinterfragt. Dazu werden Theatertexte, Sekundärliteratur sowie Texte aus den Bereichen der Theaterwissenschaft in den Unterricht einbezogen.

1.2 DARSTELLENDES SPIEL/SCHULTHEATER/ PROFESSIONELLES THEATER

Das Darstellende Spiel besitzt eine eigenständige ästhetische Dimension, die es vom professionellen Theater und vom Schultheater grundsätzlich unterscheidet. Dabei hat es sowohl einen künstlerischen als auch einen pädagogischen Anspruch.
Der künstlerische Anspruch ist produktorientiert und betrachtet das Entstehen der Inszenierung unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Zielsetzung.

Der pädagogische Anspruch leitet sich aus dem Arbeitsprozeß und seinen sozialen und fachlichen Zielen ab.

Das Darstellende Spiel und das professionelle Theater unterscheiden sich nicht in ihrem Anspruch an die Qualität der Aufführungen, sondern in den Mitteln und Möglichkeiten sowie in ihrer unterschiedlichen Struktur und Arbeitsweise.

Beim Darstellenden Spiel soll die Spielvorlage so zu einem Spielkonzept hin bearbeitet werden, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aufgabe künstlerisch weitestgehend selbständig bewältigen können .

Ausdrücklich versucht das Darstellende Spiel, die Wertigkeit von Haupt- und Nebenrollen durch didaktisch-methodische und inhaltliche Maßnahmen anzugleichen.

Dem "armen Theater" wird im Rahmen der Darstellenden Spiels der Vorzug vor dem "Ausstattungstheater" gegeben; es werden bevorzugt phantasieanregende, multifunktionale Bühnenrequisiten gesucht, die mehrmals verwendbar sind.
So ist die Ausleihe von Kostümen, Requisiten etc. in der Regel nicht geeignet, Darstellendes Spiel qualitativ zu verbessern, sondern verhindert eher ein kreatives Suchen und Finden eigenständiger Kostüme, Requisiten etc.

Insofern unterscheidet sich das Darstellende Spiel nicht nur vom professionellen Theater, sondern auch vom Schulspiel.
Im Vergleich zum Schultheater, das in Arbeitsgemeinschaften inszeniert und häufig zu Weihnachtsfeiern, Jubiläen, Abiturfeiern und anderen Anlässen spielt, unterliegt das Darstellende Spiel den Ansprüchen eines Unterrichtsfaches.

1.3 DIE AUFFÜHRUNG

Da Theater sich durch die Dialektik von Spielen und Zuschauen definiert, ist eine Aufführung notwendiger Abschluß einer Inszenierung.

Der Veranstaltungscharakter des Darstellenden Spiels wird allerdings nicht erst in einer abschließenden Aufführung vor Fremdpublikum deutlich, sondern der ganze Arbeitsprozeß dieses Faches muß das Aufführungsziel implizieren.

Im Darstellenden Spiel sind Schülerinnen und Schüler Spielende und gleichzeitig Zuschauende, wobei die Spielerinnen und Spieler neben der Spielleiterin oder dem Spielleiter zu Zuschauenden werden. Dadurch entwickelt sich bereits während des Arbeitsprozesses eine Interaktion zwischen allen Beteiligten. Die Aufführung vor Fremdpublikum ist dann nur ein logischer Abschluß dieses Prozesses.

1.4 FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT

Darstellendes Spiel bietet viele Möglichkeiten, andere Fächer zu integrieren. In diesem Fach sind alle Ausdrucksformen erwünscht, die theatral nutzbar sind.

Die spezielle Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Musik, Sport, Arbeitslehre u.a. kann hilfreich sein. Insofern ist eine personelle Unterstützung aus den entsprechenden Fachdisziplinen sinnvoll und sollte angestrebt werden.

Auch aus dem handwerklich-technischen Bereich müssen Aufgaben bewältigt werden, zum Beispiel mit Bild-, Ton- und/oder Lichttechnik umgehen, Requisiten, Kostüme, Bühnenelemente, Plakate, Programmhefte anfertigen und/oder zweckgerecht verwenden.

Dabei bleibt allerdings zu beachten, daß sich das Projekt und alle damit verbundenen Aufgaben in erster Linie an den Möglichkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer messen muß.

2 ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNGEN

2.1 UNTERRICHTSVORAUSSETZUNGEN UND STELLUNG IN DER STUNDENTAFEL

Das Fach Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe kann auf Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgreifen, die die Schüler im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I erworben haben.

So wird im Lernbereich "Sprechen und Schreiben" empfohlen, daß die Schülerinnen und Schüler "Rollenspiele entwickeln, spielen und reflektieren" (S. 18), "Spielszenen zu einem kleinen Stück zusammenfügen unter möglicher Verwendung akustischer und filmischer Mittel" (S. 18) und die "Erarbeitung und Gestaltung eines Rollenspiels" (S. 20) durchführen.

Im Lernbereich " Umgang mit Texten" sollen die Schülerinnen und Schüler "durch eigene Gestaltungsversuche im Schülertheater, bei der Produktion von Film-, Video- oder Hörspielszenen" (S. 23) ihr Textverständnis erweitern.

Es wird erwartet, daß die Schülerinnen und Schüler "dramatische Texte rollengerecht gestalten" (S. 27) und einen literarischen Text vortragen können, z.B. durch "szenisches Lesen" (S. 29).

Eigenes Gestalten, "z.B. szenische Realisierung, Bild/ Zeichnung, Ton, Pantomime u.a." (S. 29) werden angestrebt. Texte sollen als "Muster für eigene Gestaltungsversuche" (S. 29) genutzt werden sowie "eigene Spielversuche oder Umwandlung von Einzelszenen in Hörspiel-, Film- oder Videoszenen" (S. 29) realisiert werden (s. Vorläufiger Rahmenplan für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I des Landes Brandenburg, Potsdam 1991).

Es macht die Tatsache, daß einerseits das Theaterspielen nicht theoretisch, sondern nur durch praktisches Üben erlernbar ist, und daß es andererseits nicht selektiv, sondern nur komplex erfahrbar wird, einen intensiven praktischen Vorlauf notwendig, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv und kreativ am Prozeß der Inszenierung beteiligt werden sollen.

Die Komplexität des Bühnengeschehens zwingt zu einer ausführlichen Erfahrungsphase mit sich selbst, den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und den theatralen Wirkungsbereichen sowie deren technischer Handhabung.

Zu den theatralen Ausdrucksmöglichkeiten sind zu rechnen:

- der Körperausdruck
- die Sprachgestaltung
- der Bühnenraum
- das Bühnendesign
- das Licht
- Spielrequisiten
- Kostüme
- Maske
- Musik, Klang, Geräusche
- andere Medien

Darüber hinaus können noch Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn bei den Zuschauern angesprochen werden.
Mit diesen Ausdrucksmöglichkeiten wird improvisiert und experimentiert. Dabei werden Kreativität erzeugt und Spielphantasie geweckt. Spielen wird allein, zu zweit und mit der Gruppe erprobt.
Erst nach solcher Eigenerfahrung in der Einführungsphase kann in einem Kursprojekt eine spielerisch experimentierende Erarbeitung einer komplexen Rolle/ Figur erfolgen.

Am Ende der Einführungsphase steht eine Aufführung, deren Aufwand und Anspruch Werkstattcharakter haben kann.
In der Qualifikationsphase wird die Spielfähigkeit erweitert. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Inszenierungsarbeit.
Am Ende eines jeden (zweisemestrigen) Kursprojektes steht eine Aufführung, die 90 Minuten nicht überschreiten sollte.

2.2 TEILNAHMEVORAUSSETZUNGEN

Einführungsphase und Qualifikationsphase bilden eine Einheit.
Der Einstieg in ein Kursprojekt setzt die Teilnahme an der Einführungsphase voraus. Die Einführungsphase gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie der Spielleiterin bzw. dem Spielleiter die Möglichkeit, Eignungen für den Kurs zu überprüfen. Die Spielleiterin bzw. der Spielleiter hat die Aufgabe, vertrauensbildend die Gruppenstruktur zu festigen und Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe zu überwinden.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer können die Gruppe nach der Einführungsphase verlassen. Aus einem Projekt ist ein Ausscheiden jedoch nur in begründeten Fällen möglich.

Die Gruppen sollten nicht mehr als 20 Mitglieder haben. Eine größere Teilnehmerzahl ist in Abhängigkeit vom Projekt möglich.

2.3 AUFGABEN DER SPIELLEITERIN / DES SPIELLEITERS

Die Lehrerin bzw. der Lehrer ist als Spielleiterin bzw. als Spielleiter in der Regel immer auch

- Regisseur
- Begleiter, Animator, Mitgestalter von Gruppenprozessen
- Schauspieltrainer
- Koordinator von Übungszeiten, Übungsplänen, von Bühne, Licht, Kostüm etc.
- Berater bei psychosozialen Problemen
- Dramaturg
- Bühnentechniker
- Bühnenbildner
- Kostümbildner
- Maskenbildner und
- Organisator finanzieller Mittel

Bei der Vielfalt der Aufgaben kann die Arbeit nur dann erfolgreich sein, wenn es der Spielleiterin bzw. dem Spielleiter gelingt, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern ein tolerantes, vertrauensvolles und konstruktives Gruppenklima zu schaffen. Disziplinschwierigkeiten (Unpünktlichkeit, mangelnde Bereitschaft, Gemeinschaftsaufgaben zu übernehmen etc.) bedürfen pädagogisch angemessener Reaktionen, die zu positiven Veränderungen führen.

Die Spielleiterin bzw. der Spielleiter darf die künstlerischen Prozesse nur im Rahmen der Möglichkeiten seiner Spielgruppe vorantreiben. Ihre bzw. seine Kompetenz steht im Dienst der Gruppe, eigene Ambitionen müssen dabei zurücktreten.

2.4 FACHRAUM UND AUSSTATTUNG

Das Fach Darstellendes Spiel benötigt für den Arbeitsprozeß einen Fachraum für die Übungs- und Probenarbeit und einen Stauraum für Requisiten und Bühnentechnik. Nicht alle Schulen werden diese Bedingungen haben oder einrichten können. Deshalb sollte geprüft werden, welche vorhandenen Räumlichkeiten dafür geeignet sind und genutzt werden können, bis die erforderlichen Bedingungen geschaffen werden.

Die Ausstattung richtet sich nach dem Prinzip des "armen Theaters" und wird in aller Regel erst nach und nach angeschafft werden können. Deshalb ist besondere Sorgfalt darauf zu richten, daß die Ausstattung multifunktional verwendbar ist.

Zu einer Bühnengrundausstattung gehören möglichst:

vier Scheinwerfer von je 500 oder 1000 Watt
vier Stative (schwere Ausführung)
Bühnenpodeste von zusammen 36 qm

Notwendige Spielmaterialien, wie Stöcke, Stoff, Schminke etc., ergeben sich aus dem Unterrichtsprozeß und sind nach Bedarf anzuschaffen. Auch hier sollte die Mehrfachverwendung mitüberlegt werden.

3 DER UNTERRICHT

3.1 DIE EINFÜHRUNGSPHASE (11/I und 11/II)

Aufgabe der Einführungsphase ist es, die Schüler und Schülerinnen mit Zielen, Inhalten und Arbeitsformen des Faches bekannt zu machen, um Interesse für das Fach zu wecken. Gleichzeitig sollen sie aufmerksam mit eigener und fremder Leistung umgehen lernen und zur Selbsteinschätzung ihrer Leistungen gelangen.

Die Einführungsphase dient auch der Entwicklung von Kommunikations-, Ausdrucks- und Spielfähigkeit. Sie ist vor allem von der Idee der praktischen Arbeit bestimmt.

Die Einführungsphase gliedert sich in drei Abschnitte:

- die Förderung der Spielbereitschaft
- die Entwicklung der Spielfähigkeit
- die Entwicklung der Spielphantasie

Die zu erlernenden Fähigkeiten sind dabei analytisch nicht streng voneinander zu trennen, sondern greifen ineinander.
Die Dauer der drei Abschnitte richtet sich nach der jeweiligen Gruppensituation.
Wesentlicher Bestandteil des Unterrichts sind die praktische Arbeit begleitende Reflexionsphasen.

Förderung der Spielbereitschaft

Bevor die Spielgruppe bestimmte Gestaltungsaufgaben erhält, lernen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Spielen und Körperübungen näher kennen. Auf diese Weise können Gefühle der Gruppenzugehörigkeit entstehen.
Gemeinsames Spielen schafft eine Gruppensituation, in der Hemmungen abgebaut, Vertrauen in sich selber und in die Gruppe entwickelt wird. Die / der einzelne wird für die Gruppensituation sensibilisiert und erlebt bzw. übt Kooperationsbereitschaft.
Die eigene emotionale Situation und Phantasie und die der Gruppenmitglieder werden erkannt und in den eigenen Arbeitsprozeß einbezogen.

Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

- Interaktionsspiele
- Regelspiele
- freie und gebundene Improvisationen u.a.

Entwicklung der Spielfähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler müssen im Verlauf der Arbeit verschiedene Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeiten ausprobieren können.

In den Aufgabenstellungen sollten vor allem die folgenden Bereiche berücksichtigt werden:

a) der menschliche Körper als Instrument des Ausdrucks

- individuelle anatomische Bedingungen
- Haltung, Gestik, Mimik als Mittel und Möglichkeit der Kommunikation
- Kontakt bzw. Wechselbeziehung zu sich selber, zu anderen Personen, zum Raum, zu Gegenständen
- Umgang mit imaginären Gegenständen
- Positionen im Raum, Bewegungsabläufe (Choreometrie)
- Stimme und Bewegung in ihren Abhängigkeiten

b) Untersuchungen von Situationen

- Die Situation beeinflußt das Verhalten.
- Verhalten ist physische und psychische Reaktion auf gegebene Umstände: personell, räumlich, zeitlich.
- Verhalten ist psychologisch deutbar und begründbar.
- Verhalten kennzeichnet soziale Rollen.

c) erste Beschäftigung mit Rollen-Problemen

- Aktivieren, Ausdrücken und Darstellen eigener Gedanken, Gefühle und Wünsche durch physische Handlungen
- folgerichtiges Darstellen von Handlungsabläufen bzw. Erzählen
- Versuche zum Charakterisieren einer Figur: Wer bin ich/Wo befinde ich mich/Was will ich hier ? u.a.
- Spiel-Etüden mit Partnerinnen und Partnern
- genaues Beobachten szenischer Abläufe

Entwicklung der Spielphantasie

In der Einführungsphase soll vor allem die Spielphantasie entwickelt werden. Sie endet mit einer Aufführung und dient damit der Vorbereitung auf die Projektarbeit in der Qualifikationsphase. Die Schülerinnen und Schüler lernen jetzt weitere Sicherheit im Umgang mit den Mitteln des Theaters und vertiefen ihr Verständnis für die Besonderheiten des Faches.

Die Arbeit sollte in folgenden zwei Aufgabenbereichen erfolgen:

a) Spielerfindungen aus der Improvisation (Aufdecken und Entwickeln eigener Ideen und Vorstellungen beim Spielen)

Als Spielanstöße kommen u.a. in Frage:

- Spiele mit Requisiten und Kostümen, die bereits einen ersten Schritt in die Darstellung ermöglichen.
- Improvisationen auf der Grundlage realer oder fiktiver Gegebenheiten: die Umstände sind gegenständlich, örtlich, räumlich zeitlich, personell vorgegeben (Gegenstände und/oder Personen sollen im Spiel als das gesehen und/oder benutzt werden, was sie sind bzw. sie stellen nicht dar, was sie sind. Eine Gegenwartssituation wird in ein historisches Zeitalter, in eine fremde geographische Umgebung etc. übertragen.)
- Etüden persönlicher Erinnerung an einen Ort, einen Gegenstand, eine Person, ein Erlebnis, eine starke Empfindung, eine Zeit etc.
- Fortsetzungen spielen
- Deuten und spielerisches Umdeuten von Handlungsvorgängen, Entwickeln von Varianten und Alternativen
- Materialaktionen (Spielen mit Tüchern, Stäben, Seilen, Bändern, Pappen, Kartons, Naturmaterialien, Kunststoffen etc.)
- Aktionen mit der eigenen Stimme, dem eigenen Körper, Geräusch-, Klang-, Musikinstrumenten
- Spielen mit Masken (Erproben unterschiedlicher Formen: die neutrale, realistische, stilisierte, expressive Maske)

Die Spielversuche sollten begleitet werden durch Beobachten und Analysieren der Handlungsvorgänge. Improvisationsergebnisse lassen sich in Form von Szenarien oder Synopsen auf geeignete Weise festhalten.

b) Improvisieren nach gegebenen Vorlagen (Aneignen und Verwandeln fremder Stoffe und Formen)

Als Vorlagen kommen in Frage:

- epische Kleinformen und Gebrauchstexte für Situationsspiele (Witz, Anekdote, Kurzgeschichte, Lokalnachrichten, Zeitungsanzeigen, Reportagen)
- Lyrische Formen (Ballade, Lied, Moritat, Bänkelsang etc.)
- Dramatische Vorlagen (Sketche, Kabarettszenen, Szenenausschnitte etc.)

Die Aufführung kann in Form eines Straßentheaters, Schulhoftheaters, Pausentheaters oder Nummernprogramms erfolgen.

3.2 DIE QUALIFIKATIONSPHASE (12./13. Jahrgang)

3.2.1 VORBEMERKUNGEN

Aufgabe der Qualifikationsstufe ist die Entwicklung, Entfaltung und Erarbeitung eines dramatischen bzw. eines nichtdramatischen Textes.

Die hier empfohlenen und beschriebenen Projekte können als Jahresprojekte durchgeführt werden.

Projekt I: Realisierung einer dramatischen Vorlage
Projekt II: Bearbeitung einer literarischen Vorlage
Projekt III: Eigenproduktion

Projekt II und III sind auch als Filmprojekt möglich.
Die Reihenfolge der Projekte ist nicht als Rangordnung zu verstehen.

Jedes Projekt muß die spezifischen Voraussetzungen der Gruppe berücksichtigen, da eine enge Beziehung zwischen der Art des Projekts und der Spielgruppe Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten ist. Auch sind Fragen nach dem Verhältnis der eigenen Spielintentionen zu den möglichen Publikumserwartungen anzusprechen.

Theorieanteile sollten für die Schülerinnen und Schüler im Spiel erfahrbar gemacht werden (Theaterformen, literarische Formen, Stilmittel, Bühnenstruktur etc.) bzw. als begleitende Literatur das theoretische Verständnis erleichtern.

3.2.2 DIE PROJEKTE IN DER QUALIFIKATIONSPHASE

3.2.2.1 PROJEKT I: REALISIERUNG EINER DRAMATISCHEN VORLAGE

Inhaltliche Interpretationen von Rollenentwicklung, Figurenentwicklung etc. werden hier spielerisch erarbeitet. Aus der Stückanalyse wird ein **Spielkonzept** entwickelt, das sich als räumlich-zeitliches Handlungsgeschehen darstellt und gegenüber einem Publikum durch die Inszenierung vermittelt wird.

Vorgehensweise und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Spielvorlagen im Hinblick auf deren Realisierungsmöglichkeiten prüfen, Auswahlkriterien formulieren und eine gemeinsame Auswahlentscheidung treffen,
- Grundsituationen der Dialoge auffinden und benennen,
- Haupt- und Nebenhandlung unterscheiden, ein Szenarium aufstellen und damit das Formschema der Handlung erkennen,
- die Handlung in Form einer kurzen und genau formulierten Fabel beschreiben,
- die Kontraste zwischen den handelnden Personen erkennen und deren Stellenwert für das Handlungsganze ermitteln,
- Konfliktsituationen und deren Spannungsverlauf erkennen und beschreiben,
- Wirkungsabsichten, persönliche Einstellungen und Handlungsanweisungen des Autors untersuchen,
- Gattungszugehörigkeit und Stil der Vorlage erkennen (dramentheoretischer Bezug),
- Vorüberlegungen zur Raumorganisation (Bühnenform und Bühneneinrichtung) treffen,
- Spielanlässe im Text erkennen,
- eine selbstgewählte Rolle übernehmen und erproben,
- Verhaltensbeobachtungen vornehmen und dadurch eine Vorstellung von der Rollenfigur in Spielimprovisationen aufbauen,
- Beziehungen zwischen sich selbst und der Rollenfigur entwickeln,
- Beziehungen zwischen sich und den anderen Spielerinnen und Spielern sowie zwischen der eigenen und anderen Rollenfigur(en) entwickeln und im Spiel benutzen,
- den Gestus der Rollenfigur entwickeln und ausarbeiten,
- Gefühle handlungs- und rollenbezogen entwickeln und bewußt einsetzen,
- eine bestimmte körperliche Einstellung auf die Spielpartnerinnen und Spielpartner und den Raum in einer Situation (Situierung) ausarbeiten,
- verbale Ausdrucksfähigkeit aus dem Gestus der Rollenfigur entwickeln,
- Hilfsmittel zur Verdichtung der Rollendarstellung (z. B. Kostüm, Requisite, Maske etc.) selber ausarbeiten und einsetzen,

- Bewußtheit dafür entwickeln, daß das Publikum der eigentliche Adressat ist, dem sich der Darsteller in seiner Rolle zu vermitteln hat,
- Wirkungen der Darstellung beobachten und darauf reagieren,
- Methoden des Inszenierens kennenlernen, Anleitungsverfahren der Spielleiterin bzw. des Spielleiters reflektieren,
- sich an organisatorisch-technischen Vorbereitungen beteiligen (Bühneneinrichtung, Beleuchtungsplan, Programmheftgestaltung etc.),
- Kriterien und Methoden zur Auswertung des Projektes entwickeln,
- Distanz zur eigenen Aufführung herstellen,
- ergänzende oder konträre Texte (Vergleich mit anderen Aufführungen) in die eigene Kritik einbeziehen,
- evtl. eine Theaterkritik, ein Rollenporträt etc. verfassen.

3.2.2.2 PROJEKT II: BEARBEITUNG EINER LITERARISCHEN VORLAGE ZUR REALISIERUNG AUF DER BÜHNE ODER ALS FILM

Eine dramatische Vorlage kann unter anderem dahingehend bearbeitet werden, daß ihre Gesamtstruktur wesentlich verändert wird, z.B. in bezug auf die Personenzahl, die Konzeption einzelner Figuren, die Art der Beziehungen der Figuren zueinander, zentrale Motive oder Konflikte, die Intention, historische Bezüge, zeitliche Abläufe, die Szenenfolge, die Art der Schauplätze bzw. der Sprache.

Grundlage einer Bearbeitung können auch die Szenarien von Hörspielen und Filmen sein. Selbst Szenen und Rollen können zum Gegenstand der Bearbeitung gemacht werden.

Vorlage für die Bearbeitung können aber auch epische und lyrische Texte sein, die Ansätze zum Entwickeln szenischer Strukturen bieten.

Beim Verwenden von Pantomime, Masken- und Puppenspiel, Schattentheater, Mixed-Media-Formen etc. sind die Vorgehensweisen und Inhalte entsprechend zu modifizieren.

a) Vorgehensweise und Inhalte bei der Bühnenbearbeitung

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Themen literarischer Vorlagen (dramatischer, epischer oder lyrischer) prüfen und dabei die persönlichen Reaktionen beobachten, Auswahlvorschläge entwickeln und diskutieren,
- Aufbau und bestimmende Gestaltungselemente der Vorlage untersuchen und erörtern, welche Möglichkeiten für die Bühnenbearbeitung erkennbar sind,

- prüfen, ob der Text gekürzt, erweitert oder anderweitig verändert werden muß,
- die Vorlage auf tragende Grundsituationen reduzieren, dabei feststellen, welche Umstände nur begleitend und damit entbehrlich sind,
- klären, welche Dialogpassagen übernommen werden können, welche Textanteile in Monolog, Beiseitesprechen, kommentierenden Figuren untergebracht werden müssen,
- die vermutlich erforderlichen Figuren der Handlung festlegen,
- mögliche Handlungsorte bestimmen,
- ein Szenarium oder eine vergleichende Übersicht (Synopse) erstellen, um ein vorläufiges Verlaufsschema festzulegen,
- in einer ausgedehnten Arbeitsphase durch spielerische Improvisationen die darstellerischen Möglichkeiten der bisher entwickelten Vorstellung praktisch erkunden (bei genügender Selbständigkeit der Beteiligten in kleineren Arbeitsgruppen, andernfalls im Plenum),
- Improvisationsergebnisse variieren, etwa durch Annahme neuer Spielregeln, Veränderungen der Handlungsmotive, Austausch von Darstellerinnen und Darstellern,
- folgerichtiges Handeln innerhalb einer Rolle im Zusammenspiel mit anderen entwickeln, so daß szenische Dichte und Spannung für die Gesamthandlung entstehen,
- Protokolle über erarbeitete Teilergebnisse anfertigen, dabei unterscheiden zwischen der genauen Beschreibung aller Handlungen und den gesprochenen Texten sowie zwischen Regieanweisungen und Dialogen (zur genauen Aufzeichnung des gesprochenen Wortes sind Tonband-Mitschnitte hilfreich),
- anhand der Protokolle über den Aufbau des Stückes beraten und endgültig entscheiden,
- über angemessene Bühnenformen, Bühnendesign, Kostümgestaltung, erforderliche Requisiten beraten, Entscheidungen treffen und die praktische Ausführung übernehmen.

Für die folgende Inszenierung sind die entsprechenden Vorgehensweisen und Inhalte aus Projekt I zu übernehmen.

b) Vorgehensweise und Inhalte für die Bearbeitung als Film

Bei diesem Projekt geht es darum, mit einfachen Mitteln, die zur Verfügung stehen, anderen eine inhaltliche Aussage mitzuteilen. Ziel soll es nicht sein, perfekte Filme zu machen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Film als Mittel der Kommunikation begreifen: als die Vermittlung eines mitteilenswerten Inhalts in angemessener Form,
- das Thema der gewählten Vorlage als für sich bedeutsam annehmen und als geeignet für die filmische Umsetzung erkennen,
- die Handlung der Vorlage herausarbeiten und auf das für sie Wesentliche reduzieren,
- auf dieser Grundlage ein Szenarium entwickeln,
- die Auswahl der Personen der Handlung vornehmen,
- Orte in ihrer näheren und weiteren Umgebung aussuchen und prüfen, inwieweit sie als Handlungsorte geeignet sind,
- probeweise fotografische Aufnahmen oder Videoaufzeichnungen von den Personen sowie von den Orten unter Beachtung ihres Zusammenspiels machen und die filmische Wirkung von unterschiedlichen Bildausschnitten/ Kameraeinstellungen, Kameraperspektiven und Achsenverhältnissen untersuchen,
- die Selektionsfunktion der Kamera sowie die Funktion und Bedeutung der filmischen Bildmontage (Einstellungswechsel, Schnitt) erkennen,
- das Szenarium zu einem Drehbuch weiterentwickeln, indem Spielsituationen in Bildsequenzen umgesetzt werden,
- einen Drehplan erarbeiten und dessen Realisierung organisieren,
- bei den Dreharbeiten weitere differenzierte gestalterische Möglichkeiten von Kamera, Licht, Ton, Dekor etc. kennenlernen und berücksichtigen,
- die dramaturgische Funktion der ruhigen und bewegten Kamera und die Abhängigkeit der Kameraführung von der Art der Bewegtheit der Spielsituation erkennen und berücksichtigen,
- Gefühl für unterschiedliche dynamische Abläufe in Spielsituationen entwickeln und beim Filmen angemessen darauf durch Wahl der Bildausschnitte, Perspektiven, Einstellungslängen, Kameraschwenks, Kamerafahrten und Schnittarten reagieren,
- gestisch und mimisch bedeutsame Details für die Spieler erkennen und einsetzen und beim Filmen für die Personendarstellung durch den Einsatz filmischer Mittel zur Wirkung bringen,
- Trickmöglichkeiten der Kamera dramaturgisch nutzen,
- gefilmtes Material sichten und bewerten,
- Möglichkeiten der Filmbearbeitung (Schnitt, Montage, Vertonung) erlernen und die filmische Endfassung herstellen,
- eine Vorführung des Films mit anschließender Diskussion vorbereiten und durchführen,

- eine kritische Auswertung der Projektarbeit nach der Filmvorführung vornehmen und dabei beobachtete Zuschauerreaktionen sowie Diskussionsergebnisse berücksichtigen und erforderliche Konsequenzen daraus ableiten.

Gruppenarbeit sollte vor allem bei der Erarbeitung eines Szenariums, der Entwicklung des Drehbuchs und des Drehplans, bei der Sichtung und Bewertung des Filmmaterials und der kritischen Auswertung des Projekts angewandt werden.

3.2.2.3 PROJEKT III: EIGENPRODUKTION

Der Begriff Eigenproduktion bezeichnet das Entwickeln, Entfalten und Realisieren eines originalen Spiels. Gruppeneigene Spielideen sind für die Eigenproduktion charakteristisch.

Ausgangspunkt einer solchen freien Formfindung können sein:

nichtfiktionale Vorlagen aus dem Bereich der Massenmedien (Zeitungstexte, nachrichten, Berichte, Dokumentationen etc.),
Vorlagen aus dem Bereich der Bildenden Kunst (Bilder, Photographien, Plastiken, Objekte) und der Musik (Lieder, Songs, melodische und rhythmische Strukturen)
Reizwörter, Themen, Situationen, Figurenkonstellationen, Requisiten, Masken, besondere Merkmale eines Spielortes etc.

Für Themen und Formen der Darstellung gibt es von der künstlerischen Seite her keine Einschränkungen.

Ein Vorteil von Eigenproduktionen besteht darin, daß sich das Projekt von vornherein auf die Wünsche und Bedürfnisse der Spielgruppe zuschneiden läßt und damit leichter Identifikationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler gegeben sind.

Im Vordergrund dieses Projektes sollte unbedingt das praktische Arbeiten stehen, ohne deshalb auf theoretische Überlegungen zu verzichten.
Das Ziel dieses Projektes sollte darauf gerichtet sein, etwas zu finden, zu entdecken, was sowohl für die Gruppenmitglieder als auch für das Publikum neu und erhellend ist, was neue Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse vermittelt.

Erfahrungsgemäß besteht die besondere Anforderung bei diesem Projekt darin, aus der Fülle von Ideen und szenischem Material eine klare dramatische Form zu entwickeln, die in eine Präsentation mündet. Spielleiterinnen und Spielleiter und Gruppe müssen deshalb darauf hinwirken, daß bei intensiver und kontinuierlicher Arbeit sich die Teilergebnisse zu einem Ganzen fügen.
Ausdeutungen und Aussagen sollten nicht vorformuliert, sondern durch praktisches szenisches Gestalten sichtbar gemacht werden.

Die fortschreitende Arbeit muß sorgfältig bis ins Detail von Protokollen, Skizzen etc. begleitet werden, damit das sich ansammelnde, in der Improvisation entwickelte Material sowie die erarbeiteten

Darstellungstechniken nicht verlorengehen, sondern wirksam zu einem Ganzen gestaltet werden können.

Vorgehensweise und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die Bedeutung eines Reizwortes, einer Situation, eines Problems etc. verbal assoziativ erweitern,
- die Problemstellungen durch Spielimprovisationen einkreisen und auf die Spielangebote der Partnerinnen und Partner reagieren,
- daraus Spielideen, Geschichten, Handlungsstränge und Figuren entwickeln,
- mit Hilfe bildnerischer Mittel die Reaktion auf das Arbeitsmaterial erweitern (z.B. in gemeinsam durchzuführenden Mal- und Materialaktionen),
- musikalische Mittel zum Auslösen kreativer Reaktionen sowie zur Verdeutlichung der Aussage nutzen,
- die bis zu einem bestimmten Punkt gesammelten Vorstellungen und Spielerfahrungen sprachlich zusammenfassen,
- in Diskussionen mit allen Beteiligten den Entwurf eines Spielkonzeptes entwickeln, bei dem mimische, sprachliche, bildnerische und musikalische Komponenten berücksichtigt sind,
- in Abstimmung mit allen Beteiligten einen Arbeitsplan aufstellen,
- gemeinsam und/oder arbeitsteilig die Realisierung des Konzepts durch Erproben, Überprüfen, Eingrenzen, Zusammenfügen Schritt für Schritt verwirklichen.

Für den Teil der Inszenierungen sind entsprechende Vorgehensweisen und Inhalte aus Projekt I zu übernehmen.

4 HINWEISE ZUR LEISTUNGSBEWERTUNG

4.1 LEISTUNGEN UND IHRE BEWERTUNG IM FACH DARSTELLENDES SPIEL

Kriterien für die Bewertung einer Leistung ergeben sich aus den Zielen und Leistungsanforderungen der jeweiligen Aufgaben in der Einführungs- bzw. Qualilfikationsphase.

Es ist unbedingt zu empfehlen, den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern die jeweiligen Ziele und Leistungsanforderungen bewußtzumachen, damit sie selbständig ihre eigenen Leistungen wie die ihrer Partner einschätzen können und so auch in die Lage versetzt werden, zum Erreichen gemeinsamer Zielsetzungen eine gegenseitige Hilfestellung in der Arbeitsgruppe zu entwickeln.

Da die Ergebnisse des Darstellenden Spiels vor allem im Rahmen einer Ensembleleistung erbracht werden, muß neben den fachlich-sachlichen Einzelleistungen auch die Leistung des einzelnen als Gruppenmitglied in Betracht gezogen werden.

Grundsätzlich kann alles, was im Fach erarbeitet wird, Gegenstand der Bewertung sein. Doch an die Beurteilungskriterien und deren Differenzierung muß der Anspruch gestellt werden, für Schülerinnen und Schüler durchschaubar und anwendbar zu sein; die Bewertungen müssen für alle am Unterrichtsprozeß Beteiligten einsichtig sein.

4.2 GESICHTSPUNKTE ZUR BEWERTUNG

Zur Bewertung der erbrachten fachlich-sachlichen Einzelleistungen bzw. zur Bewertung der Ensembleleistungen der einzelnen Gruppenmitglieder sollten Kriterien herangezogen werden, die in verschiedenen Bereichen angesiedelt sind. Dabei handelt es sich um Kriterien, die den gruppenspezifischen Bereich, den Bereich Spiel sowie den Bereich Theorie betreffen.

4.2.1 LEISTUNGSKRITERIEN FÜR DEN INDIVIDUELL/ GRUPPENSPEZIFISCHEN BEREICH

- engagiert und zuverlässig arbeiten
- konstruktiv mit den Gruppenmitgliedern zusammenarbeiten
- persönliche Erwartungen und Interessen mit den Erwartungen und Interessen anderer Gruppenmitglieder abstimmen
- Toleranz und Hilfsbereitschaft zeigen
- Formen der Kritik entwickeln, die andere annehmen können
- eigene Vorstellungen einbringen und vertreten
- selbständige organisatorische Arbeit leisten (Probenpläne, Umbauorganisation, Kostüm- und Requisitenlisten, Beschaffen von Materialien, Werben für eine Aufführung u.a.)
- eigene Verhaltensklischees kennenlernen und Bereitschaft entwickeln, sie abzubauen
- anderen helfen, ihre Verhaltensklischees zu erkennen
- sich ohne Aufforderung dort tätig einsetzen, wo momentan Einsatz notwendig wird
- lernen, sich nicht ausnutzen zu lassen

4.2.2 LEISTUNGSKRITERIEN IM BEREICH SPIEL

- einbringen und umsetzen von Spielideen
- Gelerntes aus der Trainingsarbeit reproduzieren und in neuen Zusammenhängen anwenden
- die eigenen Vorstellungen in den konzeptionellen Rahmen einfügen
- eigene darstellerische Möglichkeiten erproben und entwickeln
- dem Spiel Impulse geben und auf Impulse der Mitspieler reagieren
- mit den individuellen Ausdrucksmöglichkeiten die Rolle und Figur erarbeiten und gestalten
- Kostüm, Requisit, Raum spielgestaltend nutzen
- die eigene Darstellung als Teil einer auf ein Publikum bezogenen Gesamtwirkung begreifen
- darstellerische Interpretationsleistungen (körperliche und sprachliche Gestaltung der Rolle) einbringen
- sich an der Gestaltung von Bühne, Requisiten, Kostümen etc. beteiligen

4.2.3 LEISTUNGSKRITERIEN IM BEREICH THEORIE

- Rolle(n) und Figur(en) analysieren
- Text- und Sprachanalysen zu Szenen und Figuren
- dramaturgische Grundlagenkenntnisse nachweisen
- eine dramatische Vorlage bearbeiten (Streichen und Verändern des Textes, Umstellen und Streichen von Szenen, Einbauen neuer Szenen, Verkleinern bzw. Erweitern des Figurenensembles)
- Szenenmaterial aus verschiedenen Stücken zu einem neuen Ganzen zusammenfügen
- eine dramatische Struktur beim Entwickeln eigener Stücke aufbauen
- theatertheoretische Kenntnisse erwerben und auf das eigene Projekt anwenden
- Aspekte der Rezeptionsgeschichte und Aufführungstradition der gewählten literarischen Vorlage erarbeiten und in die Projektarbeit einbringen
- den für ein Projekt notwendigen historischen, soziologischen, psychologischen Hintergrund erhellen
- kunsttheoretische Aussagen verstehen und auf das eigene Projekt anwenden
- Herstellen von Programmheften, Dokumentationen (Foto, Video, Chronik etc.), Plakaten u.a.
- auswertende Gespräche führen
- Protokolle, Zusammenfassungen, Ausarbeitungen, Referate (zu Recherchen, Gesprächen, Szenen, Regiearbeit etc.) anfertigen

Eine wesentliche Bewertung erfährt die Arbeit schließlich auch, wenn das (vorläufige) Endprodukt einem Fremdpublikum vorgestellt wird. Überprüfungs- und Auswertungsgespräche, nach Möglichkeit mit Publikum, sind als abschließender Vorgang unbedingt in die Projektarbeit des Darstellenden Spiels zu integrieren.

4.3 LEISTUNGSKONTROLLEN

Die unter Punkt 4.2 aufgeführten Leistungskriterien können sowohl für mündliche, schriftliche als auch spielpraktische Leistungskontrollen genutzt werden.

Eine spezifische Art der Leistungskontrolle ist die Klausur.

Pro Semester muß eine Klausur angefertigt werden, die auch als spielpraktische Prüfung erbracht werden kann.
Letzteres empfiehlt sich besonders für die Einführungsphase.

Vorschläge für die Klausuren

a) spielerisch

- Improvisation zu einem Text, einem Textfragment, einem Reizwort oder einer Idee
- Spiel mit einem Requisit (Schirm, Stuhl, Zeitung etc.)
- kleine pantomimische Etüde (z.B. Schmetterlingsjagd, eine besetzte Bank, Liebeserklärung, ein gespielter Witz etc.)
- Improvisationen, bei denen in die Beurteilung die Nutzung des Bühnenraums, die Auswahl der Requisiten, der Einsatz der Requisiten, das sprachliche Gestalten, Rhythmisieren, Erzeugen eines Spannungsbogens über die Szene, Erreichen einer Pointe etc. eingehen

Diese Improvisationen können auch als Gruppenprüfungen erfolgen.

b) schriftlich

- die Fabel des Stückes
- Entwürfe für Szenarium und Dialogtext
- Musikauswahl und Kompositionen
- Analysen von Stücken, Figuren, Rollen und einzelnen Szenen
- Bearbeiten von Szenen
- Ausarbeiten von Rollenbiographien
- Dialogtextänderungen
- Regienotate
- Diskussionsprotokolle
- Programmheftbeiträge
- Auseinandersetzen mit theoretischen Texten etc.

c) graphisch

- Bühnenentwurf
- Raumdispositionen
- Aktionsskizzen
- Entwürfe zu Kostümen, Maske, Licht etc.
- Plakatentwürfe etc.

Im ersten Semester der Einführungsphase sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch unerfahren und unsicher und haben wenig mit den theatralen Mitteln, wie Requisiten, Licht, Bühnendesign etc. gearbeitet.
In diesem Semester sollte die Klausur deshalb eine spielerische Aufgabe sein, die mit Themen, Gedanken, Assoziationen improvisiert.
Dabei sollte nur der Einsatz von Stimme und Körper beurteilt werden.
Es ist zugleich eine erste Bewährung vor Publikum (den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern).

Im zweiten Semester sollte ebenfalls eine spielerische Aufgabe gestellt werden. Nun fließen in die Beurteilung alle theatralen Wirkungsfaktoren mit ein, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Jahres kennengelernt haben.

Die Klausurergebnisse (Spielnummern) könnten zu einer kleinen Werkstattaufführung ausgebaut werden (Mitschülerinnen und Mitschüler und gegebenenfalls Freunde und Eltern könnten zum Zuschauen eingeladen werden).

Die Vorbereitung auf die Klausur sollte zu Hause erfolgen. Das Prüfungsthema wählt der Prüfling selbst entweder frei oder aus einem vom Spielleiter vorgegebenen Rahmen.
Die Vorführung der Prüfungsaufgabe selbst sollte im ersten Halbjahr 5 und im zweiten Halbjahr 10 Minuten nicht überschreiten.

Die Wahlmöglichkeit des Themas wie auch die Dauer der Prüfung scheinen auf geringe Anforderungen hinzuweisen. Ein fünfminütiges freies Spiel ist jedoch für einen Laien eine anspruchsvolle Aufgabe.

In der Kursphase ist eine Bewertung der spielerischen Leistung durch den Arbeitsprozeß gegeben. Die Klausurthemen der Kurssemester sollten deshalb schriftlicher bzw. graphischer Art sein. Dabei ist zu empfehlen, im zweiten Semester die Klausur in Form einer Hausarbeit zu stellen.

Die Klausurbewertung geht mit einem Drittel in die Gesamtnote ein. Die über die Klausur hinausgehenden Leistungen werden in einer Note "Sonstige Mitarbeit" zusammengefaßt (§ 17 Abs. 1 AO-GOST). In diese Note fließen die Leistungsbewertungen aus allen drei Bereichen (Individuum und Gruppe, Spiel, Theorie) ein.

Bezugsadresse:
Wissenschaft & Technik Verlag
Dresdener Straße 26, 10999 Berlin
Tel.: 030 / 616 602 22; Fax: 030 / 616 602 20
e-mail: info@wt-verlag.de; internet: www.wt-verlag.de