

**Rahmenplan
für die Sekundarstufe II - gymnasiale Oberstufe**

Darstellendes Spiel

Herausgegeben vom Senator für Bildung und Wissenschaft,
Rembertiring 8-12, 28195 Bremen
Juni 2000

Ansprechpartner
Landesinstitut für Schule, Am Weidedamm 20, 28215 Bremen
Abteilung 2, Referat Curriculumentwicklung: Dr. Thomas Bethge

Inhaltsverzeichnis

I. Pädagogische Leitideen	4
1. Die Bildungs- und Erziehungsziele in der gymnasialen Oberstufe	4
1.1. Kompetenzfeld der eigenen Person	5
1.2. Gesellschaftliches, politisches, sozialetisches Kompetenzfeld	5
1.3. Wissenschafts- und erkenntnistheoretisches Kompetenzfeld	6
1.4. Kompetenzfeld Kommunikation, Kultur und Ästhetik	6
1.5. Kompetenzfeld der Beruflichkeit	7
2. Lernen in der gymnasialen Oberstufe	8
3. Besondere Strukturen der gymnasialen Oberstufe	10
3.1. Fachlichkeit und Überfachlichkeit	10
3.2. Arbeit in Grund- und Leistungskursen	10
3.3. Brückenfunktion der 11. Jahrgangsstufe	11
II. Darstellendes Spiel	12
Ästhetische Erziehung in der gymnasialen Oberstufe	12
1. Bedeutung des Faches Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe	13
1.1. Gegenstand des Faches	13
1.2. Ziele und Aufgaben des Faches	13
2. Unterrichtsgestaltung im Fach Darstellendes Spiel	15
2.1. Umgang mit dem Rahmenplan – Verbindlichkeit	15
2.2. Methoden und Arbeitsweisen	17
2.2.1. Unterrichtsmethode: Projektunterricht	17
2.2.2. Arbeitsweisen: Training - Proben - Präsentation	17
2.3. Projektarten in den Jahrgangsstufen 11 - 13	18
2.3.1. Inszenierung einer dramatischen Textvorlage	18
2.3.2. Adaption eines nicht-dramatischen Textes	19
2.3.3. Eigenproduktion nach einem selbstgewählten Thema	19
2.3.4. Das experimentelle Projekt	20
2.3.5. Sonderform: Das fachübergreifende Projekt	21
2.4. Lernbereiche	22
2.4.1. Grundlagen des Schauspielens	22
2.4.2. Dramaturgie und Inszenierung	22
2.5. Rahmenthemen und ihre Konzeption	24
2.5.1. Einführungsphase: Jahrgangsstufe 11	24
2.5.2. Die Rahmenthemen	24
2.5.3. Qualifikationsphase: Jahrgangsstufe 12	26
2.5.4. Die Rahmenthemen	27
2.5.5. Qualifikationsphase: Jahrgangsstufe 13	28
2.5.6. Die Rahmenthemen	29
2.5.7. Der Auflagenkurs	30
Anhang	33

I. Pädagogische Leitideen

1. Die Bildungs- und Erziehungsziele in der gymnasialen Oberstufe

Die schulische Bildung und Erziehung in der gymnasialen Oberstufe ist den in Grundgesetz und Bremischer Landesverfassung ausgedrückten Werten verpflichtet. Sie setzt die im Bremischen Schulgesetz formulierten Bildungs- und Erziehungsziele um. Ihre spezifische Zielstellung findet sie in der Trias von vertiefter allgemeiner Bildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit.

Ein Ziel der GyO liegt in der tiefgehenden Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Grundlagen. Heranwachsenden wird über die Einführung in die Formen, die Denk- und Arbeitsweisen von Wissenschaft eine weitere Möglichkeit des Zugriffs auf Welt geboten.

Auf der Basis der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen sowie vor dem Hintergrund eines durch Aufgabenfelder gegliederten Kanons von Fächern orientiert sich die GyO auf den Erwerb der Studierfähigkeit, die mit dem Abitur erreicht und bescheinigt wird.

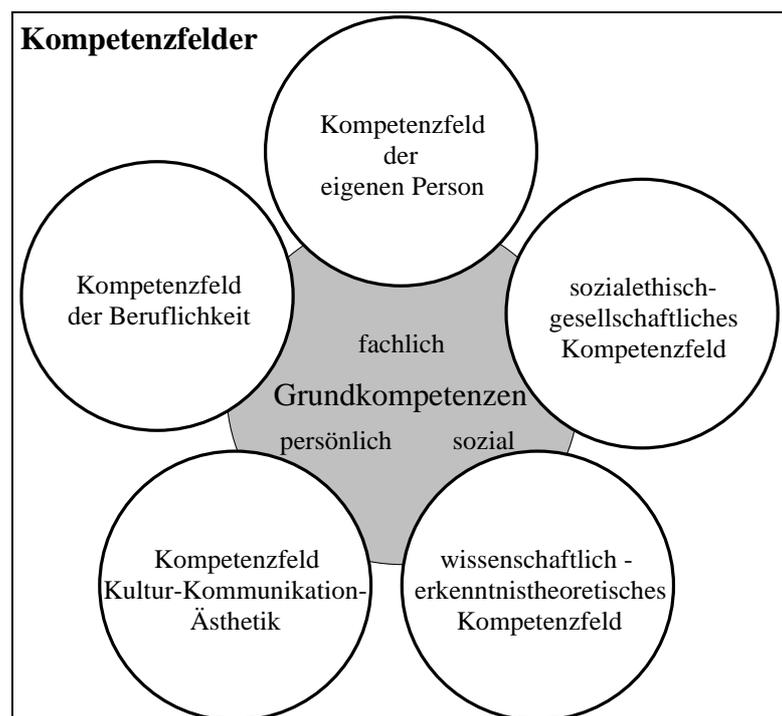
Zur Sicherung der Studierfähigkeit kommt den grundlegenden instrumentellen Kompetenzen

- schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit,
- verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und
- sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen

besondere Bedeutung zu. Alle Fächer, die dafür geeignet sind, müssen ihren Beitrag zur Förderung dieser Kompetenzen leisten.

Leitziel schulischer Bildungsprozesse im Allgemeinen bzw. des Lernens auf der gymnasialen Oberstufe im Besonderen ist die Entwicklung und Förderung einer mündigen Persönlichkeit, die zu verantwortungsvoller und demokratischer Teilnahme am kulturellen, politischen und beruflichen Leben in der Gesellschaft befähigt ist. Hierzu stellt die GyO den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Rahmen bereit. Die Arbeit in der GyO zielt auf den Erwerb bzw. den Ausbau von persönlicher, fachlicher und sozialer Kompetenz. Sie setzt damit die Arbeit in der Sekundarstufe I fort.

In fünf Kompetenzfeldern wird die Zielsetzung der GyO und die Kontinuität im schulischen Bildungsgang entfaltet und strukturiert.



1.1. Kompetenzfeld der eigenen Person

Persönlichkeit entwickeln und stärken

Für die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine ganzheitliche Förderung ihrer Persönlichkeit wichtig: Phantasie, Emotion und Intuition sollen wie Kognition in der Schule ihren Platz haben.

Vorbereitung auf das Leben in Gesellschaft und Beruf schließt heute in zunehmendem Maße auch sinnvollen Umgang mit Freizeit ein. Jugendliche müssen lernen, sich auch aus den Zwängen des Alltags, seiner Konsumorientierung, seiner Zweckgebundenheit, seinen festgelegten Denkmustern und nivellierenden Sprachgewohnheiten zu befreien.

Sie brauchen Anstöße, sich an im Wandel der Lebensbedingungen an beständigen Werten zu orientieren, um damit ihrem Leben Sinn zu geben und sich eigene Lebensräume erschließen zu können. Die Voraussetzung dafür ist die Schaffung oder Stärkung eines positiven Selbstkonzepts, einer auf positivem Selbstwertgefühl beruhenden Ich-Identität.

Lehrer und Lehrerinnen müssen Jugendliche auf ihrem Weg dahin begleiten. Das heißt für sie, junge Menschen ernst zu nehmen, Herabsetzung zu vermeiden und ihnen Verantwortung zu übertragen.

Mit der eigenen Person verantwortlich umgehen

Es ist auch Aufgabe der Schule, dass Jugendliche Verantwortung für die Erhaltung ihrer Gesundheit entwickeln. Sie sollen lernen, Entscheidungen zu treffen, die ihrer Gesundheit dienen, verantwortlich mit Liebe, Freundschaft, Sexualität und den Bedrohungen des Lebens durch Überlastung, Krankheit und Sucht umzugehen.

1.2 Gesellschaftliches, politisches, sozialetisches Kompetenzfeld

Eine eigene gesellschaftliche Identität herausbilden und vertreten

Jeder Mensch, eingebettet in ein Geflecht ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Zusammenhänge und Abhängigkeiten, benötigt Kenntnisse über politische und gesellschaftliche Systeme und ihre Funktionsweisen .

Das heißt, die Jugendlichen müssen in der GyO lernen, , relevante gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge zu erkennen und zu beurteilen. So werden ihnen Wege eröffnet, politisch und gesellschaftlich tätig zu werden.

Sich in verschiedenen sozialen Gemeinschaften integrieren und demokratische Prozesse mitgestalten

Grundlegende Fähigkeiten zur Teilnahme an und Mitgestaltung von sozialen Gemeinschaften sind Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Solidarität mit den Mitmenschen sowie der Einsatz für sie und ihre Rechte.

Die GyO trägt bei zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere, zum sozialen Miteinander, zum gewaltfreien Austragen von Konflikten, zum Eintreten für die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Rechte benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen, zum Einsatz für Gerechtigkeit und ein friedliches Zusammenleben. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, an demokratischen Prozessen aktiv teilzunehmen und verantwortlich zu verhalten.

1.3 Wissenschafts- und erkenntnistheoretisches Kompetenzfeld

Methoden und Erkenntnisweisen reflektieren

Schüler und Schülerinnen müssen mit den unterschiedlichen Erkenntnisweisen, u.a. der Mathematik, der Natur-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften, vertraut gemacht werden sowie deren Denkansätze kennen lernen. Sie müssen lernen, Gegenstände und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und so die Kommunikation zwischen den Fachkulturen einüben. Die Reflexion von Methoden führt zu differenzierter Sicht auf komplexe Zusammenhänge und zur Klärung der Grenzen und Unterschiede zwischen den Wissenschaftsbereichen.

Sich als Teil dieser Welt begreifen lernen

Politische, technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Menschen immer stärker in umfassend vernetzte, globale Prozesse und Systeme eingebunden sind.

Für die Schüler und Schülerinnen gilt es, Abhängigkeiten, Zusammenhänge und Wechselwirkungen - z.B. in ökonomischen, ökologischen und wirtschaftlichen Abläufen - zu erkennen und deren Tragweite zu berücksichtigen, um gewünschte Ziele erreichen und Gefahren abschätzen zu können.

Die Jugendlichen müssen sich selbst als Teil der Natur und Umwelt begreifen lernen und wissen, dass sie für deren Erhalt und ausgewogene Gestaltung für sich, ihre Mitmenschen und künftige Generationen Verantwortung tragen.

Das Lernen lernen

In der GyO lernen Schülerinnen und Schülern nicht nur, Sachverhalte zu erfassen und ihre Kenntnisse angemessen anzuwenden, sondern auch, sich Methoden, Strategien und Techniken der Nutzbarmachung von Wissen anzueignen, sowie die Erkenntniswege und Methoden ihres eigenen Lernens reflektieren. Außerdem gilt es die eigene Lernsituation und die ihrer Mitlernenden wahrzunehmen, Lernprozesse selbständig zu planen und damit einen eigenen Lernstil auszubilden. Dies sind die Voraussetzungen dafür, auch über die Schule hinaus ein Leben lang zu lernen.

1.4 Kompetenzfeld Kommunikation, Kultur und Ästhetik

Sich mitteilen; Mitteilungen aufnehmen, sichten, verwerten, beurteilen

Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich auf der Grundlage der Kenntnis von Sachverhalten und Problemen adressaten-, situations- und wirkungsbezogen zu verständigen.

Sie werden zunehmend neue Medien und Technologien für sich nutzbar machen, indem sie lernen, diese Informations- und Kommunikationstechniken zu beherrschen, die Ergebnisse der Informationsbeschaffung kritisch zu sichten und somit Nutzen und Risiken der neuen Technologien zu beurteilen.

Am kulturellen Leben teilnehmen, es gestalten lernen

Schülerinnen und Schüler sollen dazu angehalten werden, aktiv am kulturellen Leben teilzunehmen. Sie sollen das Erlernen von Sprachen als Möglichkeit zur Erweiterung ihres Weltbildes begreifen. Die Auseinandersetzung mit ästhetischen und kulturellen Wertmaß-

staben zwingt junge Erwachsene dazu, eigene Sichtweisen und Haltungen kritisch zu befragen, eventuell zu relativieren, und fremde Weltbilder zu tolerieren.

Realität ästhetisch wahrnehmen, empfinden, beurteilen und gestalten

Schülerinnen und Schüler sollen bildende und darstellende Kunst sowie Musik als kreative Ausdrucksmittel persönlicher Empfindungen erleben, erkennen und erproben. Sie sollen ein Bewusstsein für verschiedene Wahrnehmungsweisen entwickeln, es vertiefen und gegebenenfalls verändern. Ästhetische Eindrücke müssen wahrgenommen und ein individueller Ausdruck in Musik, Bild, und spielerischer Darstellung muss produktiv, rezeptiv und reflexiv erfahren werden.

Sie lernen, Verständnis für die gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Produkte zu entwickeln, somit am kulturellen Diskurs der Gesellschaft teilnehmen und das ästhetische Produkt als individuellen Ausdruck eines Menschen zu akzeptieren.

Künstlerische Produktion und Reflexion bilden die Voraussetzung dafür, Wirklichkeit zu verändern und eigene Lebensentwürfe zu planen und zu erproben.

1.5 Kompetenzfeld der Beruflichkeit

Den Prozess der Berufswahl gestalten können

Die Jugendlichen lernen, sich die für eine kompetente Berufswahl relevanten Informationen zu beschaffen, sie zu systematisieren und zu nutzen. Damit werden sie befähigt, begründete Entscheidungen für ein Studium bzw. eine Berufsausbildung unter Kenntnis von Alternativen zu treffen.

Sie müssen Kenntnisse über Berufsfelder, Strukturen und Entwicklungen des Arbeitsmarktes erwerben sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Gestaltung vorgefundener Arbeitsbedingungen kennen lernen.

Sich in Studium und Beruf behaupten können

Die Bewältigung eines Studiums und die Bewährung im Beruf erfordern ein flexibles Eingehen auf vorgefundene Situationen. Die Fähigkeiten, sich einem Problem zu stellen, es zu analysieren sowie über Problemlösungen nachzudenken und sie gegeneinander abzuwägen, müssen erlernt und gefördert werden.

Anpassung an sich ändernde Bedingungen wird im Verlauf des Lebens zunehmend wichtiger werden. Der Erwerb von Selbstvertrauen und Ich-Stärke wird es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich an verändernde Bedingungen anzupassen, Rückschläge und Frustrationen zu ertragen und helfen, in diesen Prozessen die eigene Identität zu wahren.

2. Lernen in der gymnasialen Oberstufe

Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe zielt auf den **Erwerb und die Erweiterung von Kompetenzen**. Sie befähigen zu zielgerichtetem, situationsangemessenem und verantwortlichem Handeln. Kompetenzen werden in fachlichen, sozialen und individuellen Bezügen im gesamten Lebensumfeld erworben und angewendet und können somit im Unterricht in fachbezogenen, aber auch über- und außerfachlichen Aufgabenstellungen in Anspruch genommen und gefördert werden.

Erforderlich ist in diesem Zusammenhang die Erweiterung des hergebrachten Lernbegriffs:

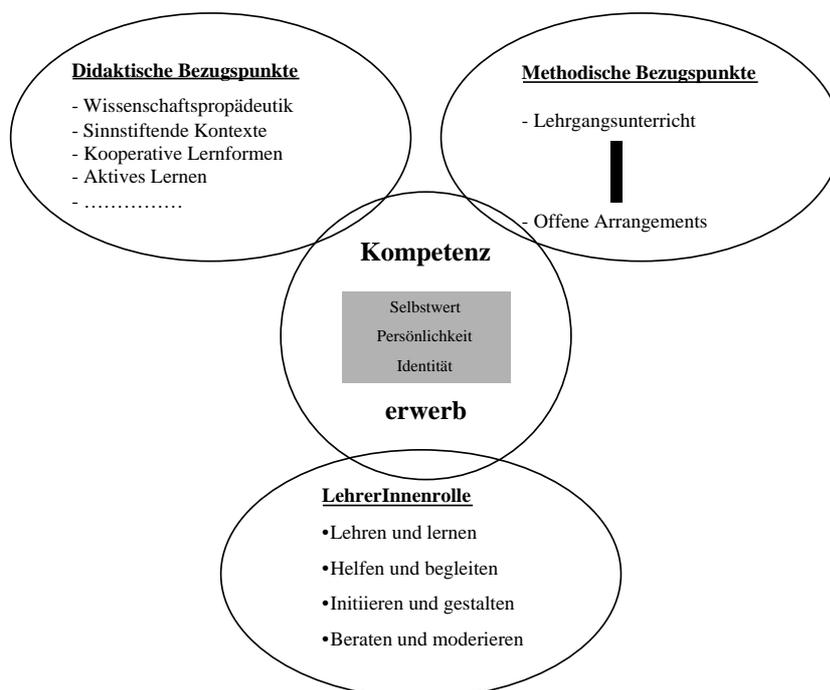
So soll in der GyO neben das **inhaltliche Lernen** zunehmend auch **methodisches, soziales sowie reflexives Lernen** treten. Darüber hinaus müssen die jungen Erwachsenen sich die **Fähigkeit zum Lernen** selbst aneignen und als einen über ihre schulische Ausbildung hinausgehenden, **lebensbegleitenden Prozess** begreifen.

- Der Erwerb von Kompetenzen erfordert vom Lernenden eine zunehmend **selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Inhalten** in Form aktiver Lernhandlungen. Somit steht in Unterrichtsprozessen der **eigenaktive Lerner** im Mittelpunkt. Seine Verantwortung für die zielgerichtete Planung und Realisierung von Handlungsprozessen und ihren Ergebnissen stellt eine wichtige Voraussetzung des Wissenserwerbs dar. Dabei ist der **Prozess** der Wissensaneignung und Erkenntnisgewinnung, seine Dokumentation und Reflexion von gleicher Wichtigkeit wie das erreichte **Ergebnis**. Prozess- und resultatorientiertes Lernen müssen in stärkerem Maße als bisher im Zusammenhang gesehen werden.
- Unterrichtsmethoden und -inhalte müssen sich verstärkt auf die späteren **gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen** ausrichten, denen die jungen Erwachsenen gegenüber stehen. Daneben bleibt die Orientierung an den Denk- und Arbeitsweisen von Wissenschaft, die ihren Ausdruck im Ziel der **Wissenschaftspropädeutik** und **Studierfähigkeit** findet, unverzichtbar. Darüber hinaus sollten die in der GyO zu behandelnden Inhalte für die Lernenden **subjektiv bedeutsam, lebensnah und praxisrelevant** sein. Dies wird um so eher erreicht, je mehr sie in Bezug zu den Alltagserfahrungen und den Sinn- und Orientierungsbedürfnissen von jungen Menschen stehen.
- Die Aneignung von persönlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen muss zunehmend auch in kooperativen Sozialformen organisiert werden.
- Von **Kooperation** bestimmte **soziale Lernprozesse** schulen nicht nur Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten, sondern können zugleich die Basis für konstruktive **Problemlösungen** legen. **Teamfähigkeit**, durch kooperative Arbeitsformen erworben, stellt zugleich eine wichtige schulische und berufliche Qualifikation dar.
- **Unterrichtsgegenstände** sind in der Regel auf Lernbarkeit hin präpariert. Der auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtete Wissenserwerb in der GyO erfolgt unter anderem über die Beschäftigung mit komplexen und weitgehend **realitätsnahen Sinn- und Sachzusammenhängen** bzw. wenig strukturierten **Problemlagen**. Diese geben den Lernenden die Möglichkeit, erworbenes Wissen und Methoden auf unterschiedliche Aufgabenfelder zu übertragen und vielfältig anzuwenden. Über fachlich bestimmte Themenbereiche hinaus bieten sich hierzu **fachübergreifende Kernprobleme** an: Europa, Gewalt, Geschlechterfrage, Krieg und Frieden, Umwelt, etc. Solche Themen ergeben sich auch aus den Herausforderungen, vor denen junge Lernende in ihrem Leben stehen.
- In **methodischer Hinsicht** bestimmen geschlossener **Lehrgangsunterrichts** und **offene Arrangements** das Lernen in der GyO. Letztere können der in den Mittelpunkt gestell-

ten Autonomie des Lerners in besonderer Weise Rechnung tragen. Allen **Formen forschenden Lernens, offenen Experimentierens und problemgerichteten Erprobens**, die den Lernenden einen eigenständigeren Zugriff auf den jeweiligen Lernstoff erlauben, sollte mehr Raum gegeben werden.

- Unterricht, der auf die Ausbildung von Kompetenzen zielt, verlangt, dass **Lehrende** mehr als bisher **zugleich auch Lernende** sein müssen. Neben ihrer Rolle als Belehrende stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, methodische Arrangements (offene Lernumgebungen) gestalten bzw. bereitstellen zu müssen und als **Initiatorinnen, Organisatorinnen und Begleiterinnen von Lernprozessen** zu fungieren. Dabei geben sie Verantwortung für das Lerngeschehen ab, ohne sich ihrer vollständig entledigen zu können.
- Lernen in allen seinen Formen unterliegt der **Beurteilung**. Ein Leistungsbegriff, der sich auf ein quantitativ messbares Lernergebnis bezieht, ist in offenen Lern- bzw. Lehrsituationen nicht anwendbar. Vielmehr müssen **Prozess und Ergebnis im Zusammenhang** gesehen werden. Daraus folgt, dass nicht nur Endergebnisse, sondern auch prozessbegleitende Beobachtungen und Bewertungen bei schulischen Leistungen zu berücksichtigen sind. Ein mit dieser Auffassung verknüpfter Leistungsbegriff orientiert sich am eigenaktiven, selbständigen und sich selbst verantwortlichen Lerner.

Lernen in der GyO - Kompetenzerwerb -



3. Besondere Strukturen der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachlichkeit und Überfachlichkeit

Inhaltlicher Kern und Ausgangspunkt von Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist der Aufbau und die Entwicklung fachlich-systematisch gegliederter Wissensbestände. Diese ermöglichen den Lernenden durch ihre jeweils spezifischen Denk- und Arbeitsformen einen Zugang zu Welt. Der hierfür geeignete Ort ist das einzelne Fach. Zu Fachlichkeit als grundlegendem Strukturprinzip des Arbeitens und Lernens in der GyO muss jedoch ein das Einzelfach übergreifender Unterricht hinzutreten, der Kompetenzerwerb unter vielfältigen Perspektiven möglich macht. Dieser kann in besonderem Maße die Interdependenz von Phänomenen sichtbar werden lassen. Als Grundlage für kompetentes Urteilen und Handeln erschließt sich der Wert fachlichen Wissens somit vollends erst unter einem fachübergreifenden Bezug.

Das Ziel fachübergreifenden Unterrichts besteht in der Wahrnehmung und Reflexion unterschiedlicher Perspektiven. Ihre Erweiterung bzw. ihr Wechsel machen es möglich, Gegenstände aus anderen als den gewohnten Blickwinkeln zu betrachten, Altes mit Neuem, Bekanntes mit Fremdem zu vergleichen und auf seine Brauchbarkeit und Bedeutsamkeit zu befragen. Indem fachübergreifender Unterricht dazu beiträgt, die Bereitschaft zu fördern, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen sowie Verständigung, auch über mögliche Differenz hinweg, zu suchen, kann er persönlichkeitsrelevante Kompetenzen ausbilden. Daneben kann er dazu beitragen, die Fähigkeit des Urteilens und Handelns in übergreifenden und komplexen Strukturen zu verbessern. U.a. hierin ist die Basis zur Entwicklung eines differenzierten Werturteils zu sehen.

3.2 Arbeit in Grund- und Leistungskursen

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Kursarten sind in den Fachrahmenplänen und im schuleigenen Curriculum festgeschrieben.

Der Grundkurs muss darauf ausgelegt sein, Schülerinnen und Schüler modellhaft in die Materie einzuführen. Sie sollen durch orientierende qualitative Beobachtung zu Erfahrungen und Einsichten gelangen. Quantitative Messungen, die Einführung spezieller Verfahrensweisen oder Analysemethoden bleibt der Arbeit im Leistungskurs vorbehalten. Die Grundkursinhalte sind immer so zu formulieren, dass eine mögliche Anwendungsbezogenheit sichtbar wird. Das bedeutet auch, dass grundlegende Sachverhalte und Strukturen in der Regel punktuell und exemplarisch abgehandelt.

Während somit im Grundkurs ein hohes Maß von Orientierungswissen angestrebt wird, bemüht sich der Leistungskurs - von Schülerinnen und Schüler häufig aufgrund hoher Selbsteinschätzung ihrer fachlichen Leistungsfähigkeit mit hoher Motivation und Lernbereitschaft gewählt - um fachmethodische Vertiefung, Vollständigkeit und Erprobung instrumentellen Wissens im vorwissenschaftlichen Bereich. So werden der Abstraktionsgrad der Arbeit und das Maß des Verfügungswissens im Leistungskurs höher sein, und es kann eher der Versuch unternommen werden, die Systematik eines Faches und seiner Methoden zu vermitteln.

Eine Orientierung über das Fach hinaus ist Bestandteil und Lernziel beider Kursarten; ein höheres Maß von Reflexivität und Erkenntnis über die Zeitbedingtheit bestimmter Denk- und Handlungsstile können eher im Leistungskurs angestrebt werden. Die Stärkung basaler Fähigkeiten bleibt auch in Grundkursen ein wichtiges Ziel vor und neben inhaltlicher Arbeit.

3.3 Brückenfunktion der 11. Jahrgangsstufe

Der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe kommt beim Übergang vom obligatorischen Klassenunterricht zu den eigenverantwortlichen Wahl- und Differenzierungsentscheidungen in der Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Um die erforderlichen personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen gezielt zu fördern, sollen spezifische Lernarrangements verstärkt angeboten werden.

Hieraus ergibt sich als Aufgabe für die Jahrgangsstufe 11 der Erwerb und die Sicherung grundlegender instrumenteller Kompetenzen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Dies erscheint notwendig, weil die in die GyO eintretende Schülerschaft zunehmend heterogener wird.

Viele Schüler und Schülerinnen gehören fremden Nationalitäten an. Kulturelle, religiöse und soziale Unterschiede machen ein differenziertes Unterrichtsangebot notwendig.

Die feststellbaren Wissens- und Leistungsunterschiede sind jedoch nicht ausschließlich als Defizite fachlicher oder intellektueller Art wahrzunehmen. Sie sind häufig durch voneinander abweichende Lebens- und Lernerfahrungen entstanden. Diese auszugleichen und damit zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts beizutragen, ist die vordringliche Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern der Eingangsphase der GyO.

Spezifische Lernarrangements sollen dazu beitragen, ein Lern- und Arbeitsverhalten herzustellen, das einen erfolgreichen Abschluss in der Hauptphase zulässt. Dazu gehören Intensivkurse in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen, aber auch Unterrichtsmethoden, die Selbsttätigkeit fördern, so dass Wissen und Handeln einen Zusammenhang bilden können. Ein gezielter Aufbau von Methodenkompetenz, verbunden mit einem Nachdenken über das eigene Lernen, ist ein wichtiger Baustein der Eingangsphase der GyO.

Darüber hinaus kann mit Aktivitäten zur Studien- und Berufsorientierung begonnen werden, für die in jeder GyO ein standortspezifisches Konzept entwickelt werden sollte.

Schulisch arrangierte Erkundungen und an Fächern, Aufgabenfeldern oder gesellschaftlichen Bereichen gebundene Praktika, können im Verbund mit schulischen Aktivitäten zu einem positiven Selbstkonzept beitragen.

II. Darstellendes Spiel

Ästhetische Erziehung in der gymnasialen Oberstufe

Ästhetische Aktivität ist Teilmoment jeder Aktivität des Menschen und umfasst im Vorgang von Rezeption und Produktion das sinnliche, emotionale und rationale Verhältnis des Subjekts zur Realität. "Ästhetisch" meint im Sinne des griechischen Ursprungswortes "aisthesis" weit mehr als nur das gemeinhin darunter verstandene "Gute und Schöne", es meint: "Gefühl, Wahrnehmung, Empfindungsvermögen, Sinneswerkzeug, Erkenntnis, Begreifen, Verständnis".

"Ästhetische Erziehung", die alle Sinne einbezieht, ist ein pädagogisches Prinzip ganzheitlichen Lernens.

"Ästhetische Erziehung" im Besonderen aber bezieht sich auf die Unterrichtsfächer Kunst, Musik und Darstellendes Spiel. Ihr Gemeinsames liegt darin, das Bewusstsein für Wahrnehmungsweisen zu vertiefen, zu verändern und zu erweitern und durch eigenes künstlerisches Handeln Welt und Ich-Verständnis in Produkten zu formulieren und damit das Individuum zu sich selbst zu befreien. Eine produktive und rezeptive ästhetische Aktivität befriedigt das Bedürfnis eines jeden Menschen nach Erkenntnis, Wertorientierung, Kommunikation, Umgestaltung und Genussfähigkeit und damit einen Bedürfniskomplex, der durch keine andere Tätigkeitsform zu ersetzen ist.

Die Vermittlung ästhetischer Gestaltungsmittel, die über die eigenen leiblichen Fähigkeiten hinausgehen (z.B. Instrument über die stimmlichen Fähigkeiten), ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Wechselprozess zwischen Eindruckswahrnehmung und Ausdrucksformung, Welterfahrung und Weltgestaltung in Musik, Bild oder spielerischer Darstellung zu erfahren und zu reflektieren. Das trägt entscheidend zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit bei.

Künstlerisches Gestalten stellt Übereinstimmung her mit anderen, schafft eine symbolische Kommunikationsebene, die über die verbale hinausgeht (Bildsprache, Tonsprache, Körpersprache). Das gemeinsame Handeln in ästhetischen Prozessen wie der gemeinsamen Reflektion und Betrachtung derselben fordert und fördert im wahrsten Sinne spielerisch soziales Verhalten.

In der Auseinandersetzung mit künstlerischen Produkten aus Vergangenheit und Gegenwart als Manifestationen subjektiver Welterfahrung wird die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit geschult, wird das Verständnis für die gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Produkte geweckt. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, aktiv am kulturellen Diskurs der Gesellschaft teilzunehmen, entweder genießend oder zumindest als Differenzenerfahrung, mit der das ästhetische Produkt als individueller Ausdruck eines Menschen akzeptiert werden kann. "Ästhetische Erziehung" leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur vertieften Allgemeinbildung.

Aufgaben der "Ästhetischen Erziehung" sind darüber hinaus, "Antizipation und Utopie": künstlerisches Produzieren und dessen Reflexion bilden die Voraussetzung, die Wirklichkeit zu verändern und eigene Wirklichkeiten oder Lebensentwürfe zu bilden, zu erproben. Da Grenzüberschreitungen und Experimente Grundbedingungen ästhetischen Handelns sind, werden in diesen Prozessen methodische Neugier, kreatives Denken und praktisches Problemlösungsverhalten entwickelt. Durch die Pluralität von Realitätszugängen schaffen die Fächer der "Ästhetischen Erziehung" wesentliche Voraussetzungen, die für ein univer-

sitäres Studium gleich welcher Fachrichtung und für die moderne Arbeitswelt von großer Bedeutung sind.

1. Bedeutung des Faches Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe

1.1 Gegenstand des Faches

Das Theater hat in der Geschichte unserer und anderer Kulturen vielfältige Formen entwickelt, um menschliche Einbildungskraft und Ausdruckswillen künstlerisch zu gestalten und sich mit kulturellen und gesellschaftlichen Fragen auseinander zusetzen. Zugleich hat das Theater auch immer unsere Phantasie gefördert und unsere ästhetische Wahrnehmung geformt. Gegenstand des Faches Darstellendes Spiel ist das Theater als Kunstform, das sich wie folgt untergliedern lässt:

- Das Theaterspiel gibt mit seiner sprachlichen und körperlichen Ausdrucksform Erkenntnissen, Gefühlen, Intentionen und Erfahrungen eine sinnlich wahrnehmbare Gestalt und schafft damit sowohl in der künstlerischen Praxis wie auch in der Rezeption des Zuschauers eine Erfahrung, die zu neuen, intensiven Formen der Auseinandersetzung mit der Verarbeitung von Realität führt.
- Eine wichtige Grundlage der Arbeit ist die dramaturgische Auseinandersetzung mit dem Theatertext, die formale und inhaltliche Analyse und seine Einordnung in geschichtliche und soziale Bezüge. Der Theatertext muss dabei auf seine Spielbarkeit für die Lerngruppe untersucht werden. Bei der Eigenproduktion wird der Theatertext erst entwickelt – sie erfordert thematische, dramaturgische und rollenbezogene Reflexion als sich ständig steigernden Prozess.
- Theatertheorie und -geschichte befassen sich mit den Grundlagen des Theaters und seiner Entstehungsgeschichte und sind Bestandteil aller schauspielerischen, dramaturgischen und inszenatorischen Arbeiten. Es gilt, die unterschiedlichen Formen des Theaters kennenzulernen und deren Wirkungsweisen auf das Publikum. Dazu gehört die historische Entwicklung des Theaters in der Vielfalt seiner Formen, sowie ihr Verankertsein in gesellschaftlichen Zusammenhängen und theaterbaulichen Gegebenheiten.
- In dem projektorientierten Unterricht des Faches Darstellendes Spiel kommt der Theateraufführung eine besondere Bedeutung zu. In ihr verbinden sich Spielerfahrungen, dramaturgische Praxis, Regiearbeit und inhaltlich-thematische Reflexionen. Sie setzt die Erarbeitung einer schüleradäquaten, spielbaren Vorlage voraus und hat die Aufgabe und die Chance, jugendliche Sehweisen vom Menschen und seiner Welt in einer entsprechenden Dynamik und Emotionalität auf die Bühne zu bringen. Eine wichtige Ergänzung stellt die professionelle Theateraufführung dar. Sie enthält in konzentrierter Form eine Summe theatraler Zeichen, die in der eigenen Arbeit analysiert, erprobt und verändert werden können.

1.2 Ziele und Aufgaben des Faches

Zielsetzung des Faches Darstellendes Spiel ist die Entwicklung, bzw. die Erweiterung der Spielfähigkeit, verbunden mit der Kompetenz, eigene wie fremde Spielpraxis zu reflektieren. Das von Schülerinnen und Schülern erstellte Produkt soll einen Bezug zu ihrer Lebenswelt und –perspektive haben und in eine ihren darstellerischen Fähigkeiten adäquate Form gebracht werden. Das Fach soll zunächst zur Kunstform Theater führen, darüber hinaus kann es allgemein für künstlerische Prozesse sensibilisieren und die Spielpraxis mit sozialem und ästhetischem Handeln verbinden. Durch die Bedingungen der Theaterarbeit

(Interaktionsfähigkeit, Präsenz, Artikulationsfähigkeit etc) wird Theater zu einem Aktionsmodell, innerhalb dessen bestimmte Fähigkeiten trainiert und erworben werden.

Bei der Analyse von Szenen geht es darum, den zentralen Gedanken herauszuarbeiten und den Konflikt zu präzisieren; hierdurch wird eine fokussierende sprachliche Ausdrucksweise gefördert.

Die **ästhetische Kompetenz** im Bereich Spiel und Theater zielt auf die in diesem Bereich anzutreffenden Formen und die zu ihrer Produktion und Rezeption notwendigen künstlerischen Fertigkeiten. Sie befähigt Schülerinnen und Schüler zu einer produktiven, rezipierenden und kritischen Teilhabe an unserer Kultur. Die Schüler sollen eine Vielfalt von Techniken kennenlernen, sie selbst praktizieren und in Eigen- und Fremdbeobachtung wiedererkennen und beschreiben können. Ergänzt durch theoretische Ansätze ergibt sich so ein grundlegendes Verständnis der Wirkungsweise theatraler Zeichenkomplexe; zur ästhetischen Kompetenz gehören:

- Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten im Zusammenhang von Körper - Sprache - Bewegung - Raum
- Figuren- und Rollenarbeit
- Szenische Improvisation
- Spielformen (Illusionstheater – Episches Theater – Performance etc)
- Gesetzmäßigkeit der Dramaturgie (Wirkung und Funktion kleiner und großer dramaturgischer Einheiten; offene und geschlossene Formen)
- Regiekonzepte entwickeln und umsetzen
- Ästhetische Medien und deren Verwendung im Theater (z.B. Masken, Licht, Ton)

Die **theoretische Kompetenz** der Schülerinnen und Schüler wird u.a. in Verbindung mit der Analyse dramatischer Texte gefördert. Geht es einerseits um die inhaltliche Problematik, so kommt dem Lesen und Analysieren dramatischer Vorlagen unter dem Aspekt ihrer theatralen Realisierung entscheidende Bedeutung zu.

Zunächst sollen theatrale Zeichen des Textes decodiert werden, dann ergänzende Zeichen (z.B. zusätzliche Haltepunkte, weitere physische Handlungen) gefunden und reflektiert werden. Ein nächster Schritt bezieht sich auf Adaptionalternativen.

Darüber hinaus wird die den Texten zugrunde liegende Theatertheorie und -ästhetik in die inhaltliche Arbeit einbezogen. In der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Inszenierungen reflektieren die Schülerinnen und Schüler kritisch Struktur und Herkunft ihrer eigenen ästhetischen Wahrnehmung; sie sollen dadurch befähigt werden, sich mit Präsentationsformen medialer Art eigenständig auseinanderzusetzen

Im Fach Darstellendes Spiel wird die gesamte Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler angesprochen und insofern ihre kommunikative, sprachliche und soziale Kompetenz gefördert, da im theatralen Spiel die künstlerische Gestaltung immer über den gesamten Körper erfolgt, auf Präsenz zielt und mit entschiedener Ernsthaftigkeit im Theaterspiel privates Verhalten auf der Bühne vermeidet. Das Bewusstsein, nur mit den eigenen Gestaltungsmitteln zu arbeiten, sie neu zu entdecken und zu entwickeln, dafür Aufmerksamkeit bei Mitspielerinnen und Mitspielern sowie dem Publikum zu bekommen, führt zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Im Arbeitsprozess des Darstellenden Spiels erfahren die Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Herausbildung ihrer körperlichen und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, dass sie auf Akzeptanz und Kooperation ihrer Spielpartner und der Gruppe angewiesen sind. Der Prozess des Inszenierens wie auch der Aufführung selbst erfordert verbindliches und verantwortliches Handeln. Das Aufgreifen schülerorien-

tiertes Themen, ihre Dramatisierung oder das von ihr angeregte Adaptieren einer literarischen Vorlage, das Umgestalten von Texten und Realität, und das Spielen und Reflektieren verschiedener Rollen führen zu Identitätsfindung, zu Flexibilität und Rollendistanz, die die Fähigkeit fördern, andere Menschen (außerhalb der theatralen Arbeit) und ihre Schicksale zu verstehen und an ihnen teilzunehmen.

Das für das Fach Darstellendes Spiel konstitutive "Probehandeln" ermöglicht auch das Hineingehen in vielfältigste Begegnungen und Konflikte. Das Erspielen sozialer und politischer Probleme und das spielerische Entwickeln von Alternativen können zur Herausbildung der eigenen gesellschaftlichen Identität beitragen.

Durch die Entwicklung der Interaktionsfähigkeit sowie das kooperative Arbeiten, das eine Inszenierung erfordert, trägt das Fach Darstellendes Spiel in besonderer Weise im Sinne von **Berufsorientierung** zur Steigerung von Kompetenzen bei, die in vielen Lebensbereichen und vor allen Dingen im heutigen Berufsleben von großer Bedeutung sind. Bei einem dreijährigen Grundkurs nimmt der Anteil des eigenständigen Arbeitens in der Gruppe ständig zu und fördert das für Teamarbeit notwendige Bewusstsein von verantwortlichem und verbindlichem Tun. Ebenso wird die Förderung der Kreativität, gefördert durch Bearbeitung von Vorlagen, Entwerfen von Regiekonzepten und Ausgestalten von Rollen den Zugang zu künstlerischen und pädagogischen Berufen erleichtern. Der Projektcharakter des Faches ermöglicht es darüber hinaus, interdisziplinär zu arbeiten und Gelerntes in der Spielpraxis anzuwenden und zu erproben. Dadurch wird das unter einem besonderen Zeitdruck stehende Problemlösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler gefördert, welches in der modernen Arbeitswelt von großer Bedeutung ist.

Schließlich eröffnet der Kontakt zum professionellen Theater, der nicht nur durch den verbindlichen Besuch von Theateraufführungen, sondern auch durch Führungen hinter die Bühne und durch Werkstätten hergestellt wird, einen Erkundungsbereich für verschiedene Berufsfelder im handwerklich-künstlerischen Bereich wie z.B. Bühnenbildner, Maskenbildner, Tontechniker, Beleuchtungstechniker, Inspizient etc. unterrichtsbegleitende Projekte mit künstlerischen Mitarbeitern können zu einer allgemeinen Orientierung über die verschiedenen künstlerischen Berufe führen, wie z.B. Dramaturg, Regisseur, Schauspieler, Tänzer oder Musiker. Da das Theater auch ein großes Wirtschaftsunternehmen ist, kommen als Erkundungsbereich noch verschiedene Verwaltungsberufe hinzu.

2. Unterrichtsgestaltung im Fach Darstellendes Spiel

2.1 Umgang mit dem Rahmenplan – Verbindlichkeit

Das Fach Darstellendes Spiel wird in der gymnasialen Oberstufe als dreijähriger Grundkurs angeboten. Die im Rahmenplan ausgewiesenen Lerninhalte beziehen sich daher auf diesen Zeitraum.

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 haben aber auch die Möglichkeit, im Rahmen der Auflagen, Darstellendes Spiel als einjährigen Grundkurs anzuwählen. Die inhaltliche Konzeption dieser Kursfolge wird unter 3.5.7 vorgestellt.

Der Rahmenplan für das Fach Darstellendes Spiel ist so aufgebaut, dass die zu vermittelnden Inhalte eines dreijährigen Grundkurses in **zwei Lernbereiche** aufgliedert sind. Dabei ist der Lernbereich "Grundlagen des Schauspielens" schwerpunktmäßig dem Jahrgang 11 zugeordnet, der Lernbereich "Dramaturgie und Inszenierung" den Jahrgangsstufen 12 und 13.

Die **Rahmenthemen** für die Kurshalbjahre beziehen sich auf diese Lernbereiche. Zu jedem Rahmenthema gehören **”spielpraktische Kernelemente”** einschließlich ihrer **”theatertheoretischen Bezüge”**, denen wiederum **”inhaltliche Bausteine”** zugeordnet sind. Allen Jahrgangsstufen sind – jahrgangsspezifisch aufgefächert – methodisch-didaktische und themenbezogene Vorüberlegungen vorangestellt. Die Kurshalbjahre sind in ihrem Lernprozess spiralförmig aufgebaut, d.h. von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe steigt die Anforderung an die Selbständigkeit der Arbeit von Schülerinnen und Schülern.

Das gilt für die theoretische Durchdringung der Themen und Inhalte, den Umgang mit Theatertexten und deren spielpraktische Umsetzung, einschließlich der Komplexität der ästhetischen Gestaltung bei ihren Präsentationen.

Der Rahmenplan ”Darstellendes Spiel” und sein struktureller Aufbau

<i>Unterrichtsmethode</i> <i>Projektunterricht</i> Training Proben Präsentation Übungspräsentation Werkstattpräsentation Die Aufführung - Kleine dramatische Form - Die Jahresproduktion	<i>Unterrichtsinhalt</i> <i>Projektformen</i> Inszenierung einer dramatischen Textvorlage Erarbeitung, Umarbeitung, Dramatisierung eines nicht-dramatischen Textes Erarbeitung einer Eigenproduktion nach einem selbstgewählten Thema Das experimentelle Projekt Sonderform: Das fachübergreifende Projekt
Lernbereiche Grundlagen des Schauspielens	Dramaturgie und Inszenierung
Dreijähriger Grundkurs	
11/1 Das Theater und seine Zeichensysteme 11/2 Die Szene - Von der Idee zur Bühnenhandlung	12/1 Improvisation und Rollenarbeit 12/2 Dramaturgie u. Inszenierung 13/1 Erarbeitung eines Inszenierungskonzepts durch die Spielgruppe 13/2 Umsetzung des Inszenierungskonzepts und Inszenierungsanalyse
Einjähriger Grundkurs wahlweise in Jahrgangsstufe 12 oder 13	
I. Halbjahr: Grundlagen des Schauspielens und der Inszenierung	II. Halbjahr: Dramaturgie und Inszenierung

Zur Verbindlichkeit des Rahmenplans

- Verbindlich sind die nachfolgend aufgeführten Rahmenthemen für die Kurshalbjahre:
 - 11/1 Das Theater und seine Zeichensysteme
 - 11/2 Die Szene - Von der Idee zur Bühnenhandlung
 - 12/1 Improvisation und Rollenarbeit
 - 12/2 Dramaturgie und Inszenierung
 - 13/1 Erarbeitung eines Inszenierungskonzepts durch die Spielgruppe
 - 13/2 Umsetzung des Inszenierungskonzepts und Inszenierungsanalyse
- Verbindlich sind, mit der Möglichkeit der Auswahl, die spielpraktischen Kernelemente und ihre theatertheoretischen Bezüge. Aus den spielpraktischen Kernelementen muss

zum jeweiligen Rahmenthema mindestens eins ausgewählt werden. Andere Kernelemente können – auch teilweise – hinzugenommen werden.

- Verbindlich sind, mit der Möglichkeit der Auswahl, die Inhaltlichen Bausteine. Sie können den spielpraktischen Kernelementen unterschiedlich zugeordnet werden.
- Die theoretischen Bezüge sind als Vorschläge zu verstehen und können in ihrer Auswahl im Zusammenhang zu den gewählten spielpraktischen Kernelementen durch weitere oder andere Inhalte ergänzt bzw. ersetzt werden.
- Verbindlich sind für jede Jahrgangsstufe Besuche professioneller Theateraufführungen (ggfs. Schultheateraufführungen) und deren theoretisch-analytische Nachbereitung

2.2 Methoden und Arbeitsweisen

2.2.1 Unterrichtsmethode: Projektunterricht

Da der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel immer eine Aufführung zum Ziel hat, ist die angemessene Arbeitsform der Projektunterricht, in dem die verschiedenen theatralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in engem Zusammenhang mit dem zu erstellenden Produkt und der Aufführung vermittelt werden. Dabei können sich Projekte sowohl auf ein Halbjahr beziehen und lediglich Arbeitsergebnisse im Rahmen des Kurses präsentieren, als auch über ein ganzes Schuljahr erstrecken und ein Stück im öffentlichen Rahmen zur Aufführung bringen.

In der Arbeit am Projekt wird zwischen Training, Proben und Präsentation unterschieden. Diese drei Arbeitsweisen strukturieren den Unterricht, ergänzen sich wechselseitig und kommen auf jeder Stufe des Arbeitsprozesses zum Einsatz. Der Schwerpunkt der Arbeit wird sich bei zunehmender Konkretisierung des Projekts vom Training auf die Proben verlagern, ohne aber das Training ganz zu vernachlässigen.

2.2.2 Arbeitsweisen: Training - Proben - Präsentation

Training

Im Training werden die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im personalen Spiel entwickelt und verbessert sowie die Ausdrucksmittel des Theaters untersucht und erprobt. Dabei geht es grundsätzlich um zwei unterschiedliche Trainingsformen: Aufwärmübungen und Spiele sowie die eigentlichen Theaterübungen. Die nicht themenspezifischen und vorexpressiven Übungen und Spiele haben die Funktion, die Schülerinnen und Schüler körperlich zu lockern, aufzuwärmen und Hemmungen abzubauen, spontanes und kontrolliertes Bewegen zu üben, Vertrauen zu den Mitspielern aufzubauen, Sensibilität und gegenseitige Wahrnehmung zu fördern, um Präsenz zu ermöglichen. Bei den Theaterübungen geht es u.a. um die Entwicklung individueller Ausdrucksmöglichkeiten von Körper und Stimme, um den geistigen und körperlichen Aufbau von Figuren und den Aufbau theatraler Situationen durch Improvisation mit und ohne Requisit, mit bzw. ohne Partner und in der Gruppe.

Proben

Der Probenprozess setzt sich aus theoretisch-konzeptioneller und praktisch-szenischer Arbeit zusammen. Die theoretisch-konzeptionelle Arbeit beinhaltet Auswahl, Analyse und dramaturgische Einrichtung einer Textvorlage, die Entwicklung einer thematischen Spielidee zu einem dramaturgischen und dialogischen Gerüst für eine Spielvorlage und Vorentscheidungen über Spielweise, Bühnenraumgestaltung und Rollenbesetzung. Auch die nötigen Vorarbeiten gehören dazu, wie die Lektüre und Analyse verschiedener Texte literari-

scher, theatertheoretischer und theaterhistorischer Art, die im Zusammenhang mit dem jeweiligen Projekt stehen. Das angestrebte Inszenierungskonzept entsteht aber erst durch die ständige Überprüfung in der szenischen Arbeit. Die szenische Arbeit ist die praktische Umsetzung des jeweiligen Arbeitsschrittes zu einem plastischen Geschehen auf der Bühne. Durch verschiedene Verfahren wie praktische Handlungsanalyse, Improvisation und Subtext wird das analytische Verstehen der Textvorlage in das praktische Gestalten und innere Erleben des personalen Spiels auf der Bühne überführt. Im weiteren Verlauf der Probenarbeit, wenn das personale Spiel durch die anderen theatralen Mittel zu einer ästhetischen Einheit ergänzt wird, wandelt sich auch die theoretische Arbeit von einer anfänglich analytischen Vorgehensweise zu einem synthetischen Gestaltungsprozess, in dem das Inszenierungskonzept festgelegt und der abschließende Theatertext zusammengesetzt wird.

Präsentation

Drei Präsentationsformen werden unterschieden: Übungspräsentation, Werkstattpräsentation und Aufführung. In der Übungspräsentation zeigt eine Arbeitsgruppe dem Rest der Gruppe das Ergebnis einer Übung oder einer Improvisation zur Überprüfung z.B. der Klarheit der Körpersprache, der Bühnenpräsenz oder des Zusammenspiels. Die Werkstattpräsentation zeigt das Ergebnis der Arbeit an einer oder mehreren Szenen als Teilergebnis im Rahmen eines größeren Projekts vor den anderen Kursteilnehmern oder auch vor einem anderen Kurs, um die Zuschauerreaktion und die Aufführungsreife zu überprüfen. Die Aufführung ist das zentrale Ziel der Projektarbeit im Darstellenden Spiel; sie findet jahrgangsöffentlich, schulöffentlich oder vor schulexternem Publikum statt. Ihr folgt in der Regel eine Auswertung, die in der Auseinandersetzung mit der Reaktion des Publikums überprüft, ob das Spielkonzept funktioniert hat und die mit dem Spielkonzept verbundenen Intentionen erreicht wurden.

2.3 Projektarten in den Jahrgangsstufen 11 - 13

2.3.1 Inszenierung einer dramatischen Textvorlage

Ein breites Spektrum ist im Umgang mit einer dramatischen Textvorlage denkbar: Von der eng am Text bleibenden Realisierung bis zur collageartigen Anverwandlung. Auch in der Lerngruppe, die sich enger am Text der Vorlage orientiert, wird es in der Regel nicht um "Werktreue" gehen; vielmehr steht die Präsentierbarkeit im Vordergrund. Da eine Auseinandersetzung mit dem dramatischen Text unbedingt erforderlich ist, wird auch der jeweils eigene Zugang einer Lerngruppe zu dem Stück wie das Anpassen der Vorlage an Spielfähigkeit und Zusammensetzung der Gruppe zu Veränderungen der Vorlage führen. Es ist jedoch wichtig, dass die Lerngruppe die dramatische Textvorlage mit den inhaltlichen und dramatischen Vorgaben einschließlich der Wirkungsabsicht ernst nimmt. Dennoch bleiben die Übergänge zwischen Bearbeitung und freier Adaption fließend, der freie Umgang mit der Vorlage ist sogar erwünscht.

Die Stückauswahl sollte nicht allein von der Kursleitung vorgenommen werden, auch wenn sie letztendlich die Entscheidung trifft. Da die Nähe der Stückthematik zu Interessen und Lebenserfahrung der Jugendlichen von großer Bedeutung für das Gelingen einer Adaption sind, sollten auch Schülervorschläge zur Wahl gestellt werden. Die Stücke müssen von den Rollen her von Jugendlichen spielbar sein und Jungen wie Mädchen Spielmöglichkeiten bieten. Stücke mit komplexen Charakterrollen und einer starken Rollenhierarchie eignen sich nicht für das Schülertheater.

Die dramatische Vorlage bietet im Vergleich zur Eigenproduktion eine Reihe von Vorzügen. Thema, dramatischer Konflikt, Dramaturgie, Rollen und die Geschlechterverteilung

sind vorgegeben. Diese Vorgabe - im Gegensatz zu selbstkonzipierten Rollen und Handlungen - ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das Ausprobieren von Situationen und Konzepten, in die man sich sonst nicht so ohne weiteres hineinbegeben würde. Einerseits ist die Verdichtung von Inhalt und Sprache der dramatischen Vorlage ein Vorzug, andererseits schafft gerade sie Probleme bei der Darstellung, weil die Vermittlung zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler nicht immer leicht herzustellen ist. Die Erprobung unterschiedlicher Spielformen dürfte im Rahmen halbjährlicher Kursarbeit der collageartigen Bearbeitung gegenüber der eng am Text bleibenden Realisierung den Vorzug geben. Die Collage befreit nicht von thematischer Stringenz, dem Bewahren der für die Vorlage typischen Personenkonstellation und einer überzeugenden Figurenzeichnung und Spannungskurve. Dabei sind Parodie, Aktualisierung wie Verfremdung gängige wie erwünschte Bearbeitungsmodi.

2.3.2 Adaption eines nicht-dramatischen Textes

Adaptionen von Texten, die nicht für das Theater bestimmt sind und für die erst eine dramatische Gestalt gefunden werden muss, bieten – eher als fertige Stücke – grundsätzlich mehr Spielmöglichkeiten für eine Spielgruppe, da Handlungsverlauf, Schauplätze und Figuren stärker an die Gegebenheiten der Gruppe angepasst werden können. Andererseits liegen Handlungsstruktur, Charaktere und die in dem Text gestaltete kreative Idee vor.

Die Anverwandlung eines nicht-dramatischen Textes erfordert die kongeniale Umsetzung z.B. beschreibend-epischer Motive in das dramatische Genre.

Hierbei kann es sich nicht um eine simple Übertragung handeln, sondern für die Bühne müssen eigene Mittel und Methoden (z.B. für eine beschriebene Stimmung eine adäquate "physische Handlung") gefunden werden.

Für eine Dramatisierung eignen sich besonders Märchen und Mythen, da sie in der Regel einen verschlüsselten Realitätsbezug haben, den es in der dramatischen Bearbeitung herauszustellen gilt. Auch bietet sich oft eine Parodie oder Aktualisierung an. In zahlreichen Kinder- und Jugendbüchern, Erzählungen und Romanen werden Themen behandelt, die für Jugendliche von besonderem Interesse sind. Novellen und Balladen haben wegen ihrer "unerhörten Begebenheit" immer schon eine dramatische Komponente, die einer Dramatisierung gut zugänglich ist. Der häufig gegebene Hinweis, sich auf Erzählungen zu konzentrieren, die viele Dialoge aufweisen, entbindet eine Lerngruppe nicht von der Aufgabe, die Erzählung nicht direkt umzusetzen, sondern als Ausgangspunkt für eine kreative Erarbeitung zu nehmen.

2.3.3 Eigenproduktion nach einem selbstgewählten Thema

Die Eigenproduktion orientiert sich in noch höherem Maße als die Bearbeitung einer literarischen Vorlage an den Interessen und Möglichkeiten der Lerngruppe. Die Themenfindung kann durch Brainstorming, Improvisation, Bild- oder Musikimpulse erfolgen. Der Freiheit der Themenfindung steht jedoch die Schwierigkeit der Formfindung gegenüber, denn für die Eigenproduktion gilt, nicht zuerst den Text zu schreiben, sondern das Stück zu erspielen. Die Eigenproduktion braucht daher eine erfahrene Spielleitung und eine Lerngruppe mit erprobter Frustrationstoleranz. Viele Improvisationsergebnisse und Szenenfixierungen wird man im Laufe des Produktionsprozesses verwerfen, bevor die endgültige Spielfassung steht. Das immer wieder auftretende Problem klischeehafter Darstellung kann durch gezielte Aufgabenstellungen, die zu inhaltlichen und formalen Differenzierungen anregen, abgebaut werden.

Eine besonders anspruchsvolle Aufgabe muss die Lerngruppe auf der Ebene der Dramaturgie leisten, denn das erarbeitete szenische Material kann nicht beliebig aneinandergereiht werden. Ein dramaturgischer Spannungsbogen muss entwickelt und in eine formal stimmige Stückkonzeption eingepasst werden. Eine Eigenproduktion ist jedoch keine für sich stehende Theaterform, sie kann in geschlossener wie in offener Form entwickelt werden. Eine durchgängige Geschichte baut sich Szene für Szene auf, es entsteht eine durchgehende Handlung, die sich wiederum in Haupt- und Nebenhandlung untergliedern kann. Die Collage als offene Form verzichtet auf eine durchgehende Handlung und reiht verschiedene Bilder durchaus unterschiedlicher Genres zu einem stimmigen Konzept aneinander.

2.3.4 Das experimentelle Projekt

Experimentell ist eine Haltung, die neugierig sich bemüht, neue Wege zu beschreiten, ungewohnte Situationen auszuprobieren und sich forschend auf etwas einzulassen, von dem man nicht weiß, wo es hin- und wie es ausgeht. Bei einem Experiment ist nur die Ausgangslage bekannt, auch einzelne Bausteine, nicht aber ein geschlossenes Konzept über Inhalt und Form. Die experimentelle Haltung impliziert eine Offenheit und Bereitschaft (Mut), sich auf das Fremde einzulassen, die Grenzen des Gewohnten zu überschreiten. Nur dadurch lassen sich vertraute Wahrnehmungsgewohnheiten aufbrechen und unerforschte Spielmöglichkeiten erproben. Ohne diese Tugenden, sich also auf ein **persönliches Wagnis** einzulassen, wird keine Spielleiterin oder Spielleiter mit ihren Gruppen experimentell arbeiten können.

Das theatrale Experimentieren setzt eine intensive Erfahrung mit methodischen und formalen Bausteinen voraus. Die Spielleiterin oder der Spielleiter muss über viele verschiedene Spiele, Übungen, methodische Ansätze und Wege verfügen, ohne das Ergebnis vorwegzubestimmen. Experimentieren heißt unter diesem Aspekt betrachtet, Methoden nicht mehr dazu einzusetzen, um Ziele zu erreichen, sondern um Prozesse in Gang zu bringen, deren Ergebnisse offen sind und für weitere Veränderungen offen bleiben. Experimente im Schultheater können sich auf Formen beziehen, in dem Sinne etwa, dass immer neue Kombinationen der bekannten theatralen Mittel gesucht werden oder auch Ausweitungen derselben. Es geht also darum, sich auf ein **formales Wagnis** einzulassen. Durch Kombination verschiedener Medien und Stile wird ein neuer ungewöhnlicher Ausdruck angestrebt, der die normale Erwartungshaltung des Publikums irritiert. So kann z.B. durch die Umsetzung experimenteller Musik in choreographisches Theater ein neuer ästhetischer Zugang zu dem Ausgangsthema für Spielerinnen und Spieler wie für Zuschauer gefunden werden.

Inhaltlich können Experimente bedeuten, dass die Spielerinnen und Spieler und/oder die Zuschauer mit neuen, ungewohnten, irritierenden Inhalten, also einem **inhaltlichen Wagnis**, konfrontiert werden. Engagiertes Schultheater will tradierte Normen und Werthaltungen in Frage stellen und mit dem Aufgreifen tabuisierter Themen zu einer politischen Kultur in der Schulöffentlichkeit beitragen.

Die Performance als experimentelles Projekt

Performance, Happening, Installation, Concept-Art, Body-Art, Behaviour, Aktionskunst: Das sind Formen, die sich in den letzten Jahrzehnten in der Bildenden Kunst und Musik entwickelt haben und immer wieder ihren theatralen Ausdruck in offenen Spielräumen (Guckkastenbühne ist wenig geeignet) suchen.

Die Grenzen des herkömmlichen Theaters werden auf vielfältige Weise durchbrochen. Im Mittelpunkt steht nicht irgendeine (dramatische) Geschichte, sondern Aktionen und Situa-

tionen (die für sich genommen geplant sein können), deren Ausgang durch die Teilnahme des Publikums oder die Reaktionsweisen des Materials unbestimmt sind. Die Aktionen beziehen sich auf den real vorhandenen Raum, nicht auf einen fiktiven oder künstlichen. Auch die Spielzeit ist Realzeit, d.h. es gibt keine Zeitsprünge, keine Rückblenden.

Die dramatische Rolle ist aufgehoben: die Spielerinnen und Spieler stellen Körper und Verhalten in den Mittelpunkt, oft in der Auseinandersetzung mit einer technischen Installation oder über eine sprachliche Operation. Die genannten Merkmale zielen auf eine Vermischung von Kunst und Leben ("Kunst ist eine Art Labor, in dem man Leben ausprobiert" John Cage). Die Selbsterfahrung und die Wahrnehmungsoffenheit der Akteure stehen im Mittelpunkt, ebenso die des Publikums, wenn es durch seine Mitspielbereitschaft am kreativen Prozess aktiv teilnimmt.

Eine experimentelle Spielform also, die zu neuartigen Wahrnehmungen hinsichtlich Raum, Gegenstände, Textmontagen und Mitmachaktionen führt und besondere Bedingungen an die Mitspieler stellt:

- ohne fundierte Materialkunde ist keine Performance im theatralen Bereich möglich. Ohne sie kann man die technischen Installationen und sprachlichen Operationen nicht überzeugend präsentieren;
- wesentliches Kriterium stellt die Dichte der Installationen dar und ihr Spannungsverhältnis zueinander;
- eine Theatergruppe sollte erst nach längerer Erfahrung im Umgang mit theatralen Techniken zu dieser Spielform greifen.

2.3.5 Sonderform: Das fachübergreifende Projekt

Die zunehmende Spezialisierung im Ausbildungssystem führt zu einem Verlust eines Gesamtüberblicks auf moderne Lebensprobleme.

Der Ansatz, fachübergreifend zu arbeiten, stellt das Lernen als ganzheitlichen Prozess in den Mittelpunkt. Problemorientiertes und kritisches Denken in Zusammenhängen fördert methodisches Entfalten von Problemstellungen und vermeidet ein bloßes Anlernen von isolierten, kurzfristig zur Verfügung stehenden Kenntnissen. Der Blick auf andere Fächer eröffnet für Schülerinnen und Schüler z.B. kulturgeschichtliche Zusammenhänge – etwa in der Verzahnung literarischer, allgemein künstlerischer und historischer Phänomene.

Für das Fach Darstellendes Spiel ist der Bezug auf fachexterne Fertigkeiten, Interpretationsmethoden und Recherchen, die parallel zur Erarbeitung einer dramatischen Spielform oft nur ansatzweise leistbar sind, von besonderer Bedeutung. So kann z.B. ein Fach wie Musik instrumentelle wie sängerische Kompetenzen, können sprachliche Fächer hermeneutisches Wissen oder das Fach Chemie eine selbst gebaute Nebelmaschine für die theatrale Arbeit bereitstellen.

Umgekehrt ergibt sich für andere Fächer sinnvoll eine Zusammenarbeit mit dem Darstellenden Spiel durch

- seine Handlungsorientierung
- Visualisierung abstrakter Informationen
- den forensischen Charakter bestimmter Spielformen
- Straßentheater oder Formen des Maskenspiels)

Die Zusammenarbeit zwischen Darstellendem Spiel und anderen Fächern bietet sich an, wenn eine Affinität zwischen Thema und Spielform besteht, z.B. wenn im Fach Musik

Ausschnitte aus "Carmen" orchestral geprobt werden und im Darstellenden Spiel choreographische Bilder erarbeitet werden.

In der ersten Phase der Begegnung beider Lerngruppen ist es notwendig, ein Konzept zu entwickeln, die inhaltlichen und methodischen Anteile festzulegen, die jede Lerngruppe in das Projekt einbringen soll, und die Fertigkeiten anzuvisieren, die von den Gruppen zu erlernen sind.

In den folgenden Phasen geht es um gegenseitiges Sich-Zuliefern, arbeitsteilige Proben und Recherchen, um Vorspielen und Vorträge, Bewertung und Korrektur von Zwischenergebnissen und die Koordination und Durchführung gemeinsamer Proben. Die Schlussphase umfasst die Vorbereitung der gemeinsamen Präsentation des Projektes.

2.4 Lernbereiche

2.4.1 Grundlagen des Schauspielens

Ein zentrales Motiv für Schülerinnen und Schüler, das Fach Darstellendes Spiel als Grundkurs anzuwählen, besteht in dem Bedürfnis nach Selbstdarstellung.

Sie machen die Erfahrung, dass ihre Individualität, der subjektive Ausdruck von Gefühlen, Leidenschaften, Körper und Stimme zum Gelingen schauspielerischer Gestaltung unverzichtbar ist und von der Gruppe bzw. vom Publikum ernst genommen wird. Die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Kurse an der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ermöglicht ihnen darüber hinaus die Auseinandersetzung mit sich selbst. In Spielsituationen werden fiktive Figuren und Rollen durch Einbeziehen realer Lebenserfahrungen gestaltet, ohne dass die Bedenken oder Ängste, die in einer gleichartigen realen Situation auftreten würden, wirksam werden. Es bleibt aber nicht bei diesem Aspekt der Selbsterfahrung.

Theater bietet eine spezifisch künstlerische Sicht der Welt, stellt also kein reales Abbild von Wirklichkeit dar. Theater kann die bekannte Wirklichkeit spiegeln, auch mit den Mitteln der Verfremdung ein Zerrspiegel sein und wird so in Abgrenzung zum herkömmlichen Rollenspiel zur eigenen Kunstform. Dies setzt die Beherrschung bestimmter Fertigkeiten voraus. Das primäre Ausdrucksmittel des Schauspielers ist sein personales Spiel, wobei der Körper das wesentliche Ausdrucksmedium ist. Durch praktische Übungen und durch theoretische Reflexion soll der Zusammenhang von körperlicher Ausdruckskraft und emotionalem Zustand deutlich werden. Selbst sprachliche Äußerungen sind untrennbar mit der körperlichen Präsenz der Spielerinnen und Spieler verbunden.

Die Imagination, das bildhafte Denken, ist eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Schauspielerinnen und Schauspieler beim Aufbau einer Figur und ihrer Rolle im szenischen Kontext. Über den Weg der Improvisation als wesentliches methodisches Instrumentarium der Theaterarbeit werden in dieser Phase schauspielerischen Schaffens nicht nur die theatralen Ausdrucksmittel der Schauspielerinnen und Schauspieler geschult, sondern ihre Beziehung zu anderen Figuren geklärt und die Bewegung im Raum sowie das Spiel in Zeit und Rhythmus in ihrer Bedeutung für den szenischen Prozess erkundet. Hierzu gehören auch erste Erfahrungen mit der Wirkungsweise weiterer theatraler Zeichen, wie z. B. Requisit, Kostüm, Maske oder musikalischen Klängen.

2.4.2 Dramaturgie und Inszenierung

Die Dramaturgie im Darstellenden Spiel umfaßt neben der Erforschung des Textumfeldes, seiner inhaltlichen, thematischen, theoretischen und historischen Bezüge, der Textbearbei-

tung oder -erfindung, aufführungsbegleitender Tätigkeiten (Gestaltung von Plakat und Programm) auch die Strukturierung der dramatischen Form. Letztere muss bei einer Eigenproduktion oder der Verwendung von nicht-dramatischen Texten erst erarbeitet werden.

Regie bedeutet im Darstellenden Spiel die Umsetzung einer Spielvorlage in theatrales Handeln, Gegenstand dieses Lernbereichs ist die Inszenierung mit dem Ziel einer Aufführung vor dem Publikum. Die Schülerinnen und Schüler lernen in einem längeren Arbeitsprozess, wie sich die einzelnen Elemente theatraler Gestaltungsarbeit zu einem Ganzen zusammenfügen. Die Entscheidung über Thema und Ziel des Projekts trifft die Lehrerin oder der Lehrer unter Berücksichtigung der Spielfähigkeit und Interessenlage der Gruppe. Es ist für einen erfolgreichen Verlauf des Arbeitsprozesses von erheblicher Bedeutung, dass die Projektidee bzw. die Stückauswahl von der Lerngruppe nicht einfach in konsumtiver Haltung hingenommen wird, sondern dass die aufgeworfenen Fragestellungen Interesse und Faszination auslösen. Nur wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Projekt und seiner Darstellungsabsicht identifizieren, wird ihre darstellerische Leistung im szenischen Prozess glaubwürdig und wahrhaftig entstehen können.

Mit der Projektidee ist auch eine Entscheidung für die Projektform gefallen. Soll eine dramatische Textvorlage bearbeitet werden, eignen sich zum Einstieg in den Arbeitsprozess das gemeinsame kreative Lesen und Improvisieren wichtiger Szenen (Schlüsselszenen). Bei einer Eigenproduktion gestaltet sich der Findungsprozess für ein Thema und ein Ziel zeitaufwendiger; er kann erst mit der Erarbeitung szenischen Materials über den Weg der Improvisation konkretisiert werden. Eine diesbezüglich größere Eigenleistung erfordert auch der Umgang mit nicht-dramatischen Texten, wie z.B. dem Erfinden einer Dialogstruktur. Die Lerngruppe eines dreijährigen Grundkurses soll im Rahmen ihrer Projektarbeit mit mehreren Projektformen praktische Erfahrungen sammeln. Nur so ist gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Inhaltsgebieten von Dramaturgie und Regiearbeit souverän umgehen können.

in Situationen, in Geschehen auf der Bühne. Der Weg führt von der Konzeption zur Inszenierung. Schritte der konzeptionellen Arbeit sind:

- die Entscheidung für ein bestimmtes Projekt, das Thema, Ziel, Textauswahl und Darstellungsabsicht bestimmt;
- es umfasst weiter die Planung und Gestaltung der Probenarbeit und
- die Suche nach einem Darstellungsstil (z.B. realistisch - stilisierend) sowie einer Darstellungsform (z.B. körper- oder textorientiert).

Die Schülerinnen und Schüler erfahren bei der Erarbeitung und Umsetzung dieses Konzepts, dass eine Stückvorlage nicht unbearbeitet übernommen werden kann, sondern dass eine intensive Auseinandersetzung mit Inhalt und Form erforderlich ist. Die Formbestimmtheit einer Produktion wird neben der Schaffensästhetik der Darstellerinnen und Darsteller (Stimme, Gestik, Mimik und Körpersprache) von der Bühnenästhetik bestimmt. In der Verantwortung der Lehrerin / des Lehrers liegt es, den Bühnen- oder Spielraum, die Bühnenmusik, Kostüme, Requisiten, die Beleuchtung und elektroakustische Gestaltungsmittel dramaturgisch und ästhetisch zu gestalten. Bei diesen Aufgaben sollte die Lerngruppe immer aktiv beteiligt sein.

Mit der öffentlichen Aufführung wird eine besondere Qualität des Faches Darstellendes Spiel erreicht: Alle am Projekt Beteiligten erleben, wie sich das geschaffene Kunstprodukt als geschlossene Einheit darstellt und wie sich eine spannungsreiche Kommunikation zwischen den Akteuren auf der Bühne und dem Publikum herstellt. Dieses Erlebnis wird im Fachunterricht anschließend reflektiert und analysiert sowie in Bezug gesetzt zu den thea-

tertheoretischen und -geschichtlichen Fragen, die im Laufe des Projekts entwickelt worden sind.

2.5 Rahmenthemen und ihre Konzeption

2.5.1 Einführungsphase: Jahrgangsstufe 11

Der Grundkurs wird in Bremen als Fach nur in der Gymnasialen Oberstufe angeboten, Vorerfahrungen sind in der Sekundarstufe I allenfalls in Wahlpflichtkursen oder Theater AG's möglich.

Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen mit; es hat Auswirkungen auf ihre Spielbereitschaft und Arbeitsweise. Es werden in dieser Phase des Unterrichts die Rahmenbedingungen zur Entfaltung der im Spielprozess geforderten Phantasie und Kreativität geschaffen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die offene, gruppenbezogene Unterrichtsform ein konstitutives Merkmal des Unterrichts im Darstellenden Spiel ist.

Sie erfahren außerdem, dass positive Ergebnisse nur erzielt werden können, wenn der Einzelne seine Verantwortung für den Gruppenprozess erkennt und wahrnimmt und wenn von der Gruppe die glaubwürdig erbrachte Leistung des Einzelnen als ein Beitrag akzeptiert wird, der seiner individuellen Ausdrucksmöglichkeit entspricht. In einer positiven Gruppenatmosphäre lassen sich unterschiedliche Stärken z.B. im sprachlichen Bereich, aber auch die Gewöhnung an einen arbeitsteiligen, kooperativen Arbeitsstil entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Theaterarbeit sowohl im praktischen wie auch theoretischen Bereich sind ein weiterer Schwerpunkt der Einführungsphase. Es geht u.a. darum, die vorwiegend aus dem Medienkonsum übernommenen tradierten Vorstellungen naturalistischer Darstellungsstile aufzubrechen und mit Alternativen zu konfrontieren.

Besuch und Analyse einer Theateraufführung bieten die Möglichkeit, sich mit Theater und seinen Zeichensystemen auch auf rezeptiv-analytischer Weise auseinander zusetzen. Durch entsprechende Beobachtungsaufgaben wird hier insbesondere das Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögen der Schülerinnen und Schüler geschult. Insofern führt der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel bei den meisten Schülerinnen und Schülern zu völlig neuen Lernerfahrungen.

2.5.2 Die Rahmenthemen

Rahmenthema: 11/1 Das Theater und seine Zeichensysteme

Spielpraktische Kernelemente und Theatertheorie	Inhaltliche Bausteine
Der Schauspieler und seine Ausdrucksmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zur Körpersensibilisierung Körperwahrnehmung und zum Körperbewusstsein
Das personale Spiel	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernübungen • Vertrauensübungen • Körperhaltung, Mimik und Gestik als Mittel der Körpersprache • Körperschwerpunkt und Emotion • Übungen zur Konzentration und Reaktion • Wahrnehmung über die Sinne: Sensibilisierung auf akustische, taktile und visuelle Reize • Atem / Stimme / Bewegung

<p>Grundlagen der Darstellung</p> <p>Raum - Bewegung - Ensemblespiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit und in realen und fiktiven Räumen • Entwicklung von Raumgefühl • Bewegung im Raum (Proxemik) • Choreographische Arrangements • Sensibilisierung für Bühnenpräsenz • Darsteller in Wechselbeziehung <ul style="list-style-type: none"> zu sich selber zum Partner/zur Gruppe zum Publikum • Das Als - ob • Spieler, Figur und Rolle • Grundtechniken der Pantomime • Improvisationsspiele und –übungen z.B. zur Rollenfindung • Übungen zur Beobachtung/Imitation- Bau und verändern von Statuen • Einfache Verfremdungstechniken • Szenische Improvisationen (auf ein Klein-Projekt bezogen)
<p>Bühnenspezifische und akustische Ausdrucksmittel</p>	<p>Darsteller und Ensemble in Wechselbeziehung zu, zu oder zur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requisit • Kostüm • Maske • Alltagsmaterialien • Bühnenbild/-objekt • Licht • Musik/Rhythmus/Bewegung • Klänge, Geräusche in Bezug zu Text, Bild und Raum • Interaktion von Klang und Darstellung • Stimmmodulation
<p>Die Ausdrucksmittel des Theaters und ihre theoretische Reflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang von Körper und Emotion • Kostüm, Maske und Requisit als Ausdrucksmedium und Bedeutungsträger • Atem/Stimme/Bewegung • Theaterbesuche unter dem Aspekt von Reflexion und Bewertung von Theateraufführungen (z.B. Schreiben von Theaterkritiken) • Theatertheorie und -geschichte in Bezug zum ausgewählten Projektthema

Rahmenthema: 11/2 Die Szene - von der Idee zur Bühnenhandlung

Spielpraktische Kernelemente und Theatertheorie	Inhaltliche Bausteine
<p>Ausdrucksmittel: Sprache und Text</p> <p>Sprache, Bewegung und Handlung im personalen Spiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Improvisation • nichtverbale Kommunikation • Autorentext und sein innerer Bezug zum Subtext • Sprachliche Interpretationen von Texten und Erspielen von Handlungskontexten • dramatische Formen des Lesens und emotionale Haltung • innerer und äußerer Aufbau von Figuren • Text verstehen, -analyse, -reflexion, -aneignung und -deutung • Grundlagen des Sprechens • (Atem, Stimme, Artikulation, Intonation Tempo und Rhythmus)
<p>Ausdrucksmittel: Bewegung und Raum</p> <p>Choreographie im Kontext von Bewe-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raumwahrnehmung und Emotion • körperbetonte Improvisation • Zusammenhang von Körper und Emotion • Körpersprache und Symbolik

gung, Raum und Handlung	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsrituale und Verfremdung • Gestaltung des Raums durch Positionen und Gänge • Spiel in Zeit und Rhythmus • Analyse von Spielsituation und Erfinden von Handlung • Musik, Rhythmus und Bewegungsimpuls
Dramaturgische Bauelemente Szenische Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Dramaturgische Gesetze • Improvisation mit Halte- und Drehpunkten • Elemente des Spannungsaufbaus (Situation und Konflikt / Zeit und Rhythmus) • Subtext und Gegebene Umstände im Kontext zur Spielidee • szenische Untergliederungen (takes) • klassische Bauschemata von Szenen- und Dramenformen
Inszenierung und Theatertheorie	<ul style="list-style-type: none"> • Theatertheorie und -geschichte in Bezug zum ausgewählten Projekt • von der Improvisation zur Szene (Situation, W-Fragen, Fixation) • Theorie des Subtextes und der Gegebenen Umstände • Statuslehre (Johnstone) • Klischee, Typ und Charakter in der Rollengestaltung

2.5.3 Qualifikationsphase: Jahrgangsstufe 12

Die Förderung der schauspielerischen Fertigkeiten ist mit der Jahrgangsstufe 11 keineswegs abgeschlossen, sondern wird durch spezifische im Projektzusammenhang stehende Übungsarbeit vertieft. Die für das Projekt geeigneten Improvisationstechniken sind für diese Arbeitsphase von besonderem Wert, da sie nicht nur das personale Spiel fördern und entwickeln, sondern den Schülern verstärkt methodische Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die für die Inszenierung unerlässlich sind. Die Projektdauer kann auf ein Jahr verlängert werden, wenn die Inszenierung eines Theaterstückes diesen Zeitaufwand rechtfertigt.

In **12/1** sind die notwendigen Vorarbeiten zu leisten, wie z.B. Entscheidung über ein Thema, Stückauswahl, Erarbeitung bzw. Bearbeitung des Textes auch unter Zugrundelegung der theatertheoretischen Bezüge, Reflexion über die Aussage des Textes und seine aktuelle Relevanz, Figurenentwicklung (Bau von Figurinen und/oder schriftliche Fixierung in Form von Rollenbiographien, Arbeit am Grundgestus, Entwicklung eines Psychogramms), Besetzung der Rollen sowie dramaturgische Arbeiten (Strichfassung, Auswertung von Sekundärliteratur u.a.). Am Ende dieses Halbjahres sollte über den Weg der Improvisation ein Spielkonzept entwickelt sein, das auch Konkretisierungen hinsichtlich Darstellungsstil und -form enthält. Für die weitere Arbeit kann es durchaus sinnvoll sein, die bislang erarbeiteten Ergebnisse in einer Werkstattpräsentation einer schulinternen Öffentlichkeit vorzustellen.

In **12/2** werden die dramaturgischen Arbeiten fortgesetzt. Der inhaltliche Schwerpunkt besteht in der Umsetzung des Spielkonzepts und wird in der Probenarbeit geleistet. Mit szenischen Improvisationen und Partnerspiel wird die Handlung des Stückes erfunden und zu einer dramaturgischen Einheit geformt. In Verbindung mit diesem dramaturgischen Prozeß wird die endgültige Gestalt des Rollentextes sicher gelernt und damit die Feinabstimmung der Inszenierung eingeleitet. Der Abschluß der Projektarbeit findet mit einer Aufführung vor der Schulöffentlichkeit seinen Höhepunkt.

2.5.4 Die Rahmenthemen

Rahmenthema: 12/1 Improvisation und Rollenarbeit

Spielpraktische Kernelemente und Theatertheorie	Inhaltliche Bausteine
Schauspielstile und Rollenarbeit Spieler - Figur - Rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Anverwandlungsprobleme vom Spieler zur Figur bearbeiten • Status von Figuren • Interviewtechniken zur Figurenbiografie • Entwurf und Bau von Figurinen (Kostümentwürfe) • Dramatische Figuren schreiben und spielen • Psychische und physische Konstitution der Figur • Arbeit am Grundgestus • Figurenentwicklung und Stilisierung • Textanalyse und Handlungsanalyse (vom Autorentext zum Subtext) • Rollenanalyse • Beobachtungs- und Interviewtechniken zur Rollenbiografie • Rollenbiografie schriftlich fixieren • Das Kostüm als Element der Rollenfigur empfinden und spielgestaltend verwenden • Das körperliche Leben der Rolle <ul style="list-style-type: none"> • von Innen nach Außen • von Außen nach Innen • Emotionales und sensorisches Gedächtnis • Bearbeiten und fixieren des erspielten Materials • Verbindung von Figuren und Szene
Improvisation und spielpraktische Textanalyse Handlungserfindung und Improvisation	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen gestalten durch Bewusstmachung der sog. W-Fragen (was? wer? wo? wozu? woher? wohin?) • Vertiefung der gegebenen Umstände (Situation vor der Szene) • Erinnerung, Erfahrung, Wahrnehmung • Gedanken und Gefühle im Subtext (Innerer Monolog) • Beobachten Bewerten Reagieren (Spielregel für Beziehung zum Requisit und zur Gegenfigur) • Einbau von widersprüchlichen Handlungsgedanken: Der Konflikt • Drehpunkte und Haltepunkte • Bearbeiten und Fixieren von erspieltem Material
Schauspieltheorie und -geschichte Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Stückanalyse: Tatsachen, Ereignisse, Fabel, struktureller Aufbau, Sprache, Stilistik, Ästhetik etc. • Rollenanalyse (Stanislawski) • Das System der physischen Handlungen (Stanislawski) • Emotionales und sensorisches Gedächtnis (Strasberg) • Analyse und Reflexion des dramatischen Textes • Historische Theaterformen • Theorien über Darstellungsstile Kostümkunde

Rahmenthema: 12/2 Dramaturgie und Inszenierung

Spielpraktische Kernelemente und Theatertheorie	Inhaltliche Bausteine
Dramaturgie und Inszenierung Inszenierung einer dramatischen Textvorlage	<ul style="list-style-type: none"> • Inszenierungsidee und ihre Wirkungsabsicht • Analyse der dramatischen Handlung und Aufgliederung der Vorlage in verschiedene Handlungsebenen (Haupthandlung / Nebenhandlungen)

	<ul style="list-style-type: none"> • Modifizierung der vorgegebenen Handlungsstruktur gemäß eigener dramaturgischer Überlegungen • Bearbeitung der Textvorlage bis zur schriftlichen Fixierung eines Spieltextes (Strichfassung) • Erarbeitung eines Raum- und Spielkonzepts (enthält alle Elemente der Bühnenästhetik) Entwicklung eines Darstellungsstils und einer Darstellungsform • Umsetzung des Spielkonzepts in Proben • Präsentation und begleitende dramaturgische Arbeiten wie z.B. Gestaltung von Plakaten und Programmheften • Reflexion der Aufführung • Theatertheorie und -geschichte in engem Bezug zum Projektthema (z.B. Bühnenformen und ihr Einfluss auf die szenische Gestaltung von der Antike bis zur Gegenwart)
<p>Aufbau einer dramatischen Struktur und ihre Inszenierung</p> <p>Erarbeitung einer Eigenproduktion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inszenierungsidee und ihre Wirkungsabsicht • Darstellungs- und Handlungsmuster bestimmter Figuren konfrontieren und verknüpfen: (Figur-Gegenfigur-Konflikt-Status etc) • Entstehung und Theorien dramatischer Bauformen • Analyse des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Figuren und Rollen • Kreative Be- und Erarbeitung des szenischen Materials bis zur schriftlichen Fixierung eines Spieltextes • Aufbau einer dramatischen Handlung (Figuren-Dialoge-Handlungen-Konflikte) • Dramaturgische Strukturierung der Szenen in Haupt- und Nebenhandlungen • Erarbeitung eines Raum- und Spielkonzepts unter Einbeziehung aller Elemente der Bühnenästhetik • Umsetzung des Spielkonzepts in Proben • Präsentation und Reflexion der Aufführung • Theatertheorie und -geschichte in engem Bezug zum Projektthema

2.5.5 Qualifikationsphase: Jahrgangsstufe 13

Die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses Darstellendes Spiel können mit Beginn der Jahrgangsstufe 13 auf umfangreiche Projekterfahrungen aus beiden Vorjahren zurückgreifen. Das personale Spiel sollte sich soweit entwickelt haben, dass über die Grundlagen der psychologisch-realistischen Darstellung hinaus alternative Möglichkeiten wie z.B. die des absurden Theaters im Unterricht möglich werden. Die Kursteilnehmer sollen darüber hinaus neben der für die Jahrgangsstufe 13 angemessenen Textarbeit den souveränen Umgang mit verschiedenen Darstellungsformen üben und Alternativen beim Anwenden der theatralen Zeichensysteme erproben. Für den fortschreitenden Lernprozess ist für alle am Projekt Beteiligten besonders wichtig, die Experimentierbereitschaft als Grundhaltung zu akzeptieren. Wer im szenischen Spiel auf "Nummer sicher" geht, wird kein Experiment machen können, sondern nur "Bekanntes" reproduzieren. Nur der Mut, eigene Grenzen zu überwinden, wird den Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen über sich selbst und die Welt vermitteln können und damit einen produktiven Beitrag zum nahe bevorstehenden Eintritt in die Berufswelt leisten.

Die inhaltliche Arbeit in der Jahrgangsstufe 13 ist wie in allen anderen Jahrgängen ebenfalls projektorientiert ausgerichtet. Da in der Regel nur eine verkürzte Unterrichtszeit zur Verfügung steht, ist ein halbjahresübergreifendes Projekt sinnvoll. Im Unterschied zur Jahrgangsstufe 12 sollte besonders Wert darauf gelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler "ihr" Projekt in großer Selbständigkeit und Eigenverantwortung bearbeiten. Um

ihnen dabei die nötige Freiheit in Erarbeitung und Ausgestaltung des Projektvorhabens zu geben, sind flankierende und strukturierende Hilfen der Lehrkraft unverzichtbar.

Eigenständige Rahmenthemen sind für die Jahrgangsstufe 13 nicht erforderlich. Die für die Jahrgangsstufe 12 vorgesehenen Spielpraktischen Kernelemente einschließlich der dazugehörigen Theatertheorie haben aufgrund der Komplexität in modifizierter Form auch für die Jahrgangsstufe 13 Geltung.

Soll mit dramatischen Textvorlagen gearbeitet werden, bieten sich folgende Projektformen an:

- spezielle Arbeit an einem "Klassiker" unter besonderer Hervorhebung eines für den Kurs wesentlichen Aspekts
- Collage von Ausschnitten verschiedener Dramen eines gleichen oder ähnlichen Stoffes, u.U. auch aus verschiedenen Epochen

Fällt die Entscheidung für ein Projekt auf eine Spielvorlage ohne vorhandene dramatische Struktur, sind folgende Projektformen interessant:

- Adaption einer nicht-dramatischen Textvorlage
- die Performance als experimentelles Projekt

Beide Projektformen werden aufgrund ihrer besonderen Eignung für die Jahrgangsstufe 13 als Rahmenthemen in 13/1 vorgestellt.

2.5.6 Die Rahmenthemen

In **13/1** steht die Erarbeitung eines Inszenierungskonzepts durch die Spielgruppe im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen so weit wie möglich die Regiearbeit, d.h. sie nehmen entscheidenden Einfluss auf die Auswahl des Projektthemas, Inszenierungsidee, Textauswahl und Darstellungsform sowie auf die Dramaturgie. Begleitend hierzu werden schauspieltheoretische und theatergeschichtliche Aspekte bezüglich Schauspielstil, Aufführungsästhetik und Inszenierungskonzept behandelt, die in den Jahrgängen zuvor noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren.

Die in **13/2** zu leistende Umsetzung des Inszenierungskonzepts führt mit seinen umfangreichen Vorarbeiten und Proben schließlich in einer Präsentation vor Publikum zu einer Überprüfung der geleisteten Konzeptarbeit.

Das sog. feed back wird so zu einem wesentlichen Bestandteil der abschließend zu leistenden Inszenierungsanalyse.

*Rahmenthema: 13/1 Erarbeitung eines Inszenierungskonzepts durch die Spielgruppe
13/2 Umsetzung des Konzepts und Inszenierungsanalyse*

Spielpraktische Kernelemente und Theatertheorie	Inhaltliche Bausteine
Aufbau der dramatischen Struktur und ihre Inszenierung	<ul style="list-style-type: none"> • Inszenierung und ihre Wirkungsabsicht bestimmen den Grad der Abweichung von der Vorlage • Analyse des nicht-dramatischen Textes
Adaption einer nicht-dramatischen Textvorlage	<ul style="list-style-type: none"> • Herausarbeitung der gegebenen Handlungsstruktur und Personenkonstellation • Festlegung von Zeit und Ort der dramatischen Handlung • Aufbau einer dramatischen Handlungsstruktur <ul style="list-style-type: none"> – Festlegung der Haupt- und Nebenhandlung – Auswahl der Figuren – Zuspitzung der Konflikte – Festlegung der Szenenfolge

	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau von Spannungsbögen • Transponierung epischer Passagen (monologisch, dialogisch, chorisches, choreographisch) • schriftliche Fixierung des Spieltextes • Erarbeitung eines Raum- und Spielkonzepts unter Einbeziehung aller Elemente der Bühnenästhetik sowie Entwicklung eines Darstellungsstils und einer Darstellungsform • Theatertheorie und –geschichte in engem Bezug zum Projektthema • Umsetzung des Spielkonzepts in Proben • Präsentation und Reflexion der Aufführung
Die Performance als experimentelles Projekt	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung über offenes oder thematisch gebundenes Experiment • Problematisierung gewohnter ästhetischer Wahrnehmungsmuster • Übungen zur Steigerung der Spiel-Offenheit: Konfrontation von Themen, erarbeiteten Dialogen und Szenen mit kontrastierenden Materialien: Objekte, Bilder, Geräusche etc. • Kombination unterschiedlicher Gattungen (Dramatik – Lyrik – Epik) • Kombination verschiedener akustischer und optischer Medien (Musik/Kunst) • Experimentieren mit Medien(Film, Video, Masken etc.) • Kombination unterschiedlicher Spielformen • Aufgreifen moderner Spielformen (Tanztheater) • Aktion (statt dramatischer Handlung) • Aktionssequenzen (statt Szenenfolgen) • Ritualisierung einer Aktion • Simultane Aktionen • Planung und Strukturierung der Vorgänge und Handlungen im zeitlichen Ablauf • Textmontagen • Ausloten extremer Raum-, Licht- und Tonqualitäten • Installationen z.B. Seile, Tonnen, Klettergerüst, (naturale) Musikinstrumente, Projektionen über Leinwand • Festlegen der Spielstationen • Bespielen, Ausleuchten und Beschallen von Räumen außerhalb des Bühnenbereichs (Zuschauerraum, Flure, Schulhof etc.) • Entwickeln des provokativen Potentials der Einzelaktion, der Simultaneffekte und der audiovisuellen Materialien • Reflexion der beabsichtigten Irritation des Publikums • Selbstreflexion der Gruppe bezüglich ihrer Experimentierhaltung • Geschichte und Theorie der Performance
Aufführung und Inszenierungsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen einer Voraussage der Rezeptionshaltung des Publikums • Ausarbeitung einer Methode zur Publikumsbefragung • Präsentation und Durchführung der Befragung und schriftliche Auswertung • Reflexion über Inszenierungskonzept und die spielpraktische Umsetzung in der Aufführung • Vergleichende Auswertung der Qualität der verschiedenen Aufführungen <p>Schriftliche Reflexion der Aufführung (u.a. konstruktiver Umgang mit Kritik)</p>

2.5.7 Der Auflagenkurs

Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Qualifikationsphase nach den Richtlinien der Gymnasialen Oberstufe in mindestens zwei aufeinanderfolgenden Halbjahren Kurse in einem der künstlerischen Fächer Kunst, Musik und Darstellendes Spiel belegen.

Die Lernvoraussetzungen für die Zweiersequenz Darstellendes Spiel sind grundsätzlich vergleichbar mit denen der Jahrgangsstufe 11. Für den Lernprozess sind jedoch zwei Unterschiede zum dreijährigen Kurs bemerkenswert. Die Schülerinnen und Schüler sind um ein bis zwei Jahre älter geworden. Das heißt, sie haben zusätzliche Lebenserfahrung gewonnen und den für sie schwierigen Übergangsprozess von der Sekundarstufe I in die Oberstufe in der Regel abgeschlossen. Die gewonnene Selbstsicherheit führt zu einer veränderten Lernhaltung. Schülerinnen und Schüler, die das Darstellende Spiel nicht als sog. "Abdeckerkurs" begreifen, sondern das Fach aus inhaltlichem Interesse anwählen, setzen sich offener und experimentierfreudiger mit den Aufgabenstellungen auseinander. Um den fehlenden Vorkenntnissen und der Aufgabenfülle des Faches einigermaßen gerecht zu werden, sollten die Schülerinnen und Schüler den Auflagenkurs allerdings in der (längeren) Jahrgangsstufe 12 belegen.

Der Jahreskurs ist in seiner inhaltlichen Konzeption ebenfalls auf ein Projekt mit abschließender Präsentation ausgerichtet. Aufgrund der zeitlichen Enge stellt sich in besonderer Weise die Frage nach Idee und Umfang eines geeigneten Projekts. Grundsätzlich sind alle unter Punkt 3.3 beschriebenen Projektarten möglich, allerdings empfiehlt sich eine Bearbeitung in Gestalt einer kürzeren Produktion.

Der Vorteil der kleinen dramatischen Form ist nicht nur unter einem zeitlichen Aspekt zu sehen, sondern sie bietet auch die Chance einer verdichteten konzeptionellen und theatralen Arbeit. Um den Eigenanteil der Schülerinnen und Schüler an der Arbeitsleistung zu gewährleisten, ist allerdings auch bei dieser Produktionsform eine intensive Vorplanung der Spielleiterin bzw. des Spielleiters erforderlich.

Zur inhaltlichen Struktur eines Auflagenkurses

Die für die einzelnen Jahrgangsstufen vorgestellten Rahmenthemen und spielpraktischen Kernelemente gelten einschließlich ihrer "Inhaltlichen Bausteine" grundsätzlich auch für die Zweiersequenz. Die ausgewählten Themenschwerpunkte stehen jedoch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und im zeitlichen Umfang in einem besonders engen Bezug zum Projektthema.

Rahmenthema: I. Halbjahr "Grundlagen des Schauspielens und der Inszenierung"

Phase 1: Das personale Spiel und der Aufbau einer spielfähigen Gruppe

- Im Mittelpunkt stehen Übungen und Spiele, die geeignet sind, die personalen Ausdrucksmittel der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und eine konstruktive Gruppenatmosphäre zu schaffen. Die darstellerische Ebene wird durch Raumgefühl, Bewegung im Raum und Entwicklung des Ensemblespiels gefördert. In Improvisationsübungen werden erste Erfahrungen mit bühnenspezifischen und akustischen Ausdrucksträgern gemacht.

Phase 2: Szenische Improvisationen und Entscheidung für ein Projektthema

- Die Diskussion und der von allen Beteiligten zu tragende Beschluss des Projektthemas wird in einen spielpraktischen Prozess eingebunden. In dieser Phase des Projekts gilt es, die "erregenden Momente" des in Aussicht genommenen Themas in der theatralen Arbeit zu entdecken. Die szenischen Improvisationen mit einem dialogischen oder choreographischen Schwerpunkt werden zusätzlich auf ihre dramaturgischen Bauelemente hin untersucht und mit theatertheoretischen Fragestellungen zum Szenenaufbau und dem personalen Spiel verknüpft.

Phase 3: Von der Figur zur Rolle

- Die Annäherung an eine Stückvorlage erfordert neben ihren theatertheoretischen Bezügen vor allen Dingen die Auseinandersetzung mit den Spielfiguren und ihren dialogischen Beziehungen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich den Weg von der Figur zur Verkörperung der Rolle sowohl theoretisch (Rollenbiographie) wie auch praktisch (Improvisationstechniken) erarbeiten.

Rahmenthema: II. Halbjahr "Dramaturgie und Inszenierung"

Phase 4: Erarbeitung eines Raum- und Spielkonzepts

- Wesentliche Vorarbeiten für ein Raum- und Spielkonzept wurden bereits im I. Halbjahr geleistet. Fragen über Darstellungsstil und -form sind geklärt, ebenso die Überlegung nach einer geeigneten Bühnenform. Im Mittelpunkt der konzeptorischen Arbeit stehen zunächst dramaturgische Aufgaben wie z.B. die Erarbeitung einer Strichfassung und die endgültige Besetzung der Rollen. Die Schülerinnen und Schüler sollten in diese Aufgabenstellungen möglichst aktiv einbezogen werden, letztendliche Entscheidungen sind aber von der Spielleitung zu treffen und zu verantworten.

Phase 5: Umsetzung des Raum- und Spielkonzepts im Probenprozess

- Auf der Grundlage der erarbeiteten Strichfassung wird mit szenischen Improvisationen "die Handlung des Stückes" erfunden und zu einer dramaturgischen Einheit geformt. Parallel hierzu wird an allen zu verwendenden Elementen der Bühnenästhetik (Bühnenbild, Kostüm, Requisit etc) gearbeitet, ebenso an Plakat und Programm. Wenn die Darstellerinnen und Darsteller ihren Rollentext, Interaktionen und choreographische Abläufe sicher beherrschen, wird mit einer Feinabstimmung an den szenischen Übergängen der letzte Schliff am Kunstwerk vollbracht.

Phase 6: Präsentation des Projektergebnisses und Reflexion

- Die Projektarbeit findet in ihrer Aufführung vor der Schulöffentlichkeit ihren Höhepunkt. Für die Reflexion des Arbeitsergebnisses ist die erwartete bzw. tatsächliche Rezeptionshaltung des Publikums von Bedeutung. Hat die Wirkungsabsicht der gezeigten Inszenierung den Zuschauer erreicht? Welche szenischen Momente blieben unverständlich oder kamen gut an? Wenn die gewachsene Selbstbestätigung der Schülerinnen und Schüler einer kritischen Aufarbeitung der Projektarbeit standhält, ist wohl ein positives Ergebnis erzielt worden.

Anhang

Beispiele für fachübergreifende Projekte

Fachübergreifendes Projekt "Carmen"

Schule: SZ Huckelriede, Valckenburghstraße 3, 28201 Bremen

Fächer: Darstellendes Spiel (GK 11) und Musik-Orchester (GK 13)

Zeitraumen: 2 Monate; je 3 Unterrichtsstunden pro Woche/Kurs

Organisation: Der Anlass war der Wunsch des Musikkollegen, eine gemeinsame Abendaufführung zu realisieren.

Kurze Beschreibung des Inhalts

Der Musik-Kollege hatte zentrale Musikstücke aus Bizets "Carmen" ausgewählt, um sie mit seinen Schülerinnen und Schülern zu orchestrieren und zu proben. Der Kurs DAR erarbeitete unter Anleitung eines Tänzers – angelehnt an Flamenco-Elemente aus dem Carmen-Film von Carlos Saura- entsprechende Szenen der Bizet-Oper:

Die Fabrikszene / Verhaftung Carmens / Fluchtszene / Verhaftung von José / Liebesszene zwischen Carmen und José / Kampf zwischen Carmens neuem Liebhaber und José

Am Schluss wird der Kampf zwischen beiden Rivalen durch eine Gruppe (Tanz AG) mit einem spanischen Tanz unterbrochen – dieser Tanz öffnet sich zu einer Einladung an das Publikum mitzutanzten.

Kursleiste und Zuordnung des Inhalts

Die Musik-Kursleiste lässt offen, an welcher Partitur oder welchen Musikstücken die Schülerinnen und Schüler orchestermäßig arbeiten und ihre instrumentellen Fertigkeiten fortentwickeln. Das Fach Darstellendes Spiel sieht im 11. Jahrgang für die Schuljahresmitte, in der das Projekt zeitlich angesiedelt war, die "choreographische Arbeit im Kontext von Bewegung, Raum und Handlung" als geeignete Projektform vor.

Ergebnis

Das Ergebnis war die Aufführung des Carmen-Projekts als schulöffentliche Abendveranstaltung. Sie dauerte ca. 45 Minuten und spielte arenaartig in der Mitte des Publikums. Auf der Bühne saßen – wie auf den Rängen – einige (nichttanzende) Spielerinnen und Spieler des DAR-Kurses, die Publikum spielten und neugierig oder naiv streitend über den Fortgang der Handlung spekulierten.

Kritik, Probleme und Anregungen

Nach Festlegung der Musikstücke, der grundsätzlichen Art ihres "Vertanzens" und der auflockernden Rahmenelemente gab es zunächst eine längere arbeitsteilige Phase, da sowohl das musikalische Einstudieren aber auch das Erarbeiten elementarer Tanzfiguren ein getrenntes Training erfordern. Danach kamen beide Gruppen zusammen. Diese Zusammenarbeit bildete studententechnisch kein Problem, da beiden Kurse zu beinahe gleicher Zeit Nachmittagsunterricht hatten. Beide Gruppen gewannen durch ihre Zusammenarbeit größere Sicherheit und ein verstärktes Ausdrucksprofil. Schritt für Schritt verdichtete sich auch die Kooperation: So begleiteten die Schülerinnen und Schüler des Musikkurses die Tänzerinnen und Tänzer mit Stock-Rhythmen, die ihrerseits in ihre Choreographien latein-

amerikanische Schlager eingebaut hatten und sangen. Der Kurs DAR sang jedoch nicht nur diese Songs, es wurde auch eine Arie ("Auf in den Kampf") von ihr solistisch bestritten. Von diesen integrativen Elementen hätte es sicher mehr geben können, zumal auch das Publikum zum Schluss in das Tanzen einbezogen wurde.

Das Orchester hätte nicht nur rhythmisch (wo es seine traditionellen Instrumente verließ) einbezogen werden sollen, sondern z.B. als jede Art von Chor (mit Befehlen, Trinksprüchen, Brüllen, Geräuschen etc.) fungieren können.

Das Publikum reagierte begeistert auf die Präsentation, nicht zuletzt deshalb, weil das Tanztheater (und noch dazu von Schülerinnen und Schülern begleitet) ein ungewohntes Seherlebnis darstellte.

Fachübergreifendes Projekt "RICHARD III."

Schule: SZ Huckelriede, Valckenburghstraße 3, 28201 Bremen

Fächer: Englisch (LK 13), Darstellendes Spiel (GK 13)

Zeitraumen: 5 Monate, 3 Unterrichtsstunden pro Woche/Kurs

Organisation: Der Anlass war ein Beschluss des Kollegiums, fachübergreifende Projekte im Schuljahr '97/98 durchzuführen.

Kurze Beschreibung des Inhalts

In Vorgesprächen und nach Auswertungen von Filmmaterial entwickelte sich folgendes Konzept: Unter dem Thema "Machtusurpation" sollten zentrale Szenen aus Shakespeares "Richard III." ausgewählt, bearbeitet, durch selbst zu entwickelnde Faschismus-Szenen gespiegelt und von einem epischen Rahmen umgeben werden. So wurde die 4. Szene des 3. Aktes, in der Richard Lord Hastings durch einen Trick isoliert und danach ermorden lässt, durch eine SS-Szene gespiegelt, in der ein Bürger zu einer Äußerung über Hitler provoziert und dann abgeführt wird. Die epischen Elemente bestanden in Zeitungsjungen und Bänkelsängern, die die zunehmende Mordserie Richards balladisch beschrieben oder ausriefen. Das Stück endete mit den Geistern der Ermordeten, die, hinter dem Publikum hervorkommend, auf Richard zugehen und ihm seinen Sturz ankündigen.

Kursleiste und Zuordnung des Inhalts

Im Mittelpunkt der Kursleiste des ENG-LK stehen Shakespeare-Dramen. "Richard III." war eines von ihnen, die im regulären Unterricht, aber auch fachübergreifend behandelt wurden. Für das Fach DAR bietet sich im 13. Jahrgang die "spezielle Arbeit an einem Klassiker unter besonderer Hervorhebung eines für den Kurs wesentlichen Aspekts" als Projektform an.

Ergebnis

Das Ergebnis war eine ca. 50min. Aufführung vor der gesamten Schülerschaft. Durch die Einbeziehung des ENG-LK ins Spiel ging die Formenvielfalt weit über die ursprüngliche Planung hinaus. So gab es einen zweiten, englisch sprechenden Richard, der aus dem Publikum auftrat und z.B. lebende Bilder auf der Bühne (Ereignisse innerhalb der königlichen Familie darstellend) bissig kommentierte.

Kritik, Probleme und Anregungen

Das Ineinandergreifen bei der Erstellung des Stückes gestaltete sich äußerst produktiv, da alle Schülerinnen und Schüler des LK ENG mit ins Spiel einbezogen wurden. Sie agierten

(bis auf die auch von ihnen präsentierten lebenden Bildern) vor der Bühne oder mitten im Publikum; sie sprachen in englisch eigene Textkreationen.

Die Spielerinnen und Spieler des Kurses DAR agierten mit ihren drei zentralen Richard-Szenen auf der Bühne, zwei der Faschismus-Szenen spielten allerdings auch im Publikum. Alle 6 Szenen wurden in deutscher Sprache dargestellt. Die meisten Szenen des gesamten Stückes wurden arbeitsteilig entwickelt, jedoch trafen sich die Gruppen in kurzen Abständen zu interpretierenden, konzeptionellen und "Fügings"-Treffen – in letzteren wurden Szenen aufeinander abgestimmt, begutachtet und verbessert. Kostüme und Bühnenbild wurden außerhalb des Unterrichts gemeinsam organisiert. Für die gemeinsamen Arbeitsphasen konnte eine besondere Zeitschiene genutzt werden. Bei den arbeitsteiligen Phasen wirkten die beteiligten Kollegen jeweils im Unterricht des anderen mit.

Die Aufführung hat Beteiligte wie Zuschauer stark beeindruckt, wie unmittelbar folgende und später geführte Gespräche gezeigt haben. Die Frage bleibt, ob nicht eine sprachliche Verzahnung noch weiter hätte vorangetrieben werden können. So wäre im Nachhinein denkbar, die mittlere Richard-Szene (III,7), in der Richard eine geistliche Meditation vor-täuscht, auf Shakespeare-Englisch zu spielen. Hierdurch wären zwangsläufig die ENG-Schülerinnen und Schüler stärker und kompetenter in die von den DAR-Spielerinnen und Spieler erarbeiteten Szenen involviert gewesen.

Fachübergreifendes Projekt "EUROPA"

Schule: SZ Huckelriede, Valckenburghstraße 3, 28201 Bremen

Fächer: Darstellendes Spiel (GK 12), Politik (GK 13)

Zeitraumen: 4 Monate, 3 Unterrichtsstunden pro Woche/Kurs

Organisation: Der Anlass war ein Beschluss des Kollegiums, fachübergreifende Unterrichtsprojekte im Schuljahr '97/98 durchzuführen.

Kurze Beschreibung des Inhalts

In Vorgesprächen einigten sich die Beteiligten auf zwei Szenensequenzen zu den Themen "Wahlen" und "EURO".

Zur Sequenz "Ein Ausländer wird Bürgermeister in Syke":

Mehrere ausländische Syker Bürger bewerben sich um den Bürgermeisterposten – eine Französin, ein Engländer (Großmaske) und ein Grieche; sie bekommen Konkurrenz durch den protegierten Sohn (Großmaske) eines aggressiven, patriotischen Alt-Sykers, der seinen Sohn als Kandidaten aufstellen läßt. Der Einheimische entlarvt sich selbst durch seine Ausländerfeindlichkeit; der Grieche und seine übergroße Familie tragen den Sieg davon.

Zur Sequenz "Der EURO kommt":

Auf der Grundlage des Märchens vom Rumpelstilzchen wurde das Märchen vom EURO als Erzähltheater entwickelt. An Rumpelstilzchens Stelle tritt das EURO-Monster (Großmaske), das die Müllerstochter in Angst und Schrecken versetzt und dessen Besuch der Erzähler auch dem Publikum in Aussicht stellt.

Kursleiste und Zuordnung des Inhalts

"Wahlen" ist ein wichtiger Aspekt des Kurs-Themas "Europa", besonders die neue Rechtslage, die EU-Bürgern auf kommunaler Ebene im EU-Ausland das Wahlrecht einräumt. "Währungspolitik" ist aus aktuellem Anlass ebenso ein zentrales Thema im Zusammenhang mit der Behandlung europäischer Probleme.

Im Fach DAR sieht der 12. Jahrgang eine größere Inszenierung vor, die durch die ca. 45min. Präsentation (als Halbjahresergebnis) eine angemessene Entsprechung fand. Auch die Großmaske ist ein vom 12. Jg. sinnvoll einzusetzendes theatrales Medium, vor allem dann, wenn Formen des Straßentheaters erprobt werden sollen.

Ergebnis

Das Ergebnis war eine ca. 45min. Präsentation, die vor der gesamten Schülerschaft aufgeführt wurde. Die erste Szenensequenz wurde auf Publikumsebene gespielt, so dass ansatzweise eine Straßen- oder Platztheatersituation hergestellt werden konnte. Tatsächlich gab es eine Reihe von Mitmach-Reaktionen des Publikums.

Kritik, Probleme und Anregungen

Es gab in vielfältiger Weise produktive Zusammenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler des POL-Kurses lieferten politische Informationen, kritisierten konstruktiv die ihnen im Zwischenstadium vorgestellten Szenen, spielten in Massenszenen selbst mit.

Die Schülerinnen und Schüler des DAR-Kurses entwarfen auf der Grundlage der gelieferten Informationen Figuren und satirische Konfliktsituationen, setzten Kritik in veränderten Szenen um und probten mit den Schülerinnen und Schülern des Politik-Kurses die Massenszenen. Leider bezog sich diese intensive Zusammenarbeit im Wesentlichen nur auf die erste Szenensequenz. Das Märchen vom EURO wurde allerdings auf der Grundlage der Sachinformationen

des POL-Kurses weitgehend selbständig von dem DAR-Kurs erarbeitet und ausschließlich von ihnen gespielt. Das Verhältnis von arbeitsteiligem und gemeinsamem Wirken wäre wünschenswert gewesen. Eine gemeinsame Zeitschiene konnte nur in Ausnahmefällen genutzt werden. Im Wesentlichen liefen die gemeinsamen Aktivitäten am Nachmittag (während des DAR-Unterrichts).

Die konzeptionelle Vorarbeit wurde zum größten Teil von den Lehrkräften geleistet, allerdings qualitativ gut modifiziert und erweitert durch Schülerkritik und fortschreitende Praxis. Geplant war anfangs eine Straßentheater-Präsentation, für die am Schluss des Projektes die Kraft fehlte. Ein möglicher Auftritt auf dem Marktplatz hätte auch dem Politik-Kurs noch mehr spezifische Arbeiten abverlangt (Anmeldung der Veranstaltung, begleitende Interviews, Auswertung der Interviews).

Trotz genannter Defizite gab es von vielen Seiten (auch seitens der beteiligten Schüler und Schülerinnen) äußerst positive Bewertungen des Projekts.