

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Gymnasien
Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe
Berufliche Gymnasien
Kollegs
Abendgymnasien

Darstellendes Spiel

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend
und Sport Berlin



Impressum

Erarbeitung

Dieser Rahmenlehrplan wurde vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) erarbeitet.

Das Kapitel Einführungsphase wurde 2010 vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) überarbeitet.

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin

Inkraftsetzung

Dieser Rahmenlehrplan wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin zum Schuljahr 2006/2007 in Kraft gesetzt.

Printed in Germany

1. Auflage 2006

Druck: Oktoberdruck AG Berlin

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Die Herausgeber behalten sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung der Herausgeber in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die Verwendung dieses Werkes für die Zwecke der Schulen und ihrer Gremien.

Inhaltsverzeichnis

Einführungsphase.....	V
-----------------------	---

Kerncurriculum für die Qualifikationsphase

1	Bildung und Erziehung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe	5
1.1	Grundsätze	5
1.2	Lernen und Unterricht	6
1.3	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung.....	7
2	Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zum Kompetenzerwerb.....	9
2.1	Fachprofil	9
2.2	Fachbezogene Kompetenzen	10
3	Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards	14
3.1	Eingangsvoraussetzungen	14
3.2	Abschlussorientierte Standards.....	16
4	Kompetenzen und Inhalte	21
4.1	Theaterformen.....	21
4.2	Regie/Dramaturgie/Inszenierung.....	23
4.3	Szenische Darstellung	23
4.4	Bild	25
4.5	Musik.....	26
4.6	Rezeption.....	26

Ergänzungen

5	Kurshalbjahre	27
6	Sonstige Regelungen.....	28
6.1	Jahrgangsübergreifender Unterricht.....	28
6.2	Zusatzkurse.....	28
6.3	Fremdsprachiger Sachfachunterricht	28
7	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Darstellendes Spiel	30

Einführungsphase

Zielsetzung

Im Unterricht der Einführungsphase vertiefen und erweitern die Schülerinnen und Schüler die in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen und bereiten sich auf die Arbeit in der Qualifikationsphase vor. Spätestens am Ende der Einführungsphase erreichen sie die für den Eintritt in die Qualifikationsphase gesetzten Eingangsvoraussetzungen.

Die für die Qualifikationsphase beschriebenen Grundsätze für Unterricht und Erziehung sowie die Ausführungen zum Beitrag des Faches zum Kompetenzerwerb gelten für die Einführungsphase entsprechend. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Defizite auszugleichen und Stärken weiterzuentwickeln. Sie vertiefen bzw. erwerben fachbezogen und fachübergreifend Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und bewältigen zunehmend komplexe Aufgabenstellungen selbstständig. Hierzu gehören auch die angemessene Verwendung der Sprache und die Nutzung von funktionalen Lesestrategien. Dabei wenden sie fachliche und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten mit wachsender Sicherheit selbstständig an. Um ihre Kurswahl wohlüberlegt treffen zu können, machen sie sich mit den Anforderungen für das Grundkursfach Darstellendes Spiel vertraut. Zur Vorbereitung auf die Arbeit in der jeweiligen Kursform erhalten sie individuelle Lernspielräume und werden von ihren Lehrkräften unterstützt und beraten. Notwendig ist darüber hinaus das Hinführen zur schriftlichen Bearbeitung umfangreicherer Aufgaben im Hinblick auf die Klausuren in der gymnasialen Oberstufe.

Im Zweiten Bildungsweg werden die Eingangsvoraussetzungen aufgrund des Wiedereinstiegs in den Lernprozess nach längerer Pause nur von einem Teil der Hörerinnen und Hörer des Abendgymnasiums bzw. der Kollegiatinnen und Kollegiaten des Kollegs erfüllt. Die Abschlussstandards werden durch binnendifferenziertes Arbeiten sowie Nutzung der größeren Selbstkompetenz erwachsener Lernender erreicht.

Kompetenzen und Inhalte

An Schulen mit dreijähriger gymnasialer Oberstufe kann das Fach Darstellendes Spiel in der Einführungsphase ein fortgeführtes oder neu beginnendes Unterrichtsfach sein. Hat ein Teil der Schülerinnen und Schüler das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel besucht, dann ist darauf zu achten, dass den unterschiedlichen Voraussetzungen durch Differenzierungsmaßnahmen Rechnung getragen wird.

In beiden Halbjahren wird eine spielpraktische Aufgabe in Form einer Klausur durchgeführt, die ein Drittel der Halbjahresnote ausmacht.

Die Themenbereiche ergeben sich im ersten Halbjahr aus dem Ziel des Aufbaus eines Ensembles und der Erarbeitung eines Gestaltungsrepertoires:

- Grundübungen und Spiele,
- Erarbeitung im theatralen Spiel,
- Ansätze ästhetischer Kriterien im Spiel und in der Reflexion.

Der Themenbereich im zweiten Halbjahr folgt dem Ziel der Entwicklung und Präsentation einer komplexen Spielhandlung:

- Komposition und Konzeptionsentwicklung.

1. Halbjahr: Aufbau eines Ensembles und Erarbeitung eines Gestaltungsrepertoires

Grundübungen und Spiele

- zum Kennenlernen
- zum Vertrauensaufbau
- zu Körper und Bewegung
- zur Raumerfahrung
- Stimme/Sprechen/Text

Erarbeitung im theatralen Spiel

- Improvisation
- Gestik, Mimik, Haltung und Bewegung
- Bewegungsstilisierung
- Choreografie
- Kostüm/Requisit/Maske
- Musik, Geräusch, Ton
- Stimme/Sprechen/Text
- Bühnenraum/Bühnenbild/Bühnenlicht
- Improvisieren (gelenkt oder frei), Improvisationsregeln
- Gemeinsames Gestalten von Spielausträgen
- Gemeinsames Entwickeln von Spielideen
- Gegenseitiges Beobachten und sachliches Kommentieren

Ansätze ästhetischer Kriterien im Spiel und in der Reflexion

- Erproben unterschiedlicher spielerischer Ansätze und deren Auswertung
- Wechsel zwischen theatralen und nicht theatralen Spielformen
- Heranführen an verfremdende, stilisierende, absurde u. a. Spielformen

2. Halbjahr: Entwicklung einer komplexen Spielhandlung und ggf. deren Präsentation

Komposition und Konzeptionsentwicklung

- Entwickeln einer Spielidee (inhaltlich und formal)
- Erproben eines oder mehrerer Spielstile
- Wahl des Spielortes und/oder der Bühnenform
- Ansatz zur Figurenfindung
- Szenengestaltung, Rhythmisieren der Handlungsfolge und Choreografie
- Auswahl und Einsatz von Material, Requisiten, Musik
- Entwickeln von Kostüm und Maske
- Planen, Organisieren und Durchführen einer Aufführung/Projektvorführung
- Reflexion der Projektpräsentation, der Publikumsreaktion und des Spielprozesses

1 Bildung und Erziehung in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundsätze

In der Qualifikationsphase erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer beruflichen Ausbildung vorzubereiten. Sie handeln zunehmend selbstständig und übernehmen Verantwortung in gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen. Die Grundlagen für das Zusammenleben und -arbeiten in einer demokratischen Gesellschaft und für das friedliche Zusammenleben der Völker sind ihnen vertraut. Die Lernenden erweitern ihre interkulturelle Kompetenz und bringen sich im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein. Eigene und gesellschaftliche Perspektiven werden von ihnen zunehmend sachgerecht eingeschätzt. Die Lernenden übernehmen Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen, für die Gleichberechtigung der Menschen ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Sprache, der Herkunft, einer Behinderung, der religiösen und politischen Anschauungen, der sexuellen Identität und der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung. Im Dialog zwischen den Generationen nehmen sie eine aktive Rolle ein. Sie setzen sich mit wissenschaftlichen, technischen, rechtlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen auseinander, nutzen deren Möglichkeiten und schätzen Handlungsspielräume, Perspektiven und Folgen zunehmend sachgerecht ein. Sie gestalten Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungen mit und eröffnen sich somit vielfältige Handlungsalternativen.

Der beschleunigte Wandel einer von Globalisierung geprägten Welt erfordert ein dynamisches Modell des Kompetenzerwerbs, das auf lebenslanges Lernen und die Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben ausgerichtet ist. Hierzu durchdringen die Schülerinnen und Schüler zentrale Zusammenhänge grundlegender Wissensbereiche, erkennen die Funktion und Bedeutung vielseitiger Erfahrungen und lernen, vorhandene sowie neu erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander zu verknüpfen. Die Lernenden entwickeln ihre Fähigkeiten im Umgang mit Sprache und Wissen weiter und setzen sie zunehmend situationsangemessen, zielorientiert und adressatengerecht ein.

Kompetenzerwerb

Die Eingangsvoraussetzungen verdeutlichen den Stand der Kompetenzentwicklung, den die Lernenden beim Eintritt in die Qualifikationsphase erreicht haben sollten. Mit entsprechender Eigeninitiative und gezielter Förderung können auch Schülerinnen und Schüler die Qualifikationsphase erfolgreich absolvieren, die die Eingangsvoraussetzungen zu Beginn der Qualifikationsphase noch nicht im vollen Umfang erreicht haben.

Standardorientierung

Mit den abschlussorientierten Standards wird verdeutlicht, über welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Abitur verfügen müssen. Die Standards bieten damit Lernenden und Lehrenden Orientierung für erfolgreiches Handeln und bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Unterrichtsgestaltung, für das Entwickeln von Konzepten zur individuellen Förderung sowie für ergebnisorientierte Beratungsgespräche.

Für die Kompetenzentwicklung sind zentrale Themenfelder und Inhalte von Relevanz, die sich auf die Kernbereiche der jeweiligen Fächer konzentrieren und sowohl fachspezifische als auch überfachliche Zielsetzungen deutlich werden lassen. So erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum exemplarischen Lernen und zum Erwerb einer vertieften und erweiterten allgemeinen sowie wissenschaftspropädeutischen Bildung. Dabei wird stets der Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden und zu den Herausforderungen an die heutige sowie perspektivisch an die zukünftige Gesellschaft hergestellt.

Themenfelder und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler entfalten anschlussfähiges und vernetztes Denken und Handeln als Grundlage für lebenslanges Lernen, wenn sie die in einem Lernprozess erworbenen Kompetenzen auf neue Lernbereiche übertragen und für eigene Ziele und Anforderungen in Schule, Studium, Beruf und Alltag nutzbar machen können.

Diesen Erfordernissen trägt das Kerncurriculum durch die Auswahl der Themenfelder und Inhalte Rechnung, bei der nicht nur die Systematik des Faches, sondern vor allem der Beitrag zum Kompetenzerwerb berücksichtigt werden.

Schulinternes Curriculum

Das Kerncurriculum ist die verbindliche Basis für die Gestaltung des schulinternen Curriculums, in dem der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule standortspezifisch konkretisiert wird. Dazu werden fachbezogene, fachübergreifende und fächerverbindende Entwicklungsschwerpunkte sowie profilbildende Maßnahmen festgelegt.

Die Kooperation innerhalb der einzelnen Fachbereiche ist dabei von ebenso großer Bedeutung wie fachübergreifende Absprachen und Vereinbarungen. Beim Erstellen des schulinternen Curriculums werden regionale und schulspezifische Besonderheiten sowie die Neigungen und Interessenlagen der Lernenden einbezogen. Dabei arbeiten alle an der Schule Beteiligten zusammen und nutzen auch die Anregungen und Kooperationsangebote externer Partner.

Zusammen mit dem Kerncurriculum nutzt die Schule das schulinterne Curriculum als ein prozessorientiertes Steuerungsinstrument im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Im schulinternen Curriculum werden überprüfbare Ziele formuliert, die die Grundlage für eine effektive Evaluation des Lernens und des Unterrichts in der Qualifikationsphase bilden.

1.2 Lernen und Unterricht

Mitverantwortung und Mitgestaltung von Unterricht

Lernen und Lehren in der Qualifikationsphase müssen dem besonderen Entwicklungsabschnitt Rechnung tragen, in dem die Jugendlichen zu jungen Erwachsenen werden. Dies geschieht vor allem dadurch, dass die Lernenden Verantwortung für den Lernprozess und den Lernerfolg übernehmen und sowohl den Unterricht als auch das eigene Lernen aktiv selbst gestalten.

Lernen als individueller Prozess

Beim Lernen konstruiert jede Einzelne/jeder Einzelne ein für sich selbst bedeutsames Abbild der Wirklichkeit auf der Grundlage ihres/seines individuellen Wissens und Könnens sowie ihrer/seiner Erfahrungen und Einstellungen.

Dieser Tatsache wird durch eine Lernkultur Rechnung getragen, in der sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. So wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlage für motiviertes, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln ermöglicht. Fehler und Umwege werden dabei als bedeutsame Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Phasen des Anwendens

Neben der Auseinandersetzung mit dem Neuen sind Phasen des Anwendens, des Übens, des Systematisierens sowie des Vertiefens und Festigens für erfolgreiches Lernen von großer Bedeutung. Solche Lernphasen ermöglichen auch die gemeinsame Suche nach Anwendungen für neu erworbenes Wissen und verlangen eine variantenreiche Gestaltung im Hinblick auf Übungssituationen, in denen vielfältige Methoden und Medien zum Einsatz gelangen.

Lernumgebung

Lernumgebungen werden so gestaltet, dass sie das selbst gesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern. Sie unterstützen durch den Einsatz von Medien sowie zeitgemäßer Kommunikations- und Informationstechnik sowohl die Differenzierung individueller Lernprozesse als auch das kooperative Lernen. Dies trifft sowohl auf die Nutzung von multimedialen und netzbasierten Lernarrangements als

auch auf den produktiven Umgang mit Medien zu. Moderne Lernumgebungen ermöglichen es den Lernenden, eigene Lern- und Arbeitsziele zu formulieren und zu verwirklichen sowie eigene Arbeitsergebnisse auszuwerten und zu nutzen.

Die Integration geschlechtsspezifischer Perspektiven in den Unterricht fördert die Wahrnehmung und Stärkung der Lernenden mit ihrer Unterschiedlichkeit und Individualität. Sie unterstützt die Verwirklichung von gleichberechtigten Lebensperspektiven. Die Schülerinnen und Schüler werden bestärkt, unabhängig von tradierten Rollenfestlegungen Entscheidungen über ihre berufliche und persönliche Lebensplanung zu treffen.

Gleichberechtigung von Mann und Frau

Durch fachübergreifendes Lernen werden Inhalte und Themenfelder in größerem Kontext erfasst, außerfachliche Bezüge hergestellt und gesellschaftlich relevante Aufgaben verdeutlicht. Die Vorbereitung und Durchführung von fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben und Projekten fördern die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und ermöglichen allen Beteiligten eine multiperspektivische Wahrnehmung.

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

Im Rahmen von Projekten, an deren Planung und Organisation sich die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen, werden über Fächergrenzen hinaus Lernprozesse vollzogen und Lernprodukte erstellt. Dabei nutzen Lernende überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auch zum Dokumentieren und Präsentieren. Auf diese Weise bereiten sie sich auf das Studium und ihre spätere Berufstätigkeit vor.

Projektarbeit

Außerhalb der Schule gesammelte Erfahrungen, Kenntnisse und erworbene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden in die Unterrichtsarbeit einbezogen. Zur Vermittlung solcher Erfahrungen werden ebenso die Angebote außerschulischer Lernorte, kultureller oder wissenschaftlicher Einrichtungen sowie staatlicher und privater Institutionen genutzt. Die Teilnahme an Projekten und Wettbewerben, an Auslandsaufenthalten und internationalen Begegnungen hat ebenfalls eine wichtige Funktion; sie erweitert den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler und trägt zur Stärkung ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeit bei.

Einbeziehung außerschulischer Erfahrungen

1.3 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Wichtig für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine individuelle Beratung, die die Stärken der Lernenden aufgreift und Lernergebnisse nutzt, um Lernfortschritte auf der Grundlage nachvollziehbarer Anforderungs- und Bewertungskriterien zu beschreiben und zu fördern.

So lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie die Qualität ihrer Leistungen realistisch einzuschätzen und kritische Rückmeldungen und Beratung als Chance für die persönliche Weiterentwicklung zu verstehen. Sie lernen außerdem, anderen Menschen faire und sachliche Rückmeldungen zu geben, die für eine produktive Zusammenarbeit und erfolgreiches Handeln unerlässlich sind.

Die Anforderungen in Aufgabenstellungen orientieren sich im Verlauf der Qualifikationsphase zunehmend an der Vertiefung von Kompetenzen und den im Kerncurriculum beschriebenen abschlussorientierten Standards sowie an den Aufgabenformen und der Dauer der Abiturprüfung. Die Aufgabenstellungen sind so offen, dass sie von den Lernenden eine eigene Gestaltungsleistung abverlangen. Die von den Schülerinnen und Schülern geforderten Leistungen orientieren sich an lebens- und arbeitsweltbezogenen Textformaten und Aufgabenstellungen, die einen Beitrag zur Vorbereitung der Lernenden auf ihr Studium und ihre spätere berufliche Tätigkeit liefern.

Aufgabenstellungen

Neben den Klausuren fördern umfangreichere schriftliche Arbeiten in besonderer Weise bewusstes methodisches Vorgehen und motivieren zu eigenständigem Lernen und Forschen.

Schriftliche Leistungen

**Mündliche
Leistungen**

Auch den mündlichen Leistungen kommt eine große Bedeutung zu. In Gruppen und einzeln erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre Fähigkeit zum reflektierten und sachlichen Diskurs und Vortrag und zum mediengestützten Präsentieren von Ergebnissen unter Beweis zu stellen.

**Praktische
Leistungen**

Praktische Leistungen können in allen Fächern eigenständig oder im Zusammenhang mit mündlichen oder schriftlichen Leistungen erbracht werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so die Gelegenheit, Lernprodukte selbstständig allein und in Gruppen herzustellen und wertvolle Erfahrungen zu sammeln.

2 Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zum Kompetenzerwerb

2.1 Fachprofil

Das Fach Darstellendes Spiel orientiert sich in seiner Arbeit an den Erscheinungsformen der darstellenden Künste und eröffnet vielfältige ästhetische Handlungsfelder, in denen Person, Gruppe, Raum, Bild, Zeit, Sprache und Klang im szenischen Handeln zu einer Gesamtwirkung gelangen. Das Fach führt zunächst zur Kunstform Theater, darüber hinaus kann es allgemein für künstlerische Prozesse sensibilisieren und die Spielpraxis mit sozialem und ästhetischem Handeln verbinden.

Grundlage des Faches ist die Entwicklung bzw. die Erweiterung der theatralen Spielfähigkeit, verbunden mit der Kompetenz, eigene wie fremde Spielpraxis zu reflektieren. Das von den Schülerinnen und Schülern erstellte Produkt soll einen Bezug zu ihrer Lebenswelt und Lebensperspektive haben und in eine ihren darstellerischen Fähigkeiten adäquate Form gebracht werden.

Das Darstellende Spiel besitzt eine pädagogisch-ästhetische Dimension, die es von professionellem Theater und Film unterscheidet. Im Unterrichtsfach geht es vorrangig um die Förderung der ästhetischen Bildung der Schülerinnen und Schüler und darum, dass sie in der lebendigen Auseinandersetzung mit der darstellenden Kunst ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und ihre Interaktivität erproben.

Darstellendes Spiel fördert mit den Mitteln der darstellenden Künste sinnliche und künstlerische Wahrnehmung sowie ästhetisches Empfinden und Verstehen. Sein Schwerpunkt liegt auf der praktischen Erprobung theatraler Möglichkeiten und der Reflexion ihrer Wirkungen.

Zentrale Ziele des Darstellenden Spiels sind die Entfaltung eigener Kreativität in der Gruppe, der Umgang mit Gruppendynamik, die Beurteilung untereinander, die Entwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit den darstellenden Künsten und mit theatralen Situationen und Gestaltungen des öffentlichen Lebens sowie die Förderung der aktiven Teilhabe am kulturellen Leben.

Die Entwicklung von Fertigkeiten im eigenen szenischen Spiel sowie in der Analyse von Szenen fördert die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie Theatralität in sozialen Situationen wahrzunehmen und zu verstehen.

Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksam und offen für Perspektivenwechsel und Ambiguitätserfahrungen. Im Spiel thematisieren sie unter Zuhilfenahme ästhetischer Prozesse Herkunft, Tradition, Geschlecht, Sprache und andere differenzierende Merkmale und bearbeiten spielerisch ihre Erfahrungen mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden. Darstellendes Spiel ermöglicht den Schülerinnen und Schülern aufgrund der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Sichtweise die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen. Sie lernen unterschiedliche Handlungsmuster kennen und akzeptieren.

Das für das Fach Darstellendes Spiel konstitutive „Probearbeiten“ fordert bewusstes Eingehen auf vielfältigste Begegnungen und Konflikte. Das Herangehen an soziale und politische Probleme und das spielerische Entwickeln von Alternativen können zur Herausbildung der eigenen gesellschaftlichen Identität beitragen.

2.2 Fachbezogene Kompetenzen

Die zentrale Kompetenz im Fach Darstellendes Spiel ist die „theaterästhetische Handlungskompetenz“, die sich auffächert in Sachkompetenz, Gestaltungskompetenz, kommunikative Kompetenz und kulturelle Kompetenz.

Sachkompetenz

Theatrales Handeln und Reflektieren beruhen auf theaterästhetischen Grundlagen. Die inhaltlich-fachliche Dimension beinhaltet Wissen und Können, die Produktion und Rezeption theatraler Bedeutungsträger, theaterspezifischer Gestaltungsmittel und Spieltechniken sowie dramaturgischer Strukturen.

Durch die Auseinandersetzung mit theatralen Gestaltungsformen lernen die Schülerinnen und Schüler, theatrale Zeichen zu verstehen und bewusst anzuwenden. Über das Befassen mit dramatischen, epischen, lyrischen und sonstigen Texten und deren Übersetzung in szenisches Handeln sowie mit der Entwicklung von Eigenproduktionen eröffnet sich ihnen ein Zugang zu fremden Gedankenwelten und zum Aspekt der Theatralität in Situationen der Wirklichkeit. Andere Schwerpunktsetzungen sind möglich (vgl. Kap. 4.1. Theaterformen).

Das Darstellende Spiel bezieht die Gestaltungsmuster der technischen Bildmedien mit ein und erprobt die unterschiedlichen szenischen Formen, reflektiert die verschiedenen medialen Vermittlungsweisen und Wirkungen auf ein Publikum und im Alltag. Der Unterricht im Darstellenden Spiel nutzt die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Fernsehformaten, Filmen und computergestützten Medien und setzt sich mit ihnen kritisch-kreativ auseinander. Ausgehend von ihren Medienerfahrungen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Medienkompetenz, insbesondere im Erkennen realer und virtueller Lebenswelten.

Das ästhetische Handeln verläuft in einem Wechsel von Gestalten und Reflektieren. Dabei entwickeln und lernen die Schülerinnen und Schüler Fachsprache, Spielregeln und ästhetische Kriterien und wenden sie bewusst an.

Neben die immanente Reflexion des Arbeitsprozesses tritt die Auseinandersetzung mit theatertheoretischen Texten und anderen Sachtexten. Die theoretische und praktische Verbindung u.a. mit den Bereichen Musik, Bildende Kunst, Tanz und Sport erweitert den ästhetischen und performativen Rahmen des Faches.

Gestaltungskompetenz

Darstellendes Spiel bezieht sich in seinen Gestaltungsformen auf die Ästhetik des Theatralen und des Performativen sowie auf die Ästhetik des Films, der Musik und der bildenden Künste. Die dramatische Literatur eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, komplexe Figuren über die Darstellung zu verstehen und sich mit fremden Lebensentwürfen konfrontiert zu sehen. Eigene Erfahrungen und die oben genannten Formen bringen die experimentelle, formale oder inhaltliche Gestaltung eines Projekts hervor. Die Formen der Aktions- und Performance-Kunst erweitern die Perspektive vom Werk über die Präsentation zum Miterleben.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es bei der szenischen Gestaltung um kreative Prozesse geht, bei denen es unterschiedliche Perspektiven und gleichrangige Lösungsmöglichkeiten geben kann. Sie erfahren, dass sich eine künstlerische Entscheidung an der Stimmigkeit der eingesetzten ästhetischen Mittel in Bezug auf Thema und Gesamtform bemisst.

Szenisches Gestalten findet in einem engen Kontext von Beobachten, Wahrnehmen, Erinnern, Empfinden, Imaginieren, Reflektieren und Kommunizieren statt. Beim spielerischen Ausprobieren erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es um den persönlichen Anteil an einer Interaktion geht, dass individuelle Fähigkeiten und Vorlieben zu einer Bereicherung der Gestaltungsmöglichkeiten führen. So können die Schülerinnen und Schüler ihre kreativen Möglichkeiten nutzen und Selbstvertrauen und Eigenständigkeit weiterentwickeln. Besondere

Fähigkeiten Einzelner, die in die Gruppe eingebracht werden, erweitern die Spielmöglichkeiten für alle, indem sie gemeinsam reflektiert werden. Grundlage der gemeinsamen Gestaltung ist die Teamfähigkeit, die die Basis des theatralen Lernens und die Grundlage des Spiels bildet.

Durch das Spielen unterschiedlicher theatraler Rollen werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich selbst auszuprobieren, indem sie sich Situationen und Verhaltensweisen fiktiver Personen anverwandeln oder indem sie den theatralen Prozess performativ gestalten.

Sie nehmen Impulse der Mitspieler wahr und erfahren sich als Teil der gemeinsamen Gestaltung im Ensemble. Durch den bewussten und variierenden Einsatz von Sprache und Bewegung lernen sie, sich mit Stimme und Körper im Raum auszudrücken (Sprache/ Körpersprache). Sie entdecken die Aussagequalitäten von Kostümen, Objekten, Licht, Ton, Musik und anderen theatralen Gestaltungsmitteln. Durch die Beschäftigung mit den Möglichkeiten performativer Ansätze im Spiel, im Projekt und in der Aufführung wird der Rahmen des fiktionalen Spiels gebrochen und die Möglichkeiten des theatralen Geschehens werden erweitert.

Kommunikative Kompetenz

Theaterspielen fördert die kommunikative Kompetenz. In jeder Szene ist für die Spielerin bzw. den Spieler evident, dass das Spiel nur zusammen mit den Mitspielern gelingen kann. Sie bzw. er lernt, die unterschiedlichen Begabungen in der Gruppe zu respektieren. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Prozess der Projektentwicklung, insbesondere der Konzeptbildung, Fähigkeiten zur gemeinsamen Projektsteuerung durch die Gruppe.

Mitverantwortlichkeit für den Gruppenprozess und Solidarität mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sind notwendige Voraussetzungen für das Gelingen der Projektarbeit.

In der spielpraktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Themen in Autorentexten fördert das Darstellende Spiel die kritische Reflexion von Werten und Normen und unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Suche nach eigenen Wertvorstellungen. Die dramatischen, epischen, lyrischen, selbstverfassten oder anderen Anregungen entnommenen Spielvorlagen oder Gestaltungsanlässe können von der Gegenwart und der tradierten Kultur abweichende Weltansichten, extreme oder abweichende Selbstkonzepte von Menschen enthalten, aber auch Verhaltensweisen, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich identifizieren oder abgrenzen.

Theaterspielen in der Gruppe ist mit einem hohen Maß an biographischer Selbstreflexion verbunden. Die soziale Rückmeldung erfolgt im Idealfall empathisch und vermittelt zwischen der häufig diskrepanten Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Einzelne bzw. der Einzelne entwickelt nach und nach ein kritisches Verhältnis zu sich selbst, legt – die Leistung des Ensembles – hemmende Verhaltensweisen ab und stellt ihr bzw. sein Engagement in den Dienst der Inszenierung. Damit einher geht im Idealfall eine deutliche Selbststärkung der einzelnen Mitglieder einer Gruppe. Umgekehrt kann eine zu große Ichbezogenheit die Qualität der Ensembleleistung einschränken.

Das Theaterspiel erweitert die Kommunikationsfähigkeit und trägt so zur Stärkung der sozialen Kompetenz bei. Die Schülerinnen und Schüler lernen, mit der symbolischen Kommunikationsebene der darstellenden Künste ein Publikum anzusprechen. Sie machen auf der Bühne Erfahrungen, die ihr Kommunikationsspektrum auch im Alltag erweitern. Im gemeinsamen Entscheidungs- und Gestaltungsprozess lernen sie, Kritik situations- und sachangemessen zu formulieren, zu argumentieren und mit Kritik umzugehen.

Beim Unterricht im Darstellenden Spiel steht das reflektierte praktische Handeln im Mittelpunkt. Ausprobieren und Experimentieren sind wichtige Unterrichtsprinzipien. Die Ergebnisse werden gemeinsam reflektiert und gezielt ausgewertet. Auf der Grundlage der erlebten Praxis werden Kriterien entwickelt und ästhetische Entscheidungen gefällt; im Entscheidungsprozess werden theoretische Kenntnisse berücksichtigt. Handeln und Reflektieren greifen ineinander: So wie das Handeln reflektiert wird, folgt auch aus der Reflexion neues Handeln.

In der kritischen Auseinandersetzung mit ihrem szenischen Handeln eignen sich die Schülerinnen und Schüler die Fachsprache der Theaterästhetik (bzw. Filmästhetik) an.

Kulturelle Kompetenz

In der spielerischen Begegnung und inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem historisch, kulturell oder sozial Fremden reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Hintergrund ihres eigenen Agierens. Sie erfahren dabei unterschiedliche Perspektiven von Wirklichkeit, gewinnen Einsicht in die Konstruierbarkeit von Wirklichkeiten und erweitern somit den Handlungsspielraum für ihr künftiges berufliches und privates Leben. Mit dem Spiel erzielen sie Wirkungen und erzeugen beim Zuschauer emotionale und reflexive Reaktionen.

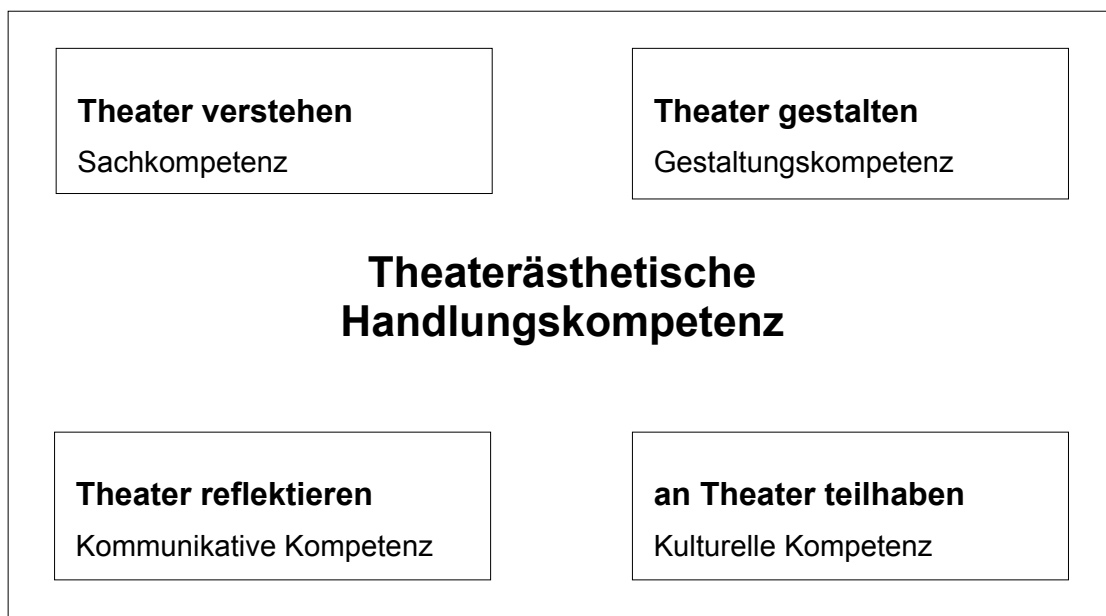
Sie setzen sich mit literarischen Texten aus verschiedenen Zeiten und Kulturen auseinander und geben ihnen ihre Stimme. Sie lernen verschiedene Textarten kennen und bearbeiten Texte in Bezug auf ihre theatrale Verwendbarkeit.

Die Schülerinnen und Schüler haben Teil an der Theaterkunst der Jugend- und Erwachsenenkultur. Sie finden Zugänge zu ästhetisch anspruchsvollen Gestaltungen der aktuellen Theater- und Filmkunst.

Im Darstellenden Spiel erwerben die Schülerinnen und Schüler Inszenierungswissen und entwickeln die Fähigkeit, die Darstellungsdimension privater, öffentlicher und medialer Kommunikation zu erkennen, öffentliche und mediale Inszenierungen zu beurteilen und mit Theater, Film und Fernsehen reflektiert umzugehen. Die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben wird gefördert.

Handlungsfelder

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre theaterästhetische Handlungskompetenz im Theaterunterricht in den Handlungsfeldern „Theater verstehen“, „Theater gestalten“, „Theater reflektieren“ und „am Theater teilhaben“.



Diese Handlungsfelder enthalten die in der Unterrichtsplanung und -durchführung anzulegende Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeitsformen. Sie gehen vom unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler aus und verknüpfen ästhetische Bildung mit Persönlichkeitsentwicklung.

Theater verstehen

Das Verstehen als Dimension der Rezeption führt die Wahrnehmung und den Umgang mit Theater in den Kontext bewusster Auseinandersetzung und in die Entwicklung einer fachlich-ästhetischen Sachkompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler kennen produktiv und rezeptiv, nehmen wahr, erkennen, verstehen und wenden an

- theatrale Bedeutungsträger und Zeichen (Spieler, Raum, Bewegung, Bühne, Licht, Ton, Requisit, Kostüm),
- theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel (Bild-, Sprech-, Tanztheater, Performance u.a.),
- dramaturgische Strukturen (Zeit, Raum, Spannung u.a.).

Theater gestalten

Dieses Handlungsfeld beinhaltet die Entwicklung einer methodisch-strategischen Gestaltungskompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler

- initiieren, explorieren, entwickeln und gestalten szenische Ideen und verwenden dabei eigene Erfahrungen als Quelle szenischer Gestaltung,
- adaptieren dramatische und nichtdramatische Texte zur szenischen Gestaltung,
- arbeiten projektorientiert,
- erkennen Produktion und Rezeption als Grundprinzipien ihrer Arbeit.

Theater reflektieren

Dieses Handlungsfeld begreift die Bedeutung von Theater auch als Mittel zur Herausbildung einer kommunikativ-sozialen Kompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler

- begreifen, reflektieren und evaluieren theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte – in Bezug auf das Publikum und die Wirkung,
- erkennen Reflexion und Kritik in einer Gruppe als Bereicherung und Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten,
- evaluieren eigene und fremde theatrale Arbeit und entwickeln Qualitätskriterien.

An Theater teilhaben

Im Feld der soziokulturellen Partizipation entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine kulturelle Kompetenz, indem sie Theater in seiner soziokulturellen Bedeutung und gesellschaftlichen Wirksamkeit wahrnehmen, verstehen und produktiv nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erleben Theater in der Kultur der Gegenwart,
- lernen Theater in historischen Kontexten kennen,
- verstehen Theater in theoretischen und konzeptionellen Kontexten,
- stellen zwischen Medienkompetenz und Theaterwahrnehmung eine Verbindung her.

3 Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Standards

3.1 Eingangsvoraussetzungen

Für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb sollten die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Qualifikationsphase bestimmte fachliche Anforderungen bewältigen. Diese sind in den Eingangsvoraussetzungen dargestellt. Den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sie, sich ihres Leistungsstandes zu vergewissern. Lehrkräfte nutzen sie für differenzierte Lernarrangements sowie zur individuellen Lernberatung.

Eingangsvoraussetzungen im Bereich „Theater gestalten“

Kommunikative Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen offen und aktiv an den Spielaufgaben teil,
- spielen gleichberechtigt und verantwortungsbewusst zusammen,
- erkennen Spielangebote anderer und reagieren angemessen,
- finden eigene Spielimpulse unter Einbeziehung der Mitspieler,
- zeigen Verantwortungsbewusstsein und Übersicht bei der Vor- und Nachbereitung des Spielgeschehens,
- erhalten Aufmerksamkeit und Konzentration sowohl beim theatralen Spiel als auch beim Beobachten des Spielgeschehens aufrecht.

Gestaltungskompetenz und Sachkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler

- setzen Haltepunkte zur Bewegungsgestaltung,
- können Hauptspiellinien erkennen und nutzen,
- unterscheiden Spielebenen und bespielen sie gezielt,
- erkennen und gestalten Raumaufteilung,
- setzen bewusst Kontraste oder Verstärkung im Spieltempo,
- nutzen Materialien/Requisiten konkret oder verfremdet,
- erkennen Mittel zur Bewegungsstilisierung und wenden sie konsequent an,
- erkennen Takt und Rhythmus in Musik und Ton/Geräusch und setzen in Bewegung um bzw. produzieren sie selbst,
- koordinieren Atmung und Stimme und kontrollieren und variieren sie gezielt in Tonhöhe und Lautstärke,
- unterscheiden zwischen Alltagssprache und dialektfreier Hochsprache und verwenden sie situationsangemessen.

Kompetenzen innerhalb eines Projekts

Die Schülerinnen und Schüler:

- wählen geeignete Spielanlässe,
- experimentieren mit unterschiedlichen Spielansätzen,
- kennen grundsätzlich verschiedene Spielstile (naturalistisches Spiel, stilisiertes Spiel, nichttheatrales Spiel) und wenden sie an,
- kennen Techniken zur Gestaltung einer Figur (von außen oder/und von innen),
- reagieren auf die Figurengestaltung der Mitspieler,
- gestalten ein szenisches Geschehen (Anfang und Ende finden, Höhepunkte setzen, Spieltempo variieren),
- können Bühnengeschehen und Choreografie genau wiederholen,
- gestalten Bilder im Zusammenspiel mit anderen,
- entwickeln Verlässlichkeit und Verantwortungsbewusstsein im Ensemble,
- weisen Übersicht über das Gesamtprojekt nach,
- zeigen Bereitschaft Aufgaben zu übernehmen, die über das spielerische Geschehen hinausgehen (Organisation, Technik o.ä.).

Eingangsvoraussetzungen im Bereich „Theater reflektieren“

Kommunikative, Sach- und kulturelle Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden zwischen theatraler und Alltagshandlung,
- intensivieren ihre Wahrnehmung durch Beobachtung und Verarbeitung von Alltagssequenzen, performativen und theatralen Prozessen,
- verstehen Gestik, Mimik, Bewegungsabläufe sowie Sprache/Stimme als Teil eines theatralen Zeichensystems,
- kennen grundsätzlich die Bedeutung unterschiedlicher Spielräume, die Funktion von Licht und Ton,
- kennen grundlegende fachsprachliche Begriffe und wenden sie an,
- erkennen unterschiedliche Spielstile und bewerten sie,
- bringen ihre diversen medialen Erfahrungen ein und erkennen deren unterschiedliche Möglichkeiten,
- üben konstruktive Kritik, reflektieren das eigene Spiel und verarbeiten die Kritik anderer,
- nehmen ihre ästhetischen Wertungen bewusst und kritisch wahr.

3.2 Abschlussorientierte Standards

Alle in 2.1 genannten Kompetenzen greifen ineinander und finden in verzahnter Form ihre Anwendung.

Einzelleistung

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Gestaltungsrepertoire und erlangen durch entsprechende Spielerfahrung Bühnenpräsenz.

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- überführen alltägliche Bewegungen in theatrale Abläufe,
- setzen Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung und Sprache bewusst ein,
- erproben und variieren unterschiedliche Gestaltungsmittel,
- wiederholen Bewegungssequenzen genau,
- schätzen die Wirkung körpersprachlicher Mittel ein und reflektieren sie,
- sprechen vernehmbar und verständlich, mit klarer Artikulation und Betonung sowie angemessen in Lautstärke und Sprechtempo,
- transportieren Emotionen mit dem Klang der Stimme,
- benutzen die Stimme auch nonverbal als Instrument,
- verkörpern mit ihren individuellen Gestaltungsmöglichkeiten eine Rolle,
- stimmen ihre Darstellung auf die Erfordernisse der Spielform ab.

Ensembleleistung

Die Schülerinnen und Schüler begreifen ihre eigene Leistung als Teil der Ensembleleistung.

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- lassen sich auf unterschiedliche Spieltemperamente und auf Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen ein,
- geben Impulse im Spiel und nehmen Impulse der Mitspieler auf,
- entwickeln und spielen Szenen mit anderen,
- entwickeln choreografische Abfolgen mit anderen,
- finden szenische Umsetzungen für inhaltliche und formale Themen mit anderen,
- bringen sachbezogene Vorschläge in die Gruppe ein und setzen sich mit Vorschlägen von anderen sachbezogen auseinander,
- üben konstruktive Kritik, nehmen sachliche Kritik an und verarbeiten diese,
- sind unterschiedlichen ästhetischen Vorstellungen gegenüber offen,
- übernehmen Verantwortung für Teilaufgaben und arbeiten verlässlich mit anderen Gruppenmitgliedern zusammen.

Regie/Dramaturgie/Inszenierung

Komposition und Konzeption

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- verstehen komplexe literarische und andere Textvorlagen und wählen sich einen gestalterischen Schwerpunkt,
- anverwandeln sich komplexe Rollen der Literatur und entwickeln Rollen zu anderen Textvorlagen,
- analysieren Textvorlagen im Hinblick auf eine theatrale Umsetzung,
- bearbeiten Szenen/Abschnitte einer literarischen oder anderen Textvorlage,
- ziehen biografische, historische, kulturgeschichtliche und theaterwissenschaftliche Texte zum Verständnis eines Textes heran, adaptieren eine literarische Vorlage als Ganzes oder in Teilen und bearbeiten diese dramaturgisch,
- entwickeln aus einer Idee, einem Thema, einem Impuls aus Musik oder bildender Kunst etc. ein theatrales Konzept und gestalten dementsprechend Figuren, Rollen, Szenen, Dramaturgie etc.,
- beurteilen die theatrale Komposition unterschiedlicher Gestaltungsfelder im Hinblick auf die Stimmigkeit der Gesamtkonzeption,
- reflektieren differenziert unter Verwendung von Fachbegriffen über die szenische Arbeit,
- entwickeln im Projektrahmen zu zweit oder zu dritt Szenen mit einem deutlichen Aufbau (Handlungsbogen, Dynamik, Bildwirkung),
- entwickeln Ideen für einen konzeptionellen Rahmen,
- überarbeiten und verdichten einen selbst entwickelten szenischen Beitrag.

Szenische Darstellung

Körper und Bewegung

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- choreografieren und setzen Körperbewegung entsprechend einer szenischen Vorlage um,
- gestalten und choreografieren Körperbewegung entsprechend einer musikalischen Vorlage,
- begreifen Tanz als einen theatralen Aspekt von darstellendem Spiel,
- setzen durch regelmäßige Spiele zur Körper- und Bewegungswahrnehmung ihren Körper und ihre Bewegungen bewusst ein,
- verstehen Körper und Bewegung in ihrer Zeichenhaftigkeit als sinnbehafteten, ästhetisch-künstlerischen Vorgang in einer szenischen Situation,
- erkennen den Zusammenhang zwischen Körperbewegung, Atmung und Sprechen und nutzen ihn produktiv,
- machen sich den Zusammenhang innerer und äußerer Bewegung bewusst und setzen ihn wirkungsästhetisch aktiv ein.

Stimme/Sprechen/Text

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- begreifen und wenden Sprechen als ganzkörperliches, bewegtes Geschehen an,
- gebrauchen und setzen ihre Atmung und ihre Stimme bewusst ein,
- verstehen und verwenden Sprechen raumverbunden und als kommunikativen Akt,
- differenzieren ihre Stimme in der Betonung des Sprechens, im Rhythmus und in der Modulation.

Figur/Rolle/Improvisation

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- entwickeln aus der Improvisation Szenen, die in den Rahmen des Gesamtkonzepts passen,
- entwickeln aus der Improvisation Rollenfiguren und halten ihre innere Linie,
- entwickeln Rollenbiografien, die in den Rahmen des Figurenensembles passen,
- trennen das Erleben und Darstellen einer Rollenfigur von der privaten Figur,
- erfinden eine freie Figur, ohne Vorlage.

Bild

Bühnenraum/Bühnenbild/Bühnenlicht

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- stimmen Bühnenraum und Bühnenbild auf ihr Gesamtkonzept ab,
- entwickeln und reflektieren unterschiedliche Raumkonzeptionen und ihre Wirkung,
- nehmen den Bühnenraum in seiner Eigenheit und seinen Gestaltungsmöglichkeiten wahr und bewegen sich bewusst in ihm,
- bespielen unterschiedliche Orte,
- setzen Bühnenelemente multifunktional ein,
- begreifen die Bildwirkung ihres Spiels,
- konzeptionieren Bühnenbild und Bühnenlicht als ästhetische Gestaltungsmittel gezielt und setzen es ein.

Kostüm/Requisit/Maske**Grundkursfach**

Die Schülerinnen und Schüler

- gestalten Kostüme und Masken für ihre Rolle oder das Ensemble entsprechend der Ästhetik des Gesamtkonzepts,
- ordnen Kostümen und Masken Symbolcharakter zu,
- setzen Requisiten produktiv und multifunktional ein.

Medien/Video**Grundkursfach**

Die Schülerinnen und Schüler

- nutzen den Einsatz von Medientechnik bewusst für ihr Gesamtkonzept,
- wenden die Grundlagen der Filmgestaltung, Filmsprache und Videotechnik an,
- setzen Intermedialität funktional in ihrem Projekt um.

Musik**Tempo und Rhythmus****Grundkursfach**

Die Schülerinnen und Schüler

- rhythmisieren Bewegungen,
- gliedern Bewegungsabläufe zeitlich,
- erkennen, dass unterschiedliches Spieltempo eine unterschiedliche Wirkung erzielt,
- unterscheiden zwischen Spielzeit und gespielter Zeit,
- wenden rhythmische und musikalische Prinzipien auch auf Dramaturgie und Komposition von Szenen an.

Ton/ Klang/Geräusche

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- setzen Musik als dramaturgisches Instrument ein,
- unterscheiden zwischen persönlichem Musikgeschmack und szenengerechter Musik,
- nehmen Geräusche und Klänge musikalisch wahr und wenden sie an,
- wenden Stimme, Körper, Gegenstände als Klanggeber selbstständig an,
- wählen Musik zum Projekt passend aus,
- tragen Musik in Spiel oder Gesang gegebenenfalls selbst vor,
- komponieren Musik gegebenenfalls szenenadäquat,
- erkennen, dass Musik die Wirkung eines Spielvorgangs unterstützen, aber auch kontrastieren kann,
- verstehen Geräusche, Klänge, Musik als steuernde Elemente und wenden sie an.

Rezeption

Zuschauen/Reflexion

Grundkursfach

Die Schülerinnen und Schüler

- reflektieren ihr Spiel während seiner Entwicklung und Erarbeitung kritisch und gehen mit Kritik konstruktiv um,
- analysieren Aufführungen des Schultheaters und des professionellen Theaters fachkompetent,
- setzen sich mit Aufführungskritiken auseinander und schreiben Kritiken über Aufführungen,
- reflektieren differenziert unter Verwendung von Fachbegriffen über die szenische Arbeit,
- wenden ausgewählte theoretische Texte zur Kunsttheorie und Theaterästhetik sowie Schauspielkonzepte auf die eigene Theater- bzw. Filmarbeit an,
- stellen Bezüge zur Rezeptionsgeschichte her.

4 Kompetenzen und Inhalte

Zentraler inhaltlicher Gegenstand des künstlerischen Faches Darstellendes Spiel ist das Theaterspielen selbst in seinen vielfältigen Erscheinungsformen. Es ist ein Fach der ästhetischen Bildung und orientiert sich an der ästhetischen Praxis der sich in einem ständigen Wandel befindenden Darstellenden Künste mit ihren vielfältigen Theaterformen. Stärker als in anderen kunstpädagogischen Disziplinen, deren Werke die Zeit überdauern, ist das Schulfach Theater darauf angewiesen, aufgrund des transitorischen, flüchtigen Charakters von Theaterereignissen sich an zeitgenössischem Theater und seinen Produktionsverfahren zu orientieren. Historische Inhalte und Formen können dadurch auf ihren Gegenwartsbezug hin befragt werden.

Die explizite Handlungsorientierung des Faches wird mit der Projektmethode realisiert. Zentraler Gegenstand des Projekts ist eine Inszenierung oder Präsentation (Produkt). Ein solches Theaterprojekt bietet den Schülerinnen und Schülern zahlreiche miteinander verzahnte, komplexe Themenfelder (4.1-4.6), in denen die oben beschriebenen Kompetenzen erworben werden (siehe 2.1). Alle Themenfelder greifen jederzeit mehr oder weniger stark ineinander.

Das Lernen in diesen Themenfeldern hat einen spiraligen Aufbau. Die Gestaltungsaufgaben werden anspruchsvoller und auf einem zunehmend höheren Niveau bearbeitet. Eine grundsätzliche Limitierung der Themenfelder scheint nicht sinnvoll, weil sich das Theater immer mehr ausdifferenziert und dadurch neue Themenfelder im Laufe der Zeit hinzukommen, andere ihre Bedeutung verändern.

4.1 Theaterformen

Mögliche Inhalte

- Bewegungstheater
- Bildertheater
- Literaturtheater (Sprechtheater)
- Musiktheater
- Objekttheater (Masken-, Puppentheater)
- Performancetheater
- Tanztheater
- Videotheater
- Mischformen

Kompetenzerwerb im Themenfeld

Bewegungstheater

Im Bewegungstheater stellen die Schülerinnen und Schüler den Körper und die Bewegung in den Mittelpunkt der gestaltenden Aufmerksamkeit.

Das Spektrum reicht hier von ganzen Erzählungen (Stummfilm) bis zu assoziativen, symbolisch aufgeladenen Bewegungsbildern in mehr oder weniger rhythmisch choreografierten Szenen zu entsprechenden Themen, die durch die Bewegungsgestaltung neue Bedeutung erlangen und andere Wirklichkeiten entstehen lassen.

Die Zusammenarbeit mit dem Fach Sport wird empfohlen.

Bildertheater

steht in enger Verbindung zum Fach Bildende Kunst. Hier können die Schülerinnen und Schüler bewegte Bilder aneinander reihen, sie assoziativ verknüpfen und mit dem Bewegungs- und Tanztheater in Verbindung bringen.

Literaturtheater

stellt den dramatischen Text in den Mittelpunkt des Theaters. Insbesondere die Arbeit an der Rolle/Figur (Verkörpern und Erleben) sowie das Sprechen/die Sprache werden von den Schülerinnen und Schülern künstlerisch gestaltet. Adaptionen reduzierter Textfassungen (auch von Klassikern) oder Montagen von antiillusionistischen, nichtrealistisch zu spielenden Texten haben sich am Schultheater bewährt, insbesondere dann, wenn eine körperbetonte Spielweise und eine geschickte Verzahnung mit anderen Theaterelementen erfolgen.

Musiktheater

in der Schule knüpft an die lange Tradition der Verbindung beider Kunstformen und ihrer Fächer Musik und Darstellendes Spiel an. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, Musik live auf der Theaterbühne einzuspielen, sich rhythmisch zur Musik zu bewegen, eigene Songtexte zu präsentieren, Eigenkompositionen in Theaterstücke einzuspeisen, szenische Vorgänge mit Musik/Klang/Geräuschen zu kommentieren und zu begleiten.

Objekttheater

steht in enger Verbindung zum Bilder-, Performance- und Bewegungstheater und tritt häufig als Puppen- und Maskentheater (z.B. Commedia dell'arte, Großmasken) oder als Schatten-theater in Erscheinung. Improvisation mit verschiedenen Materialien, Miniaturtheater, an den Karneval angelehnte Umzüge, bis hin zu Adaptionen von Farb-Klang-Opern von Bauhauskünstlern (z.B. KANDINSKY, SCHLEMMER) sind hierunter zu fassen.

Performancetheater

steht in der Tradition der avantgardistischen, vornehmlich bildenden Künstler des 20. Jahrhunderts und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die verschiedenen Kunstformen wie Musik, Theater, Fotografie, Film, Tanz, Varieté und Bildende Kunst zu integrieren. Sie können digitale Medien (Netzkunst) und andere, ihren vielfältigen Interessenslagen entsprechende Ausdrucksformen mit einbeziehen.

Der reale Vollzug von Handlungen ohne Verweis auf eine fiktive Geschichte ist kennzeichnend und sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler durch eine solche Gestaltung für eine differenziertere Wahrnehmung inszenierter Alltagsphänomene.

Tanztheater

wird stilistisch als die Zusammenführung von tänzerischen und theaterszenischen Elementen (Sprechen, Stimme) verstanden und ist als solches auch für Schultheater von hoher Relevanz. Auffällig ist die bewusste Abgrenzung vom klassischen Ballett, seiner normierten Tanztechnik und seinen dramatisch geschlossenen Geschichten.

Montage, Collage und mediale Vernetzung, der Bezug zum Alltag, zu den Lebensthemen der Akteure selbst und Fantasiegeschichten kennzeichnen auch das Tanztheater in der Schule.

Videotheater

eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Chance, filmische und theatrale Ästhetik zusammenzuführen. Dies kann durchaus im Dienste eines literarischen Textes und des Erzählens von vollständigen Geschichten geschehen. Gleichzeitig ist ein intermedialer Zugriff sinnvoll, der die beiden Medien nicht nebeneinander stehen lässt, sondern miteinander verknüpft.

4.2 Regie/Dramaturgie/Inszenierung

Inhalte

- Konzeption
- Komposition

Kompetenzerwerb im Themenfeld

Konzeption

Hier geht es vor allem um die gemeinsam zu erarbeitende Inszenierung und die sich während der Proben immer wieder verändernde Regiekonzeption einer Theaterproduktion. Aktuelle Situation, eventueller historischer Bezug und inhaltliche Vorlieben aller Beteiligten werden geprüft und gegebenenfalls integriert.

Dramaturgie und Regie sind als Einheit zu verstehen, d.h., sie bedingen sich gegenseitig und sind nicht zu trennen. Alle Beteiligten haben im Blick auf das gesamte Geschehen einer Inszenierung gleichzeitig die Aufgabe, immer wieder die Perspektive des Zuschauers einzunehmen und die mögliche Rezeption gedanklich vorwegzunehmen.

Komposition

Zu den grundlegenden Aspekten der Dramaturgie gehören die Kompositionsprinzipien und Wirkungsgesetze des Dramas, die auf den Text selbst, die Aufführung, die einzelnen Szenen und Vorgänge anwendbar sind. Gerade weil der klassische Formenkanon und klassische dramaturgische Elemente wie Dialog, Fabel usw. oft in zeitgenössischen Theatertexten fehlen, kommt der dramaturgischen Arbeit – neben der Stückanalyse (bei einer dramatischen Vorlage) – besondere Bedeutung bei der Komposition von selbst erfundenen Theaterstücken zu.

4.3 Szenische Darstellung

Inhalte

- Körper und Bewegung
- Stimme/Sprechen/Text
- Figur/Rolle/Improvisation

Kompetenzerwerb im Themenfeld

Körper und Bewegung

Im Bereich Körper und Bewegung lernen die Schülerinnen und Schüler, die angestrebte Theaterästhetik durch ihre Körper- und Bewegungshandlungen (Mimik, Gestik, ganzkörperliche Aktionen) entscheidend mitzuprägen, etwas sinnlich-symbolisch zu verkörpern und dadurch auf die Bedeutung und Wirkung ihrer Handlungen auf der Bühne Einfluss zu nehmen. Dabei ist es sinnvoll, sich an Schauspiel- und Theaterkonzepten zu orientieren, die eine mehr oder weniger ausgeprägte, eigene Körper- und Bewegungsästhetik entwickelt haben.

Körper und Bewegung stehen im Idealfall im Kontext einer künstlerisch orientierten Bewegungserziehung. D. h., Bewegung ist wie das Sprechen als strukturierte Handlungsgestalt, szenisch-situativ mit Sinn behaftet, zu verstehen und steht in enger Wechselwirkung mit den anderen Theaterkonstituenten.

Strukturkenntnisse über Bewegungsabläufe sind für ästhetische Prozesse und Entscheidungen und die damit verknüpften Wirkungsvarianten notwendig und nützlich. In Choreografien lernen die Schülerinnen und Schüler, komplexer gestaltete Bewegungsabläufe wiederholbar zu machen und als Gruppe zu präsentieren.

Stimme/Sprechen/Text

Sprechen auf der Bühne steht in sehr engem Zusammenhang zu Körper und Bewegung. Es ist immer als ein ganzkörperliches, bewegtes Geschehen, als ein körperlicher Vorgang anzusehen.

Dem Sprechen liegen also immer Handlungen in bestimmten Situationen und Sinnzusammenhängen zugrunde; zugleich hat das Sprechen selbst die Qualität einer Handlung, die bereits im Ansatz zum Sprechen, im Atemimpuls beginnt.

Das Sprechen auf der Bühne ist keineswegs das mehr oder weniger ‚gute‘ Sprechen eines Literaturtextes. Die Worte müssen vielmehr, bevor sie ausgesprochen werden, neu und fantasievoll gedacht und empfunden werden und sich neu in Handlung und Situation verankern. Für den Weg dahin geben die Sprecherziehung und die mit ihr verbundenen Schauspielkonzepte differenzierte Hinweise. Grundlegend ist die Kenntnis des Untertextes (STANISLAWSKI) und des gestischen Prinzips (BRECHT).

Die Atem- und Artikulationsschulung und die Stimmbildung finden ganzheitlich statt, d.h. nicht als technische Fingerübungen, sondern spielerisch eingekleidet und anhand konkreter Texte. Sprechen ist immer gerichtet und raumverbunden und als kommunikativer Akt immer an einen (imaginären) Partner, Mitspieler oder Zuschauer gerichtet (beiseite sprechen, Publikum ansprechen).

Betonung, Rhythmus und Modulation werden bewusst als Mittel der Bedeutungserzeugung variiert. Rollensplitting, Doppel- oder/und Mehrfachbesetzung einer Rolle sind geeignete Mittel, Texte zu bearbeiten und szenisch zu variieren.

Figur/Rolle/Improvisation

Improvisation ist die grundlegende, sich in ständigem Wandel befindende Methode im Darstellenden Spiel. Sie orientiert sich an den in der Schauspielausbildung bekannten Methoden von K.S. STANISLAWSKI, B. BRECHT, J. LECOQ und deren zeitgenössischen Adaptionen (z.B. K. JOHNSTONE).

Sie sind mit ihren zahlreichen Grundübungen und methodischen Bausteinen maßgebend. Im schulischen Kontext werden die Techniken der Einfühlung weniger, die der Konstruktion und Distanz (Fremd- vor Selbstbeobachtung) stärker angewandt.

Oftmals entsprechen die Rollen der dramatischen Literatur nicht dem Erfahrungshintergrund und der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler. Dies ist bei der Auswahl zu bedenken. Bei geeigneten Rollen wird dramaturgisch der biografische und soziale Hintergrund einer Figur ausgeleuchtet. Auch der theatertheoretische und historische Kontext kann bei der Erschließung einer Rolle relevant werden. Das Grundproblem, sich zwischen Erleben und Darstellen einer Figur hin- und herzubewegen ohne privat zu werden und aus der Rolle zu fallen, kann nur durch regelmäßiges Improvisationstraining erreicht werden.

4.4 Bild

Inhalte

- Bühnenraum/Bühnenbild/Bühnenlicht
- Kostüm/Requisit/Maske
- Medien/Video

Kompetenzerwerb im Themenfeld

Bühnenraum/Bühnenbild/Bühnenlicht

Hier geht es um die künstlerische Gestaltung von Bühnenräumen in Form, Farbe und Licht. Zuschauerräume werden oft mit einbezogen oder es wird (seltener) das Spiel mit einer imaginären, vierten Wand favorisiert (naturalistische Spielweise). Öffentliche Räume und ihre Spezifik können Ausgangspunkt für ein zu entwickelndes Stück sein (Treppen, Denkmäler, Gärten, Schulhöfe, Plätze, Keller, usw.). Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Wirkungsmechanismen von Bühnenräumen wie Dynamik, Perspektive, Wertigkeit insbesondere in Bezug zu den Requisiten und zu sich selbst als Körper/Figuren auf der Bühne. Dabei entwickeln sie eine differenzierte Raumwahrnehmung, Raumgefühl und -bewusstsein und erkennen den Zusammenhang von Haltung und Raumdynamik.

Das Licht als Gestaltungsmittel reicht vom Naturlicht (Spiel in Außenräumen, Spiel in Fensterräumen) bis zu (computergesteuerten) Lichteinstellungen, die farblich wechseln können und für die Bedeutungserzeugung über Stimmungen von Zuschauern wie Theatermachern als besonders wichtig wahrgenommen werden.

Kostüm/Requisit/Maske

Das Bühnenkostüm ist konzeptionell eng verbunden mit dem Bühnenbild. Ebenso wie Requisit und Maske (Schminke, Frisur) werden deren Form und Farbe in Einklang mit den Inszenierungsabsichten entworfen und unterstützen die Darstellungskraft des Spielers/der Figur. Der Unterschied zwischen Verkleidung und künstlerischer Gestaltung eines Kostüms wird erarbeitet.

Kostüme (Kostümobjekte) und Requisiten können auch Ausgangspunkt für ein Bilder- und Objekttheater werden (z. B. Stelzen) und werden dann in ihrer Vieldeutigkeit in den Mittelpunkt einer Inszenierung gerückt.

Medien/Video

Der Videoeinsatz hat auf dem Theater zunehmende Bedeutung erlangt. Den Schülerinnen und Schülern werden Möglichkeiten eröffnet, die Videoeinspielung vielfältig, oft intermedial einzusetzen und ihre spezifische Wirkungsweise für das Theater zu nutzen. So bietet es die Möglichkeit, Aufnahmen aus anderen Räumen live oder vorproduziert einzuspielen, fremde Personen, die nicht anwesend sind, einzuspielen, usw.

Dabei lernen sie die Grundlagen der Filmgestaltung und Filmsprache kennen, insbesondere Videotechnik, Kameraführung, Tontechnik und Schnittmöglichkeiten. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Film und Theater.

4.5 Musik

Inhalte:

- Tempo/Rhythmus
- Ton/Klang/Geräusche

Kompetenzerwerb im Themenfeld:

Musik hat in der Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen enorm an Bedeutung gewonnen. Viele Situationen werden nur noch mit Musik konnotiert wahrgenommen. Von daher ist die Musik im Theater zunehmend präsent und bestimmt durch die Elemente Tempo, Rhythmus, Ton, Klang und Geräusche sehr stark insbesondere die emotionale Wahrnehmung einer Inszenierung.

Diese Elemente dienen aber auch dazu, Sinn und Bedeutung (der eigenen und der Zuschauer) einer Aufführung zu steuern.

Bewusst eingesetzte Musik kann durch ihre zeitliche Gliederung sehr stark auf einzelne Szenen sowie auf die Gesamtdramaturgie und Komposition einer Aufführung Einfluss nehmen und somit die beabsichtigte Wirkung verstärken.

4.6 Rezeption

Inhalte

- Zuschauen/Reflexion

Kompetenzerwerb im Themenfeld

Wie im Kunstunterricht dient die Auseinandersetzung mit Werken der Theaterkunst der Inspiration, Intensivierung und Ergänzung der praktischen Theaterarbeit in der Schule. Der Besuch des zeitgenössischen Theaters spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle, da nur hier die Möglichkeit besteht, diese Kunstform direkt zu erleben. Theateraufführungen sind im Gegensatz zur Bildenden Kunst nicht konservierbar (wie z.B. die Malerei aus dem 14. Jahrhundert). Dieser transitive, d.h. flüchtige und unwiederholbare, ereignishaft Charakter von Theater ist der entscheidende Grund, warum es immer wieder neue Gestaltungsversuche mit älteren Theaterstücken gibt.

Deswegen kommt dem Zuschauen und der Reflexion des Erlebten eine besondere Bedeutung zu. Zuschauen lernen bezieht sich zum einen auf die Proben- und Unterrichtssituation selbst und die damit verbundene ständige Rückversicherung und Reflexion über die Arbeitsergebnisse in den Proben. Zum anderen erfährt sich die Schülerin oder der Schüler in der Rolle des Zuschauers beim Besuch außerschulischen Theaters. In beiden Fällen geht es um die Zuschaukunst, d.h. darum, neben der Entwicklung der Faszinations- und Inspirationsfähigkeit Theater offen wahrzunehmen, zu analysieren, auszuwerten, solidarisch-kritisch insbesondere gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern zu evaluieren, Wirkungsgesetze zu benennen, Konzeptionen zu erkennen und Inszenierungen theatertheoretisch einzuordnen.

5 Kurshalbjahre

1. Kurshalbjahr (ds-1): Entwicklung eines Theaterprojekts

2. Kurshalbjahr (ds-2): Realisierung eines Theaterprojekts

3. Kurshalbjahr (ds-3): Erarbeitung eines komplexeren Theaterprojekts und Vertiefung theoretischer Grundlagen

4. Kurshalbjahr (ds-4): Präsentation, Analyse und Vergleich von Theaterprojekten

6 Sonstige Regelungen

6.1 Jahrgangsübergreifender Unterricht

Entfällt.

6.2 Zusatzkurse

Zusatzkurse sind im Fach Darstellendes Spiel nicht vorgesehen.

6.3 Fremdsprachiger Sachfachunterricht

Die zunehmende internationale Kooperation und der globale Wettbewerb verändern die Erwartungen an Lernende. Die Fähigkeit, Vorträge, Texte und Materialien zu einer Vielfalt von Themen in einer Fremdsprache verstehen und präsentieren zu können, wird an Hochschulen von den Studierenden ebenso erwartet wie in international agierenden Firmen und Wissenschaftsbetrieben von qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Darüber hinaus ist im Kontext internationalen Zusammenwirkens die Bereitschaft zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander von großer Bedeutung.

Neben der Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf interkulturelle Handlungsfähigkeit ermöglichen längere und kürzere Sachfach-Unterrichtssequenzen in der Fremdsprache den Schülerinnen und Schülern, sich auf die neuen Herausforderungen in einer globalisierten Welt vorzubereiten. Vertiefend können sie dies an Schulen tun, in denen neben dem Fremdsprachenunterricht mindestens ein weiteres Fach in einer Fremdsprache unterrichtet wird.

Der Sachfachunterricht in der Fremdsprache erfolgt auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne für die jeweiligen Unterrichtsfächer. Themen und Inhalte werden durch Festlegungen in schulinternen Curricula präzisiert und erweitert.

Bilinguale Züge und Schulen arbeiten in der gymnasialen Oberstufe auf der Grundlage besonderer Regelungen, die u.a. Festlegungen bezüglich der fremdsprachig erteilten Unterrichtsfächer treffen. Auch für diese Fächer gilt der Rahmenlehrplan der Berliner Schule mit den jeweiligen schulspezifischen Ergänzungen in Form von Unterrichtsplänen, die Elemente der jeweiligen Referenzkulturen einbeziehen.

Der Sachfachunterricht in der Fremdsprache bereichert und ergänzt den lebensnahen und effizienten Fremdsprachenunterricht. Er trägt zu einer erhöhten Fremdsprachenkompetenz bei, indem er die sprachlichen Lernprozesse des Fremdsprachenunterrichts fachspezifisch in den Bereichen Fachterminologie, Redemittel und Kommunikationsformen vertieft. Im fremdsprachigen Sachfachunterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von authentischen Texten (im Sinne des erweiterten Textbegriffs), die sie unter Anleitung oder selbstständig bearbeiten und auswerten. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache zu präsentieren, und üben sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer als Vorbereitung auf das Studium und die berufliche Tätigkeit in internationalen Kontexten. In Gruppenarbeitsphasen und in der Kommunikation mit Externen verhandeln sie erfolgreich in der Fremdsprache. Die korrekte Sprachverwendung wird insbesondere unter dem Aspekt der erfolgreichen Kommunikation gefördert.

Der Sachfachunterricht in der Fremdsprache bietet in besonderer Weise die Möglichkeit zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernen. Der Sachfachunterricht bezieht verstärkt Themenbeispiele, Sichtweisen und methodisch-didaktische Ansätze aus den jeweiligen Referenzkulturen ein. Auf diese Weise fördert er die multiperspektivische Auseinandersetzung mit fachspezifischen Zusammenhängen und damit die Reflexion sowie Neubewertung der eigenen Lebenswirklichkeit und der eigenen Wertvorstellungen. Die Vermittlung fachspezifischer Arbeitsweisen und Darstellungskonzeptionen der jeweiligen Referenzkultur ermöglicht eine aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am internationalen Wissenschaftsdiskurs.

Die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien.

7

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Fach Darstellendes Spiel

Die Bewertungskriterien beziehen sich auf das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen. Kriterien für die Bewertung werden zu Beginn eines jeden Kurshalbjahres eingeführt und rechtzeitig vor besonderen Bewertungssituationen deutlich gemacht, damit sie für die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nachvollziehbar sind. Die Projekte haben je nach Spielform sehr unterschiedliche gestalterische Schwerpunkte (siehe Kapitel Anforderungen). Eine Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern über die projektspezifischen Bewertungskriterien ist notwendig. Der Schwerpunkt der Bewertung liegt auf den ästhetischen Kompetenzen, hier vor allem auf dem szenischen Spiel, sowie auf den sozialen Kompetenzen.

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

Zur Kursarbeit gehören neben der Kennenlernphase (hier Einschätzung vor allem sozialer Kompetenzen) alle Phasen der Projektarbeit, von Lehrgangsphasen über Trainings- und Probenphasen, Phasen häuslicher Vorbereitungen bis hin zur Präsentation. Neben dem Spiel tragen auch Auswertungs- und Konzeptgespräche, schriftliche Arbeiten (z.B. Probentagebuch, Rolleninterview, Rollenbiografie, Szenenskizze, Recherchen u.a.) sowie die Art und Weise des sozialen Handelns zur Bewertung bei.

Die Bewertung der Leistung setzt sich aus dem allgemeinen Teil (der Kursarbeit, der häuslichen Vorbereitungs- oder Nachbereitungsarbeit) und der Klausur (mit spielpraktischen und schriftlichen Anteilen) zusammen.

Bewertungskriterien für den allgemeinen Teil

Folgende Kriterien werden je nach Art der Aufgabenstellungen und Projektphasen zur Leistungsbewertung herangezogen:

- Erkennen des zentralen Problems in der Aufgabenstellung und Finden von Lösungsansätzen
- Klarheit und Differenziertheit der Beobachtung, Einfallsreichtum der Lösung, Differenziertheit der Gestaltung
- Aufgeschlossenheit für neue Einsichten und eigenständige Lösungen
- Fähigkeit, sich Fachkenntnisse anzueignen und sie für die szenische Arbeit fruchtbar zu machen
- Fähigkeit, in Improvisationen neues Gestaltungsmaterial zu finden
- Fähigkeit zu experimentieren
- Eigenständigkeit in der Beschaffung und Verwertung von Informationen
- Fähigkeit, weiterführende Fragen zu stellen
- flexibles Reagieren auf unvorhergesehene Schwierigkeiten, Mut zum Verwerfen vor-schnell gewählter Lösungen, Entwickeln von Alternativen
- Bewältigung der gewählten Gestaltungsmittel und -verfahren
- Angemessenheit der Ausführung, sinnvolle Nutzung von Materialien, Werkzeugen und Geräten
- Fähigkeit, ohne kleinschrittige Anweisungen und lenkende Anstöße eigene Einfälle umzusetzen
- Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer bei der gemeinsamen Arbeit im Projekt
- Fähigkeit, auf die Anregungen und Arbeitsergebnisse anderer anerkennend, beratend oder mit konstruktiver Kritik einzugehen

- Fähigkeit, mit der Kritik anderer an den eigenen Arbeitsergebnissen sinnvoll umzugehen
- Fähigkeit, organisatorische Vereinbarungen einzuhalten
- Fähigkeit, Aufgaben für die gesamte Gruppe im Projektverlauf zu übernehmen
- Fähigkeit, von der Gruppe für das Projekt aufgestellte Regeln einzuhalten

Bewertungskriterien für die Klausur

Klausuren stehen in engem Zusammenhang mit der Projektarbeit. Neben schriftlichen Aufgaben können Klausuren auch einen spielpraktischen Aufgabenteil haben. Bei einer Klausur mit spielpraktischem Anteil muss der schriftliche Anteil die spielpraktische Aufgabe vorbereiten oder theoretisch fundieren, sie reflektieren und darüber hinaus mögliche Alternativen entwickeln.

Spielpraktische Klausuren

In einer spielpraktischen Klausur entwickeln die Schülerinnen und Schüler zu zweit

- eine Szene oder
- eine Raumdisposition oder
- eine dramaturgische Bearbeitung oder
- sie bearbeiten Aufgabenstellungen, die sich an den Gestaltungsfeldern orientieren (siehe Anforderungen).

Die schriftlich formulierten Aufgabenstellungen werden durch Improvisation, Absprachen und Spielversuche, durch Skizzieren oder Formulieren bearbeitet. Anschließend erfolgt ein Vorspiel/Vortrag (Vorbereitungszeit: ca. 60 Minuten; Präsentation ca. 10 Minuten). Nach der Präsentation legen die Schülerinnen und Schüler dann für sich im Einzelnen ihre Gedanken schriftlich nieder. Es wird empfohlen, die Präsentation mit der Videokamera aufzuzeichnen.

In einer spielpraktischen Klausur muss sich die Kreativität der Schülerinnen und Schüler entfalten können. Klausuraufgaben dürfen nicht zur Reproduktion im Unterricht bearbeiteter Bereiche auffordern.

Bewertungskriterien sind

- die Einhaltung der Rahmenvorgaben und der kreative Umgang mit ihnen,
- Einfallsreichtum und die individuelle Qualität der Darstellung,
- die angemessene Berücksichtigung der Gestaltungsfelder,
- der Aufbau und die Form der Erarbeitung,
- die Stimmigkeit der Erarbeitung,
- die sprachliche Umsetzung und Darbietung,
- die angemessene Verteilung der Zuständigkeit beider Partner bei der Präsentation,
- die Analyse und Reflektion der Präsentation.

Schriftliche Klausuren

In einer schriftlichen Klausur sollte der Bezug zur laufenden Projektarbeit für die Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar sein. Der Umfang muss so bemessen sein, dass die Aufgaben in mindestens zwei Unterrichtsstunden zu bearbeiten sind. Die Aufgaben können sich auf kreative Schreibaufgaben beziehen (Rollenbiografie, Rollentext, Briefe aus der Perspektive einer Rolle u.a.) oder auf Vorschläge zu Fragen der dramatischen Struktur, auf notwendige Erläuterungen zum Projekt für das Programmheft, auf die Auseinandersetzung mit einem theoretischen Text, der sich auf das Projekt beziehen lässt, auf die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen.

Klausurgegenstand kann auch die Rezeption und Reflektion theatraler Prozesse sein, die nur mittelbar mit der Projektarbeit in Verbindung stehen (z.B. Beobachtung, Reflexion und Kritik anderer Theaterarbeit; Erörterung klassischer Theatertheorien).

Bewertungskriterien sind

- angemessener Umgang mit der Aufgabenstellung,
- Selbstständigkeit und kreative Originalität der Leistung,
- Anwendung von Fachkenntnissen und Fachterminologie,
- Reflexionsgrad der Ausführungen,
- verständliche und zusammenhängende Darstellung in angemessener Ausdrucksweise,
- sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung).