

Rahmenlehrplan darstellendes Spiel

BILDUNGSPLAN TECHNISCHES GYMNASIUM



Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport

Dieser Rahmenlehrplan ist Teil des Bildungsplans für das Technische Gymnasium.

Die Behörde für Bildung und Sport hat mit Beschluss der Deputation vom 09.06.2004 die Erprobung des Bildungsplans beschlossen.

Er ist erstmals verbindlich für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler, die zum 01.08.2004 in die Vorstufe bzw. in das 1. Halbjahr der Studienstufe eintreten. Der Unterricht der Schülerinnen und Schüler, die zum 01.08.2004 in das 3. Halbjahr der Studienstufe eintreten, basiert ein weiteres Schuljahr auf den bis zum 01.08.2004 gültigen Plänen. Für das Abitur ab 2006 ist der am 09.06.2004 beschlossene Bildungsplan die Grundlage für die Aufgabenstellungen.

Der Bildungsplan besteht aus einem Teil A, dem „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ für das neunstufige Gymnasium, und einem Teil B, den Rahmenlehrplänen der Fächer (§ 4 HmbSG).

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Amt für Bildung
- Referat Berufliche Schulen -
Hamburger Straße 131, 22083 Hamburg

Alle Rechte vorbehalten

Referat: Grundsatz- und Strukturangelegenheiten
Michael Schopf (B 42-2)

Geschäftsführung: Anne Meyer
Andreas Grell (B 42-72)

Referat Deutsch und Künste

Referatsleitung: Bernd-Axel Widmann

Fachreferent: Gunter Mieruch

Redaktion: Wulf Schlünzen
Bernd-Ulrich Fritz
Eckhard Gefromm
Maja Mummert

Internet: www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de oder www.wibes.de

Hamburg 2004

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | ZIELE | 4 |
| 2 | DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE | 7 |
| 3 | INHALTE | 10 |
| | 3.1 Gestaltungsfelder | 11 |
| | 3.2 Projektverfahren | 16 |
| | 3.3 Spielformen | 17 |
| | 3.4 Themen | 18 |
| 4 | ANFORDERUNGEN UND BEURTEILUNGSKRITERIEN | 20 |
| | 4.1 Anforderungen | 20 |
| | 4.2 Beurteilungskriterien | 23 |
| 5 | ANHANG | 25 |
| | 5.1 Beispiele für Projekte der Vorstufe | 25 |
| | 5.2 Beispiele für Projekte der Studienstufe | 25 |

Die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Welt unter dem Aspekt der Theatralität sind die Gegenstände des Faches Darstellendes Spiel.

Das Fach orientiert sich in seiner Arbeit an den Erscheinungsformen der darstellenden Künste und eröffnet ein vielfältiges ästhetisches Handlungsfeld, in dem Person, Gruppe, Raum, Bild, Zeit, Sprache und Klang im szenischen Handeln zu einer Gesamtwirkung gelangen.

1 Ziele

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

Die Entfaltung eigener Kreativität in der Gruppe, 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 sind zentrale Ziele des Darstellenden Spiels.

Die Entwicklung von Fertigkeiten im eigenen szenischen Spiel wie in der Analyse von Szenen fördert die Fähigkeit, Theatralität in sozialen Situationen wahrzunehmen und zu verstehen. Damit bietet das Fach auch anderen Fächern ästhetische Methoden der Analyse und Deutung menschlicher Grundsituationen und öffentlichen Handelns an.

Die Schülerinnen und Schüler differenzieren ihre Wahrnehmung und erweitern in einem wechselseitigen Prozess von Wahrnehmen und Spielen ihre Ausdrucksmöglichkeiten. Durch den bewussten und variierenden Einsatz von Sprache und Bewegung lernen sie sich mit Stimme und Körper im Raum auszudrücken (Sprache/Körpersprache). Sie nehmen Impulse der Mitspieler wahr und erfahren sich als Teil der gemeinsamen Gestaltung im Ensemble. Sie entdecken die Ausdrucksqualitäten von Kostümen, Objekten, Licht, Ton und anderen theatralen Ausdrucksträgern.

**Wahrnehmung/
Ausdruck**

Durch die Auseinandersetzung mit theatralen Gestaltungsformen lernen die Schülerinnen und Schüler theatrale Zeichen zu verstehen und bewusst anzuwenden. Ihnen eröffnet sich über das Befassen mit Texten der dramatischen Weltliteratur und das Übersetzen in szenisches Handeln ein Zugang zu fremden Gedankenwelten und zum Aspekt der Theatralität in Situationen der Wirklichkeit.

Theatralität

Die Schülerinnen und Schüler erfahren den engen Zusammenhang von Handeln und Reflektieren. Sie 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.

**Ästhetische
Reflexion**

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

Neben die immanente Reflexion des Arbeitsprozesses tritt die Auseinandersetzung mit kunsttheoretischen Texten und anderen Sachtexten. Wissenschaftliche Texte von Bezugswissenschaften werden herangezogen, wenn diese für die inhaltliche Klärung bzw. die Gestaltung des Spielprojekts relevant sind. Je nach Projekt können dies nicht nur Texte der Theaterwissenschaft sein, sondern z. B. auch Texte aus der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Kunstwissenschaft, der Psychologie, der Philosophie, der Soziologie, der Pädagogik.

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 Ausdruck geht, dass individuelle Fähigkeiten und Vorlieben zu einer Bereicherung der Gestaltungsmöglichkeiten führen. So können die Schülerinnen und

**Persönliche
Entfaltung**

| | |
|--------------------------------|---|
| | Schüler ihre kreativen Möglichkeiten nutzen und Selbstvertrauen und Eigenständigkeit weiterentwickeln. |
| Handlungserweiterung | <p>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.</p> <p>In der spielerischen Begegnung und inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem historisch, kulturell oder sozial Fremden reflektieren sie 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 emotionelle und reflexive Reaktionen.</p> |
| Kommunikationsfähigkeit | 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 sachgemessen zu formulieren, zu argumentieren und mit Kritik umzugehen. |
| Sprachliche Kompetenz | <p>Die Schülerinnen und Schüler erweitern in vielfältiger Weise ihre sprachliche Kompetenz. 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.</p> <p>Sie verbessern die Artikulation und Modulation ihres Sprechens, vor allem in Hinwendung zu einem Publikum. Sie lernen, dass sich gleiche Texte verschieden anhören und je nach Deutung verschieden gesprochen werden können. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass der Vorgang des Sprechens zugleich ein kommunikativer und ästhetischer ist. Sie benutzen Sprache auf vielfältige Weise und entwickeln eigene Texte.</p> |
| Soziale Kompetenz | Theaterspielen fördert die soziale Kompetenz. In jeder Szene ist für den Spieler evident, dass das Spiel nur zusammen mit den Mitspielern gelingen kann. 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 -schülern sind notwendige Voraussetzungen für das Gelingen der Projektarbeit. |
| Werte und Normen | <p>In der spielpraktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Themen in Autorentexten und Eigenproduktionen fördert das Darstellende Spiel die kritische Reflexion von Werten und Normen und unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Suche nach eigenen Wertvorstellungen. Die Texte der dramatischen Weltliteratur enthalten von der Gegenwart abweichende Weltansichten, extreme oder abweichende Selbstkonzepte von Menschen, aber auch Verhaltensweisen, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich identifizieren.</p> <p>Das Darstellende Spiel schafft Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und mit den Traditionen der eigenen Kultur.</p> |
| Inszenierungswissen | <p>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.</p> <p>Ausgehend von ihren Medienerfahrungen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Medienkompetenz, insbesondere in der Kontrastierung realer und virtueller Lebenswelten.</p> |

In der Projektarbeit sind je nach thematischem Schwerpunkt Sachthemen anderer Fächer und der Aufgabengebiete berührt und werden projektbezogen bearbeitet. Damit ist das Darstellende Spiel grundsätzlich fachübergreifend angelegt.

Eine besondere Nähe hat das Darstellende Spiel zu den anderen künstlerischen Fächern, zu Deutsch und zu Sport. Bildnerische, musikalische, tänzerische und literarische Kompetenzen sind für Theater- und Filmprojekte wichtig. Der besonderen Nähe entspricht die Möglichkeit zur Kooperation der künstlerischen Fächer in fächerverbindenden Projekten oder bei der Bildung von Lernbereichen. Die Form der Präsentation trägt der Gleichgewichtigkeit der Fächer Rechnung.

Der Unterricht im Darstellenden Spiel fördert die Vortrags- und Präsentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sie lernen adressatenbezogen und selbstbewusst aufzutreten.

Die fachübergreifenden Arbeitsweisen im Darstellenden Spiel ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, auch in anderen Fächern erworbene Kompetenzen in den Unterricht einzubringen.

Fachübergreifend

2 Didaktische Grundsätze

| | |
|---|---|
| Ganzheitlich | Das Darstellende Spiel fordert die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich mit Einfühlung und Mit-Gefühl (affektiv), mit Denken, Verstehen, Wissen (kognitiv), mit praktischer Tätigkeit (produktiv) und mit erfindungsreichem Handeln (kreativ). Der Unterricht ist auf alle diese Bildungsdimensionen ausgerichtet. |
| Bezug zu den darstellenden Künsten | Darstellendes Spiel bezieht sich in seinen Gestaltungsformen auf die Ästhetik der Theaterkunst und die Ästhetik des Films. Die dramatische Weltliteratur eröffnet den jungen Erwachsenen die Möglichkeit, komplexe Figuren über die Darstellung zu verstehen, sich mit Menschheitsproblemen zu befassen und sich mit fremden Lebensentwürfen konfrontiert zu sehen. Als junge Erwachsene haben die Schülerinnen und Schüler teil an der Theaterkunst der Erwachsenenkultur. Sie finden Zugänge zu ästhetisch anspruchsvollen Gestaltungen der aktuellen Theaterkunst. Der Kurs besucht in jedem Jahr eine professionelle Aufführung und wertet sie aus. Der Kurs setzt sich mit Theaterkritiken auseinander und nutzt Angebote der Theaterpädagogik. Videoaufzeichnungen des professionellen Theaters und des Schultheaters (bei Theaterprojekten) sowie Filme (bei Videofilm-Projekten) werden zur Konzeptbildung oder Konzeptüberprüfung herangezogen. |
| Pädagogisch-ästhetische Dimension | 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, insbesondere darum, dass sie in der lebendigen Auseinandersetzung mit der darstellenden Kunst ihren eigenen Ausdruck entwickeln. |
| Berufsorientierung | Der Unterricht im Darstellenden Spiel vermittelt den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern Einblicke in die vielfältige Berufswelt der darstellenden Künste und ihren Status in der Gesellschaft und fördert die berufliche Orientierung durch Realbegegnungen. Die Anforderungen eines Studiums der Theaterwissenschaften; des Darstellenden Spiels oder des Schauspiels und die beruflichen Möglichkeiten werden den Schülerinnen und Schüler deutlich. |
| Medien | Darstellende Kunst ist primär eine Kunst der Zeichen. 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 kreativ auseinander, stellt jedoch die konkrete Realität der Darsteller, des Orts und der Zeit in den Vordergrund. |
| Heterogenität | Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit, mit sozialer, ethnischer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksam und offen für Perspektivenwechsel und Ambiguitätserfahrungen. Im Spiel thematisieren sie die unterschiedliche Herkunft, Tradition, Geschlecht, Sprache und andere differenzierende Merkmale und bewältigen Probleme und Schwierigkeiten mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden spielerisch. Darstellendes Spiel ermöglicht Mädchen und Jungen auf Grund der reflektierten Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifischen Rolle und Sichtweise die gleichen Zugangs- und Teilhabechancen. Die Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Handlungsmuster kennen und akzeptieren sie. Der geschlechtsspezifische Umgang mit Themen und Fragestellungen kann explizit hervorgehoben, kann aber auch im Spiel als aufgehoben dargestellt werden. |
| Projektcharakter | Die Projektmethode bestimmt den Unterricht. In der Vorstufe werden nach einer Kennenlern- und Einstiegsphase von ca. 4 bis 6 Wochen ein Kurzprojekt und ein Halbjahresprojekt durchgeführt. Jedes Projekt wird in einem geeigneten Rahmen präsentiert. Auf der Studienstufe werden Jahresprojekte durchgeführt und jeweils mit einer Aufführung abgeschlossen. |

Die Arbeit ist ein gemeinsamer Gestaltungsprozess, an dessen Ende ein ästhetisches Produkt steht. Die Schülerinnen und Schüler sind an der Themenfindung, Planung und Durchführung so zu beteiligen, dass sie ein hohes Maß an Selbstständigkeit in der Konzeptentwicklung und der Prozesssteuerung erreichen können. Die Einübung notwendiger Fertigkeiten, wenn nötig auch in kurzen Lehrgangs- und Trainingsphasen, wird für alle nachvollziehbar in den Arbeitsprozess am Stück integriert. In der Projektarbeit erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Spielfähigkeit, ihr Inszenierungs- und ihr Faktenwissen.

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.

Handeln und Reflektieren

Der persönliche Anteil der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer an der Projektkonzipierung wird von der Spielleitung berücksichtigt (Gruppenfindung, Projektumfang, Übungsformen, Präsentationsform). Die Spielleitung bietet offene Lernsituationen an, die den Lernenden eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumen und der Fantasie breiten Gestaltungsraum lassen. Vor dem Hintergrund des mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeiteten Konzepts und dem Stand der Projektarbeit formuliert die Spielleitung ergebnisoffene Aufgaben, die im Projektrahmen kreative Lösungen anregen.

Schülerorientierung

Die ästhetische Arbeit wird durch Fertigkeiten trainierende und zielgerichtete Übungen vorbereitet. Jede Unterrichtsstunde beginnt mit einer geeigneten Aufwärmphase. Im Laufe der Projektarbeit ist es notwendig, durch aufbauende Übungen den Fokus auf eines der Gestaltungsfelder zu richten, um Fortschritte in der Qualität der Gestaltung zu erreichen. Sinnvoll wird ein lehrgangsmäßiges Vorgehen, wenn Defizite in Gestaltung, Sprech- und Spieltechnik auftreten. Diese Lehrgangselemente werden im Arbeitsprozess der szenischen Arbeit nicht vorangestellt, sondern begleiten die szenische Arbeit.

Arbeitsformen

Die zentrale Gestaltungsaufgabe wird in Improvisationen und Darstellungsversuchen erarbeitet.

Während des gesamten Arbeitsprozesses geht es um die bewusst gestaltete Szene und deren Wirkung auf ein Publikum. Daher werden die Ergebnisse der szenischen Arbeit im Unterricht präsentiert und ausgewertet. Werkstatt-Präsentationen als Ergebnisse mehrwöchiger Arbeit vor Zuschauern, die nicht an der Entwicklung beteiligt waren (Parallelkurse o. a.), überprüfen die Wirksamkeit des Konzepts.

Präsentation

Die Projektarbeit wird mit der öffentlichen Aufführung abgeschlossen. Die Aufführung als durchgearbeitetes Ergebnis gibt der Projektarbeit Verbindlichkeit in der ästhetischen und inhaltlichen Zielsetzung. Die öffentliche Aufführung bündelt die Energien der Gruppe und führt zu einem Erfolgserlebnis, das sich motivierend und leistungssteigernd auf die weitere Arbeit der Gruppe auswirkt. Erst das Präsentieren ermöglicht die Überprüfung der Wirksamkeit des Projektkonzepts. Dies gilt auch für Videoprojekte.

Aufführung

Die oben genannten Grundsätze wie Projektarbeit und gemeinsame Gestaltung verlangen danach, nur Projekte durchzuführen, die unter Beteiligung aller bewältigt werden können.

Spielzeit

Auf der Vorstufe sollen Projektpräsentationen in der Regel jeweils nicht viel mehr als 30 Minuten in Anspruch nehmen, wenn der Unterricht den besonderen Anforderungen der Vorstufe gerecht werden will.

Bei den Jahresprojekten der Studienstufe mit der Unterrichtszeit von 2 bis 3 Wochenstunden sollen Aufführungen 90 Minuten Länge nicht überschreiten.

Bei Filmprojekten liegt die erreichbare Spielzeit deutlich darunter.

Spielleitung

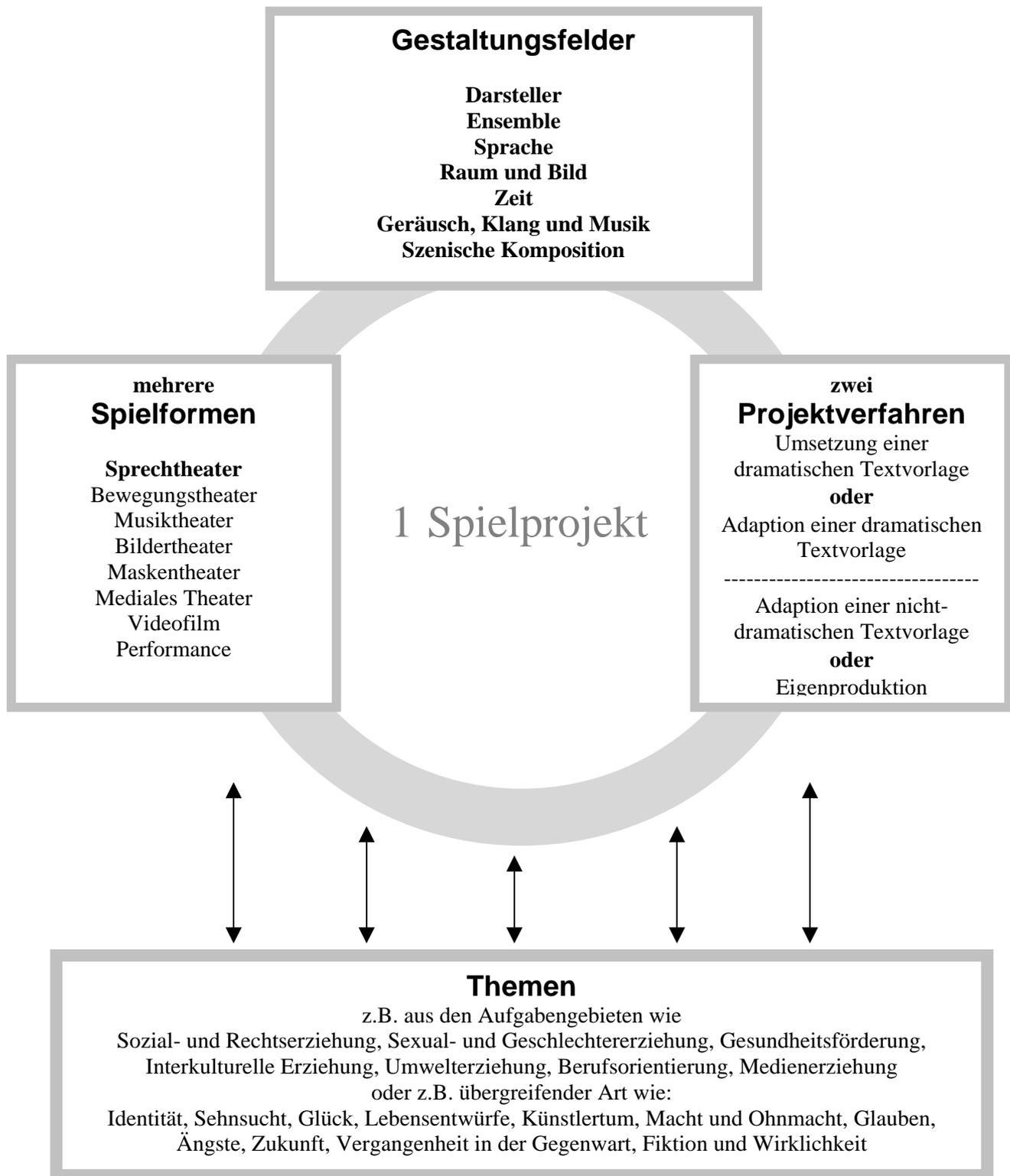
Die Spielleitung schafft Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler aufmerksam für ästhetische Ereignisse sein können. Sie entfalten ihre ästhetische Wahrnehmung und verständigen sich über ästhetisches Handeln. Die Spielleitung versucht, ein vertrauensvolles Gruppenklima herzustellen, in dem Darstellungsversuche ohne Angst gewagt werden können. Bei Störungen in der Gruppe greift sie rechtzeitig ein und führt eine Klärung herbei. Die Spielleitung sorgt dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichwertige Möglichkeiten für ästhetisches Handeln haben.

Die Spielleitung nimmt die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler als Bedingung ästhetischen Handelns, Wahrnehmens und Deutens an. Dabei wahrt sie die Balance zwischen der Förderung des Einzelnen, der Weiterentwicklung des Gruppenprozesses und den Bedingungen der ästhetischen Gestaltung.

Die Spielleitung ist für das Gesamtprojekt verantwortlich. Sie gibt den Schülerinnen und Schülern Impulse zur ästhetischen Gestaltung, behält den Überblick über alle Gruppenaktivitäten und die Steuerung des Probenprozesses. Sie stellt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Regeln für die ästhetische Arbeit auf und achtet auf ihre Einhaltung. Sie stellt die umfangreiche Beteiligung aller am Entwicklungsprozess sicher und ermöglicht Phasen der Selbststeuerung.

3 Inhalte

Verbindliche und fakultative Inhalte*



*Die verbindlichen Inhalte sind **fett** gedruckt, alle anderen sind fakultativ. In diesem Schaubild unterscheiden sich explizit nur die Themen gegenüber dem Rahmenplan der Sekundarstufe I. Im folgenden Text sind die Inhalte jedoch deutlich komplexer und anspruchsvoller gegenüber denen der Sekundarstufe I verfasst. Als Spielform tritt die Performance in der Sekundarstufe II neu hinzu.

3.1 Gestaltungsfelder

Die Schülerinnen und Schüler handeln in sieben ästhetischen Gestaltungsfeldern. In der Regel werden die Gestaltungsfelder in der szenischen Arbeit nicht voneinander getrennt bearbeitet, sie sind vielmehr Bestandteile jeder Projektarbeit.

Die Projekte haben abhängig von den gewählten Spielformen unterschiedliche gestalterische Schwerpunkte, sie bauen zum einen auf den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I und den Vorprojekten auf, setzen zum anderen neue Schwerpunkte in den Gestaltungsfeldern. Die Erfahrungen werden im Unterricht ausgewertet, durch fachgerechte Begrifflichkeit und die Auseinandersetzung mit theater- und filmtheoretischen Texten abgesichert, sodass auf sie in der Weiterarbeit und in späteren Projekten zurückgegriffen werden kann.

Die Vorstufe gleicht die unterschiedlichen spielpraktischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus, verbindet sie mit theatertheoretischen Grundkenntnissen und bereitet so auf die weiterführende Arbeit auf der Studienstufe vor. Auf der Vorstufe werden kürzere Projekte durchgeführt, die jeweils mit einer Präsentation abgeschlossen werden. Eine dieser Präsentationen richtet sich an die Schulöffentlichkeit.

Auf der Studienstufe werden Jahresprojekte durchgeführt, die jeweils mit einer Präsentation abgeschlossen werden. Beide Präsentationen richten sich an die Schulöffentlichkeit.

Erfahrungen in allen Gestaltungsfeldern

Die Schülerinnen und Schüler machen Erfahrungen in allen Gestaltungsfeldern. Das Lernen in den Gestaltungsfeldern hat einen spiraligen Aufbau: Die Gestaltungsaufgaben werden auf einem zunehmend höheren Niveau bearbeitet, die Gestaltungen werden differenzierter und komplexer.

Darsteller

Das Darstellen ist die zentrale Aufgabe für alle Schülerinnen und Schüler. Sie spielen mit den körperlichen, emotionalen und kognitiven Möglichkeiten ihrer Person (als Rollenträger) fiktive Personen (als Rollen) des Bühnengeschehens.

Körpersprache

Die Schülerinnen und Schüler lernen Mimik, Gestik, äußere Haltung und Bewegung als Mittel menschlicher Kommunikation kennen und in Spielsituationen bewusst anwenden. Sie entdecken und reflektieren die Bedeutung der Körpersprache zum Ausdruck von Emotionen, Stimmungen und Beziehungen. Sie experimentieren mit den körpersprachlichen Mitteln im Sinne größerer Varianz und Expressivität der Darstellung. Sie entwickeln den treffenden Körperausdruck für Rollenfiguren.

Der Unterricht verstärkt durch gezielte Körperarbeit das Bewegungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht ein besseres Körperbewusstsein. Die Schülerinnen und Schüler gestalten Bewegungen gezielt und wiederholbar.

Stimme

Die Schülerinnen und Schüler erproben ihre stimmlichen Möglichkeiten, indem sie mit der Betonung, der Satzmelodie, dem emotionalen Ausdruck, der Lautstärke, der Artikulation und dem Tempo experimentieren. Sie setzen bewusst Pausen und achten auf ihre Atmung.

Mit Hilfe von Grammolos, Unsinnstexten und Interjektionen erfahren sie, dass man mit der Stimme unabhängig von der Wortbedeutung eine bestimmte Wirkung erzielen kann. Ihnen wird deutlich, dass Sprache immer auch von der Körperhaltung und den dazu ausgeführten Bewegungen beeinflusst wird.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Aussageabsicht auseinander und steigern ihre Fähigkeit Emotionen stimmlich auszudrücken. So erweitern sie ihr Sprechrepertoire und lernen, bewusst ein Publikum anzusprechen.

Anverwandeln einer Rolle

Aus der individuellen Auseinandersetzung der Schülerin, des Schülers mit einer Rolle erwächst die Rollenfigur mit ihrem körperlichen und sprachlichen Ausdrucksvermögen. Die Anverwandlung kann nur gelingen, wenn Spielfähigkeit, Lebenserfahrung und Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler vorhanden sind, um den Ansprüchen der Rolle gerecht zu werden. Material zum biografischen,

sozialen oder historischen Umfeld und zum theatertheoretischen Kontext kann den Zugang zu einer zunächst fremden Rolle aufschließen.

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich immer wieder der Reflexion der Wirkung ihrer Darstellung durch die Gruppe und verbessern ihre Selbstwahrnehmung. Die beobachtende Gruppe erfasst die Darstellung in ihrer Vielschichtigkeit und spiegelt den Akteuren auch scheinbar Nebensächliches und Unbeabsichtigtes. Sie lernen, dass alle Gesten und Haltungen während des Spielens zur Rolle gehören müssen und dass sie mit privatem Verhalten im Spiel aus der Rolle fallen.

Bühnenpräsenz

Fachbegriffe:

- Rolle: Rolle, Figur, Rollenfigur, in der Rolle bleiben, aus der Rolle fallen, innere Linie der Rolle, innere Haltung, Status, Rollenbiografie, Einfühlung, Anverwandeln einer Rolle, Rollenperspektive
- körpersprachliche Mittel: Mimik, Gestik, (Körper-)Haltung, Gang, Position (im Raum), stummes Spiel, pantomimisches Spiel, Bewegungssequenz
- Sprechen: Artikulation, Modulation, Betonung, Rhythmik; emotionaler Ausdruck, Grammolo, Interjektionen, Beiseitesprechen, direkte Publikumsansprache
- Präsenz, privates Verhalten

Ensemble

Szenisches Spiel in der Schule ist eine Gruppentätigkeit und bedeutet daher immer Ensemblespiel, in dem die Einzelleistung ihre Qualität und ihre Wirkung auf ein Publikum aus dem Zusammenspiel aller Gruppenmitglieder gewinnt.

Grundlage für ein gelingendes Ensemblespiel ist eine arbeits- und spielfähige Gruppe. Daher liegt ein Unterrichtsschwerpunkt zu Beginn der Arbeit mit einer Gruppe auf Kennenlern-, Vertrauens- und Kontaktübungen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich auf die Gruppenmitglieder einzulassen und mit ihnen gemeinsam zu agieren.

Vertrauen

Die Schülerinnen und Schüler stehen in der szenischen Arbeit in Kontakt zueinander, sie kommunizieren verbal und nonverbal. Sie sind aufmerksam für die Spielangebote und Aktionen ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler. Sie geben Impulse, nehmen Impulse der Mitspielerinnen und -spieler auf und arbeiten mit ihnen weiter. Sie begreifen ihre eigene Darstellung als Teil der Ensemblewirkung und erleben diesen Zusammenhang im Spiel vor dem Publikum. Sie erfahren, dass Wahrnehmungen und Interpretationen ästhetischer Gegenstände und Situationen sich in der Gruppe unterscheiden und dass diese im gemeinsam vereinbarten Rahmen nebeneinander gelten.

Ensemblearbeit

Die Gruppe entwickelt in der gemeinsamen Arbeit Schritt für Schritt ein ästhetisches Konzept für das Projekt. Die Gruppenmitglieder übernehmen allein oder in Kleingruppen Verantwortung für Teilaufgaben im Projekt.

In der Gestaltung von choreografischen Abfolgen, Bewegungstheater-Sequenzen und chorischem Sprechen entwickelt das Ensemble aus den unterschiedlichen individuellen Einfällen gemeinsame Formen. Chorische Formen in einer Aufführung machen die besondere Ästhetik der Ensemblearbeit auch einem Publikum sichtbar.

Chorische Formen

Fachbegriffe:

- Ensemble; Figurenkonstellation; Impuls geben, Impuls nehmen; verbale und nonverbale Kommunikation; Choreografie, chorisches Sprechen; Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung

Sprache

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Alltagssprache von der gestalteten Sprache des Theaters und des Films. Sie bearbeiten und verdichten improvisierte Dialoge. Sie nutzen die Möglichkeiten des kreativen Schreibens, um Rollenfiguren und Szenen zu entwickeln. Sie achten bei der Bearbeitung der Dialoge darauf, dass die Sprache auf der Bühne mit anderen Ausdrucksträgern zusammen eingesetzt wird, vor allem mit dem körperlichen Spiel des Schauspielers. Sie unterscheiden so zwischen geschriebener und agierend gesprochener Sprache. Sie setzen sich mit der literarisch

verdichteten Sprache von Stückvorlagen auseinander, lernen sie zu verstehen und zu genießen. Sie schreiben Rollenbiografien aus der Perspektive der Rolle. Sie erfinden einen den eigenen Sprechtext begleitenden Text (Subtext), der die Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, Absichten etc. artikuliert, die den inneren Gehalt bzw. den Bewusstseinsprozess hinter dem Rollentext bilden, und schreiben ihn auf.

Fachbegriffe:

- dramatisch, lyrisch, episch
- Dialog, Monolog, Chor, Prolog, Epilog, Regieanweisung
- Alltagssprache, gestaltete Sprache; geschriebene und agierende Sprache
- versteckte Handlungsimpulse im Text; Subtext
- Rollenbiografie, Rolleninterview
- Perspektive der Rolle
- Spielvorlage, Streichen, Strichfassung

Raum und Bild

Die räumlich-bildliche Gestaltung ist Bestandteil des künstlerischen Projektkonzepts. Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit der bildlichen Dimension von Theater, sie erproben die Wirkung von unterschiedlichen Räumen, Bühnenbildelementen, Requisiten, Schminke, Kostümen, Lichtstimmungen und entwickeln auch in der Auseinandersetzung mit theatertheoretischen Texten ästhetische Kriterien zur räumlichen und bildlichen Gestaltung der Bühne.

Aktionsraum

Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Spielraum wahr. Sie arbeiten mit den unterschiedlichen Wirkungen von Auftritten und Positionen und der Anordnung der Personen zueinander. Sie begreifen sich als Teil einer Gesamtchoreografie von Positionen und Gängen im Raum. Das Spielen im leeren Raum fördert ihre Fantasie. Sie lernen so zu agieren, dass die Zuschauer wissen, in welchem Raum sich die Szene ereignet.

Fachbegriffe:

- Raum wahrnehmen, Raum definieren, Auftritt, Abgang

Bühnenformen

Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass sich Raum und Spiel wechselseitig bedingen. Sie experimentieren mit unterschiedlichen Bühnenformen (Guckkastenbühne, Laufsteg- oder Podestbühne im Publikum, Arenabühne, Verteilung auf mehrere Spielflächen im Raum u. a.). Sie erproben das Spiel z. B. auf Treppen, Gängen, Höfen, Straßen und erkennen dabei die besondere Qualität ungewohnter Spielorte wie auch die Schwierigkeiten beim Spielen außerhalb der gewohnten Räume. Sie befassen sich mit Theaterkonzepten, die die feste Bühne verlassen. Sie schulen ihre Wahrnehmung bei der Beobachtung, dass gleiche Szenen an verschiedenen Orten unterschiedliche Wirkungen erzielen, und erkennen, dass bestimmte Räume auch bestimmte Spielweisen erfordern.

Fachbegriffe:

- Guckkastenbühne, die vierte Wand, Laufstegbühne, Podestbühne, Arenabühne

Szenerie

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es Szenografien mit unterschiedlichen Wirkungen gibt. Durch das Experimentieren mit Podesten, Leitern, Gerüsten, Tischen und Stühlen, Versatzstücken (Säulen, Andeutungen von Türen und Fenstern, Stellwänden, Würfeln) und Materialien erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass sie mit ihnen durch ihr Spiel eine neue Realität imaginieren können, dass andererseits eine direkte realistische Abbildung von Schauplätzen für eine glaubwürdige Darstellung nicht notwendig ist. Die Schülerinnen und Schüler erproben die Wirkung von unterschiedlichen farbigen Hintergründen und Spielflächen. Sie experimentieren mit Projektionen (Farb-, Bild-, Schrift- und Videoprojektionen). Sie gestalten Bühnenbilder und Bühnenobjekte, die für das Spiel funktional oder zeichenhaft sind, und spielen in und mit ihnen.

Fachbegriffe:

- Szenografie; Szenerie; Bühnenraum, Spielort, Schauplatz
- Podest, Rampe, Gasse
- Tableau; Bühnenbild, Kulisse; Projektion

Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit den Gestaltungsmöglichkeiten des Bühnenlichts. Die Schülerinnen und Schüler erfahren neben der praktischen Funktion des Sichtbarmachens von Bühnengeschehen, dass Bühnenlicht ein bildnerisches Gestaltungsmittel ist, um szenische Stimmungen zu unterstützen, um die Interpretation der Rollenfiguren symbolisch zu unterstützen, um konkrete oder abstrakte Räume zu schaffen, um den Bühnenraum in unterschiedliche Räume zu gliedern, um Darstellungs- oder Realitätsebenen zu unterscheiden, um die Aufmerksamkeit des Zuschauers zu fokussieren.

Bühnenlicht

Fachbegriffe:

- Lichtregie
- Bühnenlicht: Stimmungen, Ausleuchtung, einrichten
- Frontlicht, Rücklicht, Oberlicht, Seitenlicht, Farbstimmung, Spot, Blackout
- Lichttechnik: Stufenlinsen-Scheinwerfer (mit Torblende), Profilscheinwerfer (Spot, Verfolger), Parblazer, Fluter, Farbfilter, Stativ, Rohrklammer, Stellpult, Dimmer
- Projektionen: Overhead, Video, Gobo

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Requisiten bewusst und sparsam ausgewählt, eingesetzt und gespielt werden. Sie beschäftigen sich mit ihren unterschiedlichen Formen und Stofflichkeiten und erkennen, dass das Spiel über die Bedeutung entscheidet. Jedes Requisit wird gespielt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen im Requisit einen Mit- oder Gegenspieler und erproben, wie sie innere Gefühle über den Umgang mit dem Requisit sichtbar werden lassen können. Sie erproben die symbolische Aufladung von Requisiten. Sie stimmen die bildliche Erscheinung der Requisiten mit dem bildnerischen Gesamtkonzept ab.

Requisit

Fachbegriffe:

- Requisit: als Mitspieler, als Gegenspieler; Tücke des Objekts; symbolische Bedeutung eines Requisits; undefinieren; magisches Aufladen; Fetischcharakter

Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass jegliche Art von Bekleidung auf der Bühne zum Kostüm wird. Sie erproben die Wirkung von Verkleidung auf ihr Spiel. Die Nutzung einzelner Kostümteile wie Hüte, Handschuhe oder Mäntel erweitert ihr Verständnis für die Symbolhaftigkeit von Kostümen. Sie entwickeln aus Kostümen Rollenfiguren. Sie lassen sich von Kostümobjekten der bildenden Kunst zu eigenen Kostümgestaltungen anregen. Die Schülerinnen und Schüler finden kreative Lösungen für die Herstellung und Verwendung einfacher fantasievoller Kostüme.

Kostüm

Fachbegriffe:

- Kostüm: historisch, symbolisch, abstrakt, stilisiert, neutral
- Figurinen
- Grundkostüm, Applikationen
- Kostümobjekt

Form, Proportionen und Gliederung des Gesichts sowie seine sonstige Beschaffenheit (Farbe, Hautbeschaffenheit, Behaarung) werden gedeutet, und zwar auf der Grundlage kultureller Stereotypen. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren durch die Gestaltung von Schminke ihre Rollen in der Auseinandersetzung mit diesen Stereotypen. Sie verändern das Gesicht des Rollenträgers hin zur Schaffung einer Rollenfigur. Die Stereotypen können auch zu einer grotesken Typisierung der Rollenfigur genutzt werden. Mit der Schminke kann der Rollenträger fantastische Wesen und abstrakte Kunstfiguren kreieren.

Schminke

Fachbegriffe:

- Wasserschminke, Fettschminke; Lidschatten, Wimperntusche, Lippenstift, Dermatograph;
- grundieren, Grundteint, schattieren, Konturen, Lichter setzen; abpudern, abschminken

Zeit

Im Gestaltungsfeld Zeit rücken Dauer, Tempo und Rhythmus ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Unterschied zwischen der Spielzeit und der gespielten Zeit. Sie gestalten Spieltempo und Rhythmus des Bühnengeschehens. In den Spielszenen achten sie auf Steigerung und Reduzierung des Tempos sowie auf Timing, experimentieren mit der Kontrastierung von Sprech- und Spieltempo und entwickeln so ein Gefühl für den Rhythmus einer Szene. Sie erkennen, dass zu einem Inszenierungskonzept der gestaltete Wechsel von langsamen und schnellen sowie ruhigen und dynamischen Szenen gehört. Die Arbeit mit rhythmisierten Bewegungen stellt ein Mittel zur Stilisierung und Abstraktion von Wirklichkeit dar. Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit rhythmischen Wiederholungen von Bewegungen und Gängen.

Fachbegriffe:

- Spielzeit, gespielte Zeit
- Dauer
- Tempo (Zeitraffer, Slow motion, Freeze), Tempowechsel
- Timing
- ruhig, wechselhaft, gleichförmig, dynamisch
- Sprech- und Spieltempo
- Rhythmus, rhythmisierte Bewegungen; Bewegungsschleifen

Geräusch, Klang, Musik

Die Schülerinnen und Schüler schaffen Stimmungen und Räume, indem sie Klänge und Geräusche mit Materialien, Musikinstrumenten, mit Stimme und Körper erzeugen und sie szenisch unterstützend oder kontrastierend einsetzen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass im Darstellenden Spiel die eingesetzte Musik dramaturgische Funktion hat und nicht die persönliche Vorliebe der Beteiligten wiedergibt. Sie erkennen unnötige Doppelungen von akustisch illustrierenden Signalen und szenischen Handlungen.

Fachbegriffe:

- akustische Stimmung,; akustische Strukturierung; Führung der Bewegung durch Musik
- illustrierende Musik, kontrastierende Musik; Rhythmus; Geräuschkulisse

Szenische Komposition

Die Schülerinnen und Schüler lernen Elemente der Gestaltungsfelder zu einem Ganzen zu verbinden. Viele Kompositionsprinzipien gelten sowohl für die Mikrostruktur der kleinsten szenischen Einheiten als auch für die Makrostruktur des ganzen Stückes. Bei jeder Szenenentwicklung werden Kompositionsprinzipien angewendet. Der szenische Aufbau ist immer wieder Gegenstand des auswertenden Gruppengesprächs.

Die Kompositionsprinzipien wenden die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Aspekte von Theater (bzw. Film) an: Handlung, Sprechhandeln, Zeit, bildliche Dimension, Dynamik, Klang. Die Stimmung aller eingesetzten Gestaltungsmittel rückt ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Bei der Konzeptentwicklung und der Arbeit an der Dramaturgie des Stückes befassen sie sich mit epochen- und spielformbedingten Strukturen der Gestaltung, die sich auf die Auswahl und Verwendung der Kompositionsprinzipien auswirken.

Fachbegriffe:

- Kompositionsprinzipien: Klimax (Steigerung), Antiklimax, Symmetrie, Kontrastierung, Parallelführung, Variation, Reihung, Analogie, Umkehrung, Bruch, Überlagerung, Collagierung, Wiederholung, Verdichtung, Reduktion, Steigerung, Kontrastierung, Parallelführung, Variation, Reihung, Umkehrung, Bruch, Wiederholung, Reduktion, Verdichtung, Stimmigkeit
- Inszenierung, Regie, Regiekonzept
- Tragödie, Komödie, dokumentarisches Theater, Grotteske, Farce, Revue, Musical
- drei Einheiten (Ort, Zeit, Handlung)
- Mimesis, Katharsis
- Plot, Stoff, Motiv
- Handlung: Handlungsbogen, retardierende Handlung, Höhepunkt, fallende Handlung, Parallelhandlung, Gegenhandlung, Kette der Handlungen
- Exposition, Steigerung durch „erregende Momente“, Verwicklung im Höhepunkt, fallende Handlung, retardierendes Moment, Finale, Lösung, Katastrophe
- Dramaturgie; geschlossene und offene Form, Nummerndramaturgie, Montage
- szenischer Aufbau; Auftritt, Abgang, Szene, Akt
- Botenbericht, Mauerschau (Teichoskopie); Spiel im Spiel

3.2 Projektverfahren

Auf der Vorstufe sammeln die Schülerinnen und Schüler exemplarisch Erfahrung im Umgang mit dramatischen Textvorlagen und mit der Eigenentwicklung dramatischer Strukturen.

Vorstufe

Zwei der vier im Folgenden aufgeführten Projektverfahren sind im Laufe der Studienstufe verpflichtend:

Studienstufe

- davon einer zum Umgang mit dramatischen Textvorlagen (Projektverfahren 1 oder 2)
- einer zur Eigenentwicklung dramatischer Strukturen (Projektverfahren 3 oder 4).

Kombinationen unterschiedlicher Projektverfahren sind in den Projekten möglich.

Eines der Projekte kann auch die Erstellung eines Videofilms sein.

Videofilm

Literarische Vorlagen bieten den Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen, weil sie Deutungsmuster zum Selbst- und Weltverständnis anbieten, mit denen sie in dieser Zuspitzung sonst nicht konfrontiert wären.

(1) Umsetzung einer dramatischen Textvorlage

Die Umsetzung einer dramatischen Textvorlage muss sich mit den Vorgaben der Vorlage auseinandersetzen; Thema, dramatischer Konflikt, Dramaturgie, Personal, Geschlechterverteilung liegen vor. Hinzu kommt die Wirkungsgeschichte der Textvorlage, die insbesondere bei bekannten Autoren und Werken die Rezeption bei den Akteuren wie bei den Zuschauern beeinflusst.

Die Aufgabe bei der Umsetzung einer dramatischen Textvorlage ist es, den weitgehend durch das Stück vorgegebenen Rahmen mit Leben zu füllen, indem der besondere Zugang der Gruppe zum Thema des Stückes deutlich wird. Entscheidungen zur Gestaltung verfolgen das Ziel, den Text des Autors umzusetzen.

Eine dramatische Textvorlage ist darauf zu prüfen, inwieweit ihr Rollenangebot mit der Größe und Zusammensetzung der Gruppe übereinstimmt und inwieweit sie darstellerisch von den jungen Erwachsenen bewältigt werden kann. (Beispiele für Projekte vgl. Anhang)

Bei der Adaption einer dramatischen Vorlage wird der Autorentext entsprechend den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler von der Gruppe bearbeitet. So können Teile der Handlung ganz wegfallen; der Text kann auf wenige Schlüsselszenen und Motive reduziert werden. Rollen können vervielfacht oder neu hinzugefügt werden. Der Text kann aktualisiert und der Schauplatz modernisiert werden. Eigene Handlungsstränge können die vorgegebene Handlung ergänzen oder sich auch in den Vordergrund schieben. Dabei geschieht diese Bearbeitung zum großen Teil als Prozess während der Probenarbeit. Die Veränderung kann so weit gehen, dass der Ausgangstext nur noch in Spuren erkennbar ist. Hier eignet sich jedes

(2) Adaption einer dramatischen Vorlage

- Theaterstück, wenn denn die Gruppe einen geeigneten Zugang für ihre Bearbeitung findet. (Beispiele für Projekte vgl. Anhang)
- (3) Adaption einer nicht-dramatischen Vorlage** Die Adaption einer nicht-dramatischen Vorlage ist die Anpassung einer Vorlage an die Erfordernisse der Bühne und die Aneignung dieser Vorlage durch die Gruppe. Erzählungen, Romane, Gedichte, Musikstücke, Cartoons, Bilder werden für die Bühne bearbeitet. Bei der Entscheidung für eine nicht-dramatische Vorlage kommt es darauf an, ob sich die Spielgruppe mehr für die Handlungsstruktur, die Motive der Personen oder in erster Linie für das Thema als Spielanreiz interessiert. Nur selten ist es sinnvoll, einen epischen Text schrittweise in einen dramatischen Text umzuwandeln. Es geht stattdessen darum, vor dem Hintergrund des ausgewählten Textes etwas Neues, Eigenes zu schaffen. Die Spielgruppe entscheidet sich, welche „Geschichte“ sie erzählen will. (Beispiele für Projekte vgl. Anhang)
- (4) Eigenproduktion** Die Bezeichnung „Eigenproduktion“ trifft eine Aussage über die Autorschaft. Autorin ist die Gruppe, die ihr Projekt auf die Bedürfnisse der Spielgruppe zuschneidet und dafür aus der Breite der Möglichkeiten zwischen Sprechtheater und Performance eine Spielform wählt. Sie ermöglicht damit für die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße Identifikationsmöglichkeiten. Szenisches Material wird erspielt, wobei eine thematische und eine formale Bestimmung den projektbezogenen Rahmen liefern. Bei der Verschriftlichung werden die improvisierten Texte bearbeitet und verdichtet. Im Voranschreiten der Arbeit wird ein Spielkonzept entwickelt, werden Rollentypen, Handlungselemente, Schauplätze und Motive festgelegt. (Beispiele für Projekte vgl. Anhang)

3.3 Spielformen

In der Projektarbeit nehmen die einzelnen Gestaltungsfelder je nach dominierender Spielform unterschiedlichen Umfang ein.

- Erfahrungen in mehreren Spielformen** Im Laufe der gymnasialen Oberstufe machen die Schülerinnen und Schüler verbindliche Erfahrungen in mehreren Spielformen. Auf der Vorstufe werden unterschiedliche Spielformen erprobt. Auf der Studienstufe ist eine vertiefte Erfahrung mit der Spielform Sprechtheater verbindlich. Unterschiedliche Spielformen können in einem Projekt miteinander verbunden werden.
- Sprechtheater** Für das Sprechtheater ist der die Handlung vorantreibende gesprochene und gespielte Dialog konstituierend. Monologische Äußerungen (Berichte, Kommentierungen, Erzählungen) sind ebenfalls möglich. Entweder liegt der Arbeit eine dramatische Textvorlage zu Grunde oder die Gruppe entwickelt in der Adaption einer nicht-dramatischen Textvorlage (Roman, Erzählung, Ballade) oder über Improvisationen den Sprechtext.
- Bewegungstheater** Die geführte und rhythmische Bewegung steht im Zentrum der Gestaltung. Bewegungstheater ist in der Spannweite von abbildender über symbolische bis hin zu abstrakter Bewegung möglich.
- Musiktheater
Musical
Revue
Tanztheater** Im Musiktheater rücken Musik und musikalisch geführte Bewegung in das Zentrum der Gestaltung. Die Darstellung bleibt Kern der Arbeit im Kurs. Die Gestaltung von Musicals und Revuen setzt musikalische und tänzerische Kompetenzen voraus, die nur in geringem Umfang im Darstellenden Spiel vermittelt werden können.
- Musik 3.5 Filmmusik
- Bildertheater** Das Bildertheater verbindet Theater und bildende Kunst. Der bildliche Ausdruck dominiert. Große statuarische Arrangements, die bildliche Gesamtkomposition aus Figuren (Darstellern), Objekten, Raumelementen und Licht sind kennzeichnend. Im Bildertheater wird die geschlossene Handlung aufgegeben. Eine Montage mit Sprech- und Bewegungstheaterszenen ist möglich.

Masken bestimmen die Haltungen und Bewegungen der Akteure. Die Mimik und bei Großmasken auch die Sprache entfallen als Ausdrucksträger. Der Schwerpunkt liegt auf der stilisierten bildlichen Wirkung, häufig wird auch Musik wichtiger Ausdrucksträger. Eine Kombination des Maskenspiels mit Sprech- und Bewegungstheater ist möglich.

Maskentheater
Clown-Theater
Commedia dell'arte
Großmaskenspiel

Im medialen Theater werden real dargestellte Vorgänge auf der Bühne mit medial dargestellten Vorgängen und Szenerien verbunden. Video- und Computerprojektionen treten in eine komplexe Beziehung zur Körperrealität der Spielerinnen und Spieler. Das Darstellen bleibt Kern der Arbeit im Kurs.

Mediales Theater

→ **Medienerziehung 11/13-1 Produktion**

Beim Videofilmen lernen die Schülerinnen und Schüler die spezifische Darstellungsweise des Spielens vor der Kamera kennen, die sich vom Theaterspielen unterscheidet. Schwerpunkt des Videofilms im Darstellenden Spiel ist die spielfilmartige Gestaltung. Das Darstellen von Rollen vor der Kamera ist unverzichtbare Aufgabe aller.

Videofilm

Alle Schülerinnen und Schüler stehen in Phasen des Unterrichts auch hinter der Kamera, um im aktiven Handeln die Sprache der Kamera mit Bildaufbau, Einstellungsgrößen, Perspektiven zu erlernen. Montage und Filmschnitt werden als wesentliche Gestaltungsmöglichkeiten des Films erprobt.

→ **Musik 3.5 Filmmusik**

Fachbegriffe für Videofilm und mediales Theater:

- Einstellung, Take, Schnitt, Montage
- Einstellungsgrößen: Detail, Groß, Nah, Halbnah, Halbtotal, Totale
- Perspektive: Unten/Frosch, Oben/Vogel, Schräg, Frontal, Links, Rechts
- Schuss/Gegenschuss
- bewegte Kamera, Kamerafahrt, Zoom, Schwenk, Reißschwenk
- subjektive Kamera, entfesselte Kamera
- Bildaufbau, statische/dynamische Bildkomposition
- Exposé, Treatment, Drehbuch, Storyboard
- Drehplan
- Schnitt, Montage: Assoziativ-Montage, Parallel-Montage, Kontrast-Montage, Kausal-Montage
- Bildsprünge

In dieser Spielform werden die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Medien und Kunstformen überschritten, es wird die klare Trennung von Bühne und Zuschauerraum aufgegeben. Elementare Ausdrucksweisen des Alltags, Rituale und Konventionen können Gegenstand einer Performance sein.

Performance

3.4 Themen

Theater- und Filmprojekte bearbeiten immer auch inhaltliche Themen. Das gilt für alle Spielformen.

Themen des Darstellenden Spiels orientieren sich an den Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Das Thema eines Projekts sollte zumindest in Ansätzen für die Beteiligten von persönlicher Relevanz und für das persönliche, schulische und gesellschaftliche Umfeld bedeutsam sein.

Schülerorientierung

Die jungen Erwachsenen sind vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Entwicklung offen für thematisch anspruchsvolle Projekte. Es geht ihnen um das Herausbilden ihrer Persönlichkeit und Eigenständigkeit, um Beziehungskonflikte, um Freizeitgestaltung, um Berufsperspektiven, um die Auseinandersetzung mit seelischen und gesundheitlichen Problemen, um die Stellungnahme zu politischen und gesellschaftlichen Konflikten.

| | |
|---|---|
| Klärung der Themen | Die Themen werden während des Gestaltungsprozesses in Improvisationen, schriftlichen Beiträgen (z. B. kreativen Schreibaufgaben), im Gespräch und in speziellen Arbeitsaufgaben (Recherchen, Interviews, Heranziehen von Sachtexten, von Berichten in den Medien u. a.) geklärt und bearbeitet. Themen erschließende Elemente können sein: Plot, Stoff, Motiv, Bild, Figur, Biografie, Epoche. |
| Beispiele für Themen, Verbindung zu den Aufgabengebieten | <p>Die Themen stellen vielfältige Verbindungen zu den Aufgabengebieten und zu übergreifenden Themen dar. In Theater- und Filmprojekten der gymnasialen Oberstufe geht es um Themen der Aufgabengebiete wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozial- und Rechtserziehung: Krieg und Frieden, soziale Konflikte, Recht und Unrecht, Gewalt, Bürgergesellschaft, Freiheit, Unterdrückung, Widerstand → Sozial- und Rechtserziehung 11/13-1,2 • Sexualerziehung/Geschlechtererziehung: Liebe und Hass, Verwirrung der Gefühle, Sexualität, Männer und Frauen → Sexualerziehung 11/13-1,2 • Gesundheitserziehung: Sucht, Drogen, Gesundheit und Krankheit, Genuss, Körperkult(ur) → Gesundheitsförderung 11/13-1,2 • Interkulturelle Erziehung: Fremdheit und Eigenheit, Einheimische und Fremde, Kulturen, Religionen, Perspektivwechsel → Interkulturelle Erziehung 11/13-1,2 → Globales Lernen 11/13-1,2 • Umwelterziehung: Gefährdung der Umwelt, Wegwerfgesellschaft, Energie, Stadtvisionen, Katastrophen → Umwelterziehung 11/13-1,2 • Berufsorientierung: Berufswelt, Ausbildung, Leben und Beruf, Expertentum, Karrieren, Werdegänge → Berufsorientierung 11/13-1,2 • Medienerziehung: Medienwelt, der „gläserne“ Bürger, vernetzte Welt, Realität und Virtualität, Beschleunigungsgesellschaft. → Medienerziehung 11/13-1,2 <p>Weiterhin geht es um übergreifende Themen wie Schule, Identität, Sehnsucht, Glück, Lösung von den Eltern, Lebensentwürfe, Künstlertum, Macht und Ohnmacht, Glauben, Ängste, Zukunft, Vergangenheit in der Gegenwart, Fiktion und Wirklichkeit.</p> |

4 Anforderungen und Beurteilungskriterien

4.1 Anforderungen

Ende der Vorstufe

Die Anforderungen für die Vorstufe orientieren sich am zentralen Inhaltsaspekt, der Arbeit in den Gestaltungsfeldern. Sie stellt die Basis für die Arbeit an den großen Projekten der Studienstufe dar. Dort werden die Anforderungen erweitert.

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Ausdrucksrepertoire und erlangen durch entsprechende Spielerfahrungen Bühnenpräsenz.

**Gestaltungsfeld
Darsteller**

Die Schülerinnen und Schüler können

- alltägliche Bewegungen in theatrale Abläufe überführen,
- Mimik, Gestik, Haltung und Bewegung bewusst einsetzen,
- unterschiedliche Ausdrucksmittel erproben und variieren,
- Bewegungssequenzen genau wiederholen,
- die Wirkung körpersprachlicher Mittel einschätzen und reflektieren,
- vernehmbar und verständlich sprechen, mit klarer Artikulation und Betonung sowie angemessen in Lautstärke und Sprechtempo,
- dramatische Textvorlagen als authentisch gesprochene Sprache klingen lassen,
- Emotionen mit dem Klang der Stimme transportieren,
- die Stimme auch nonverbal, als Instrument benutzen,
- mit ihren individuellen Ausdrucksmöglichkeiten eine Rolle verkörpern,
- ihre Darstellung auf die Erfordernisse der Spielform abstimmen.

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

**Gestaltungsfeld
Ensemble**

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich auf unterschiedliche Spieltemperamente und Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen einlassen,
- Impulse im Spiel geben und Impulse der Mitspieler aufnehmen,
- Szenen mit anderen entwickeln und spielen,
- choreografische Abfolgen mit anderen entwickeln,
- szenische Umsetzungen für inhaltliche Themen mit anderen finden,
- Vorschläge in die Gruppe einbringen und sich mit Vorschlägen von anderen sachbezogen auseinander setzen,
- konstruktive Kritik üben und sachliche Kritik hinnehmen und verarbeiten,
- unterschiedlichen ästhetischen Vorstellungen gegenüber offen sein,
- Verantwortung für Teilaufgaben übernehmen und verlässlich mit anderen Gruppenmitgliedern zusammenarbeiten.

Die Schülerinnen und Schüler stimmen ihr Spiel auf Raum, Bühnenbild, Requisit und Kostüm so ab, dass sich ein Gesamtbild ergibt.

**Gestaltungsfeld
Raum und Bild**

Sie können

- den Bühnenraum in seiner Eigenheit und seinen Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen und sich bewusst in ihm bewegen,
- die Bildwirkung ihres Spiels begreifen,
- die spielformspezifischen Mittel der Bildsprache berücksichtigen,
- unterschiedliche Orte bespielen,
- Bühnenelemente multifunktional einsetzen,
- Bühnenräume auch mit sparsamen Mitteln gestalten,
- Requisiten gezielt auswählen und ins Spiel bringen,
- Kostümen Symbolcharakter zuordnen.

| | |
|---|---|
| Gestaltungsfeld Zeit | <p>Die Schülerinnen und Schüler nutzen die gestalterische Funktion von Tempo und Rhythmus für ihr Spiel.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungen rhythmisieren, • Bewegungsabläufe zeitlich gliedern, • erkennen, dass unterschiedliches Spieltempo eine unterschiedliche Wirkung erzielt, • zwischen Spielzeit und gespielter Zeit unterscheiden. |
| Gestaltungsfeld Geräusch, Klang, Musik | <p>Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihr Spiel als theatrale Einheit von Musik, Sprache und Bewegung.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musik als dramaturgisches Instrument einsetzen, • zwischen persönlichem Musikgeschmack und szenengerechter Musik unterscheiden, • Geräusche und Klänge als eine freie Art von Musik wahrnehmen und anwenden, • Stimme, Körper, Gegenstände als Klanggeber kennen lernen und selbstständig anwenden, • Rhythmus als ein Gestaltungselement in der Szene erkennen und selbstständig anwenden, • Musik zum Projekt passend auswählen, • erkennen, dass Musik den Ausdruck eines Spielvorgangs unterstützen, aber auch kontrastieren kann. |
| Gestaltungsfeld Komposition | <p>Die Schülerinnen und Schüler gestalten szenisches Material so, dass sie die Stimmigkeit ihrer Komposition an der Gesamtkonzeption messen.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Projektrahmen zu zweit oder dritt Szenen mit einem deutlichen Aufbau (Handlungsbogen, Dynamik, Bildwirkung) entwickeln, • Ideen für einen konzeptionellen Rahmen entwickeln, • beim eigenen Spiel den konzeptionellen Rahmen einhalten, • Geräusche, Klänge, Musik als steuernde Elemente verstehen und anwenden, • die spielformspezifischen Bedingungen berücksichtigen, • einen selbst entwickelten Dialog überarbeiten und verdichten, • bei der Betrachtung von Szenen Kompositionsprinzipien wie Steigerung, Kontrastierung, Parallelführung, Variation, Reihung, Umkehrung, Bruch, Wiederholung, Verdichtung erkennen und benennen, • Szenen unter Anwendung von Kompositionsprinzipien selbstständig entwickeln und bearbeiten, • die Stimmigkeit wesentlicher Gestaltungsmittel bei der Analyse szenischen Materials (Darstellungsversuche, Improvisationen) in Hinblick auf die Konzeption beurteilen, • wesentliche dramatische Strukturen in Szenen erkennen und beschreiben. |

Ende der Studienstufe

Auf der Studienstufe gelten die Anforderungen der Vorstufe weiter. In den einzelnen Gestaltungsfeldern wird eine höhere Komplexität und Differenzierung erreicht. Für Schülerinnen und Schüler, die das Fach nur zwei Semester hindurch belegen, gelten je nach Schwerpunkt der Inhalte des Spielprojekts entsprechende Anforderungen.

Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler

- Rollenfiguren entwickeln und ihre innere Linie halten,
- unterschiedliche Raumkonzeptionen entwickeln und ihre Wirkung reflektieren,
- Bilder in ihrer Mehrdimensionalität wahrnehmen,
- Prinzipien der Szenografie anwenden,
- konzeptionelle Überlegungen zur bildlichen Gestaltung der Bühne anstellen,
- Bühnenlicht als ästhetisches Gestaltungsmittel gezielt einsetzen,
- Kostüme für ihre Rolle selbst gestalten,
- aus der Improvisation Szenen entwickeln, die in den Rahmen des Gesamtkonzepts passen,
- theatrale Kompositionsprinzipien auf das Stückganze anwenden,
- die theatrale Komposition unterschiedlicher Gestaltungsfelder in Hinblick auf die Stimmigkeit der Gesamtkonzeption beurteilen,
- differenziert unter Verwendung von Fachbegriffen über die szenische Arbeit reflektieren,
- ausgewählte theoretische Texte zur Kunsttheorie und Theaterästhetik auf die eigene Theater- bzw. Filmarbeit anwenden,
- Bezüge zur Rezeptionsgeschichte herstellen.

Gestalten und Reflektieren

Sie können

- komplexe literarische Vorlagen verstehen,
- sich komplexe Rollen der dramatischen Literatur anverwandeln,
- die Struktur einer dramatischen Vorlage erkennen und beschreiben,
- dramatische Textvorlagen in Hinblick auf eine theatrale Umsetzung analysieren,
- im Rahmen von Verabredungen Szenen einer dramatischen Vorlage bearbeiten (streichen, adaptieren),
- biografische, historische, kulturgeschichtliche und theaterwissenschaftliche Texte zum Verständnis eines Textes heranziehen,
- eine dramatische Vorlage als Ganzes adaptieren.

Literarische Vorlagen

Sie können

- die dramatische Struktur einer dramatischen Vorlage erkennen,
- eine dramatische Struktur zu epischen Vorlagen entwickeln,
- eine dramatische Struktur für Eigenproduktionen entwickeln.

Dramaturgie

Sie können

- Methoden des kreativen Schreibens für die Theaterarbeit nutzen,
- in Improvisationen entstandene Texte bearbeiten,
- dramatische Texte reflektiert kürzen und bearbeiten,
- schriftlich konzeptionelle Überlegungen formulieren,
- adressatenbezogene Texte für ein Programmheft formulieren.

Schreiben

Sie können

- den Prozess der Konzeptentwicklung und Projektdurchführung mitgestalten und mitsteuern,
- verantwortlich Teilaufgaben im Projekt übernehmen.

Projektsteuerung

Sie können

- ihr Spiel der Kritik eines Publikums stellen und mit Kritik umgehen,
- Aufführungen des Schultheaters und des professionellen Theaters fachkompetent analysieren,
- sich mit Theaterkritiken auseinander setzen und eine Theaterkritik über eine professionelle Theateraufführung schreiben.

Theaterkritik

4.2 Beurteilungskriterien

Grundlage Die Kriterien beziehen sich auf das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen konnten. Kriterien für die Beurteilung werden rechtzeitig vor Beurteilungssituationen eingeführt, damit sie für die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nachvollziehbar sind. Die Projekte haben je nach Spielform sehr unterschiedliche gestalterische Schwerpunkte. Eine Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern über die projektspezifischen Beurteilungskriterien ist notwendig. Der Schwerpunkt der Bewertung liegt auf den Leistungen im ästhetischen Handeln, vor allem dem szenischen Spiel.

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

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

Die Beurteilung der Leistung setzt sich aus der Kursarbeit und den punktuellen Prüfungssituationen (spielpraktische und schriftliche Klausuren) zusammen.

Kriterien für die laufende Kursarbeit

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

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

- Erkennen des zentralen Problems in der Aufgabenstellung und Finden von Lösungsansätzen,
- Klarheit und Differenziertheit der Beobachtung, Einfallsreichtum der Lösung, Differenziertheit der Gestaltung,
- Aufgeschlossenheit für neue Einsichten und eigenständige Lösungen,
- Fähigkeit, sich Fachkenntnisse anzueignen und sie für die szenische Arbeit fruchtbar zu machen,
- 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 vorschnell 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.

Klausuren

In jedem Semester der Vor- und Studienstufe werden zwei Klausuren durchgeführt. Jeweils eine der Klausuren kann durch eine gleichgestellte Aufgabe ersetzt werden. Eine Aufführung kann weder als Klausur gewertet werden noch eine Klausur ersetzen. Klausuren sind sowohl spielpraktische Aufgaben als auch schriftliche Aufgaben. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Projektarbeit. Es besteht auch die

Möglichkeit, dass jede Klausur einen spielpraktischen und einen schriftlichen Anteil hat. Dann muss der schriftliche Anteil die spielpraktische Aufgabe reflektieren und darüber hinaus eine weiterführende Aufgabe bearbeiten.

Im ersten Semester der Vorstufe können auch zwei spielpraktische Aufgaben als Klausuren gestellt werden. Im zweiten Semester der Vorstufe und im ersten bis dritten Semester der Studienstufe ist jeweils eine schriftliche Klausur verbindlich. Im vierten Semester wird eine schriftliche oder spielpraktische Aufgabe als Klausur gestellt.

In einer spielpraktischen Klausur entwickeln die Schülerinnen und Schüler zu zweit eine Szene, die sie anschließend vorspielen (Vorbereitungszeit: Vorstufe ca. 30 bis 45 Minuten, Studienstufe ca. 60 Minuten; Spieldauer ca. 5 bis 10 Minuten). In der Regel wird die Szene innerhalb eines von der Spielleitung vorgegebenen, schriftlich formulierten Bezugsrahmens durch Improvisation, Absprachen und Spielversuche erarbeitet. Die Präsentation wird mit der Videokamera aufgezeichnet. Im Anschluss an die Präsentation findet ein kurzes, die Szene reflektierendes Gespräch statt.

Spielpraktische Klausuren

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

Kriterien der Beurteilung sind

Kriterien

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

In einer schriftlichen Klausur muss der Bezug zur laufenden Projektarbeit für die Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar sein. Der Umfang muss so bemessen sein, dass die Aufgaben in 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.

Schriftliche Klausuren

Kriterien der Beurteilung sind

Kriterien

- 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).

Bei der Gewichtung gibt im Zweifelsfall die Erfüllung der inhaltlichen Kriterien den Ausschlag.

5 Anhang

5.1 Beispiele für Projekte der Vorstufe

Beispiel A:

Einstieg: grundlegende Übungen, daraus wird das Kurzprojekt entwickelt: Stehcafé (Umgang mit dramatischer Textvorlage, Adaption einer Auswahl von Szenen aus Fitzgerald Kusz: „Stücke aus dem halben Leben“, Montage von Bewegungstheater und Sprechtheater)

Halbjahresprojekt:

Adaption der Erzählung „Brennbars Fluch“ von John Irving (Adaption einer nicht-dramatischen Textvorlage; Montage von Sprechtheater und Bildertheater)

Beispiel B:

Einstieg: grundlegende Übungen, daraus wird das Kurzprojekt entwickelt: SCHAUSpiele (Eigenproduktion zum Spiel mit dem Medium Theater, insbesondere mit dem Verhältnis von Schauspieler- und Zuschauerrolle, Montage von Sprechtheater und Bewegungstheater)

Halbjahresprojekt:

Adaption des Einakters „Der Herrscher“ von Ionesco; der kopflose Herrscher als Medienereignis (Umgang mit dramatischer Textvorlage; Montage von Sprechtheater, Bewegungstheater und Bildertheater)

Beispiel C:

Einstieg: grundlegende Übungen, daraus wird das Kurzprojekt entwickelt: „Kleider spielen“ (Eigenproduktion zum Spiel mit dem Thema Kleidung, Montage von Sprechtheater, Bildertheater und Bewegungstheater)

Halbjahresprojekt:

Umsetzung des Einakters „Kleinbürgerhochzeit“ von Brecht (Umgang mit dramatischer Textvorlage, Sprechtheater)

Beispiel D:

Einstieg: grundlegende Übungen, daraus wird das Kurzprojekt entwickelt: „Los Desastres de la Guerra“: Bilder von Goya (Eigenproduktion, Adaption der Bilder, Montage von Bildertheater und Bewegungstheater, dazu Gedichte zum Thema Krieg)

Halbjahresprojekt:

Umsetzung des Einakters „Die kahle Sängerin“ von Ionesco (Umgang mit dramatischer Textvorlage, Sprechtheater mit Bewegungstheatersequenzen)

5.2 Beispiele für Projekte der Studienstufe

Beispiel A:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Turandot oder der Kongreß der Weißwäscher“ von Brecht (Umsetzung einer dramatischen Textvorlage, Sprechtheater)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Nachtsplitter“ (Eigenproduktion zum Thema Nacht; Montage von Schattentheater, Sprechtheater, Bewegungstheater und medialem Theater)

Beispiel B:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Nathan der Weise“ von Lessing (freie Adaption einer dramatischen Vorlage; Montage von Sprechtheater und Bewegungstheater)

Jahresprojekt Jg. 13:

Auswahl aus: „Frankenstein oder aus dem Leben der Angestellten“ von Deichsel (Realisierung als Videofilm, Umgang mit dramatischer Vorlage, vorausgehend: Übungen zur Gestaltung mit der Kamera, Spiel vor der Kamera)

Beispiel C:

Jahresprojekt Jg. 12:

„TraumHAFT“, eine freie Adaption zu „Frankenstein oder aus dem Leben der Angestellten“ von Deichsel (Wechsel von Sprechtheaterszenen und Traumsequenzen mit unterschiedlichen Masken)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Sommernachtstraum“ von Shakespeare / Übersetzung Erich Fried (Umsetzung einer Textvorlage, Sprechtheater und Bewegungstheater)

Beispiel D:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Der tollste Tag“ von Turrini nach Beaumarchais (Umsetzung einer dramatischen Vorlage, Sprechtheater)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Commedia media“; eine moderne commedia dell’arte zum Thema Medien (Eigenproduktion; Spiel mit Halbmasken und Sprechtheater)

Beispiel E:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Die Nashörner“ von Ionesco (freie Adaption der dramatischen Vorlage; Sprechtheater und Maskentheater)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Deutschland – ein Wintermärchen“ nach Heine (freie Adaption einer nicht-dramatischen Textvorlage; Tanztheater und Bildertheater)

Beispiel F:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Der eingebildete Kranke“ von Molière/Dorst. (Umsetzung einer dramatischen Vorlage; Sprechtheater)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Es war später, als ich dachte ...“ (Eigenproduktion als Videofilm, vorausgehend: Übungen zur Gestaltung mit der Kamera, Spiel vor der Kamera; parallele Entwicklung von Kurzfilmen in Kleingruppen zum gemeinsamen Impuls)

Beispiel G:

Jahresprojekt Jg. 12:

„Der Kater oder wie man das Spiel spielt“ von Dorst (Adaption der dramatischen Vorlage; Sprechtheater mit einigen Bewegungstheatersequenzen)

Jahresprojekt Jg. 13:

„Antigone“ nach Sophokles (sehr freie Adaption; Montage von Sprechtheater und Bildertheater)