



Lehrplan

für die Sekundarstufe II
Gymnasium, Gesamtschule



Darstellendes Spiel

Herausgeber:

2002 - Ministerium für Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein
Brunswiker Straße 16-22
24105 Kiel
Lehrpläne im Internet: <http://lehrplan.lernnetz.de>

Druck und Vertrieb:

Glückstädter Werkstätten
Stadtstraße 36
25348 Glückstadt
Telefon (0 41 24) 6 07-0
Telefax (0 41 24) 6 07-1 88

Einführung

Die Lehrpläne für die Sekundarstufe II (Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium) gliedern sich - wie die Lehrpläne für die Sekundarstufe I - in zwei aufeinander bezogene Teile: die Grundlagen und die Fachlichen Konkretionen.

I. Grundlagen

Der Grundlagenteil beschreibt das allen Fächern gemeinsame Konzept des Lernens und die aus ihm folgenden Grundsätze der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbewertung.

II. Fachliche Konkretionen

Im Mittelpunkt dieses zweiten Teils stehen die Aufgaben und Anforderungen, die sich aus dem Konzept des Lernens für den jeweiligen Fachunterricht ergeben.

Die im ersten Teil dargestellten Grundsätze (B, Kapitel 1-6) werden im zweiten Teil unter den Gesichtspunkten der einzelnen Fächer aufgenommen und konkretisiert. Diese Grundsätze bestimmen daher auch den Aufbau der Fachlichen Konkretionen:

I. Grundlagen, Abschnitt B	II. Fachliche Konkretionen
1. Lernausgangslage	1. Lernausgangslage
2. Perspektiven des Lernens	2. Fachliches Lernen als Erwerb von Kompetenzen
3. Das Lernen in den Strukturen von Fächern	3. Strukturen des Faches
4. Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	4. Themen des Unterrichts
5. Projektlernen	5. Projektlernen
6. Leistungen und ihre Bewertung	6. Leistungen und ihre Bewertung

Die Lehrpläne geben in beiden Teilen - in den Grundlagen und in den Fachlichen Konkretionen - einen verbindlichen Rahmen für Erziehung, Unterricht und Schulleben vor, der die Vergleichbarkeit und Qualität der schulischen Bildungsgänge und -abschlüsse sicherstellt.

Innerhalb dieses Rahmens eröffnen die Lehrpläne allen an der Schule Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur pädagogischen Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Schule. Insbesondere durch das Konzept des Lernens in fächerübergreifenden Zusammenhängen und Projekten geben die Lehrpläne Anstöße zur Entwicklung und Umsetzung eines curricular begründeten Schulprogramms.

Inhaltsverzeichnis

I Grundlagen	1
A Die gymnasiale Oberstufe	2
1 Ziele der gymnasialen Oberstufe	3
1.1 Vertiefte Allgemeinbildung	3
1.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten	3
1.3 Studier- und Berufsfähigkeit	4
2 Organisationsformen der gymnasialen Oberstufe	5
2.1 Aufbau der gymnasialen Oberstufe	5
2.2 Das Fachgymnasium	7
B Das Konzept des Lernens in der gymnasialen Oberstufe	8
1 Lernausgangslage	9
2 Perspektiven des Lernens	10
2.1 Lernen als Auseinandersetzung mit Kernproblemen	10
2.2 Lernen als Erwerb von Kompetenzen	11
3 Das Lernen in den Strukturen von Fächern	14
3.1 Das Lernen in fachlichen Zusammenhängen	14
3.2 Das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen	14
4 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	16
4.1 Lernen in thematischen Zusammenhängen	16
4.2 Lernen in vielfältigen Arbeitsformen	17
4.3 Lernen in einer sich öffnenden Schule	17
5 Projektlernen	19
5.1 Methodikunterricht im 11. Jahrgang	19
5.2 Projektlernen im 12. Jahrgang	19
5.3 Projektlernen im 13. Jahrgang	20
6 Leistungen und ihre Bewertung	21
6.1 Bewertungskriterien	21
6.2 Beurteilungsbereiche	22
6.3 Notenfindung	23

II	Fachliche Konkretionen	25
1	Lernausgangslage	26
2	Fachliches Lernen als Erwerb von Kompetenzen	28
2.1	Der Beitrag des Faches zum Erwerb der Lernkompetenz	28
2.2	Beiträge des Faches zum Lernen in anderen Fächern	30
3	Strukturen des Faches	31
3.1	Didaktische Leitlinien	31
3.2	Sachgebiete und Handlungsfelder	32
4	Themen des Unterrichts	35
4.1	Themenorientiertes Arbeiten	35
4.2	Kursthemen	35
4.3	Aussagen zur Verbindlichkeit	36
4.4	Themen	37
4.5	Beispiel für die Gestaltung eines Kursthemas	40
4.6	Präsentationsformen	41
5	Projektlernen	43
6	Leistungen und ihre Bewertung	44
6.1	Unterrichtsbeiträge	44
6.2	Klausuren	46

Teil I

Grundlagen

Abschnitt A

Die gymnasiale Oberstufe

Die Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe knüpfen an die Bildungs- und Erziehungskonzeption an, die den Lehrplänen für die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I zugrunde liegt. Wie diese gehen sie von dem im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz (SchulG) formulierten Bildungs- und Erziehungsauftrag aus.

Die Lehrpläne berücksichtigen den Rahmen, der durch die „Vereinbarung zur Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ gesetzt ist (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 28.02.1997). Im Sinne dieser Beschlüsse der Kultusministerkonferenz werden die Ziele der gymnasialen Oberstufe im Folgenden unter den Aspekten vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik sowie Studien- und Berufsfähigkeit beschrieben.

Kapitel 1

Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Vertiefte Allgemeinbildung

Die in der Sekundarstufe I erworbene allgemeine Grundbildung wird in der gymnasialen Oberstufe unter den folgenden Gesichtspunkten vertieft:

Vertiefte Allgemeinbildung

- zielt ab auf die vielseitige Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten in möglichst vielen Bereichen menschlichen Lebens
- vermittelt die Einsicht in allgemeine Zusammenhänge und in die alle Menschen gemeinsam angehenden Problemstellungen
- ermöglicht die Orientierung und Verständigung innerhalb des Gemeinwesens und sichert die verantwortliche Teilhabe am öffentlichen Leben. Zur Bildung gehört so auch die Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung des Erlernten und in seine ökonomische Relevanz. In diesem Sinne ist Berufsorientierung ein unverzichtbares Element schulischer Bildung, die damit berufliche Ausbildung weder vorweg nimmt noch überflüssig macht.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis von vertiefender Allgemeinbildung schließt das Konzept der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler ein. Im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern sind die Lehrpläne daher in der Differenzierung umzusetzen, die eine individuelle Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

1.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erzieht zu folgenden Einstellungen, Arbeits- und Verhaltensweisen:

- zum Erwerb gesicherten fachlichen Wissens und zur Verfügung darüber auch in fachübergreifenden Zusammenhängen

- zum Erwerb von Methoden der Gegenstandserschließung, zur selbständigen Anwendung dieser Methoden sowie zur Einhaltung rationaler Standards bei der Erkenntnisbegründung und -vermittlung
- zur Offenheit gegenüber dem Gegenstand, zur Reflexions- und Urteilsfähigkeit, zur Selbstkritik
- zu verlässlicher sach- und problembezogener Kooperation und Kommunikation.

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten basiert auf den in der Sekundarstufe I erworbenen Kulturtechniken. Es stärkt insbesondere den sachorientierten Umgang mit der Informationstechnik und den neuen Medien und eröffnet Nutzungsmöglichkeiten, an die im Hochschulstudium sowie in der Berufsausbildung und -tätigkeit angeknüpft werden kann.

1.3 Studier- und Berufsfähigkeit

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe orientiert sich am Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit und der Berufsfähigkeit.

Der erfolgreiche Abschluss der gymnasialen Oberstufe qualifiziert sowohl für ein Hochschulstudium (Allgemeine Hochschulreife) als auch für eine anspruchsvolle Berufsausbildung bzw. -tätigkeit.

Angesichts der Vielzahl der Berufe und der Schnelligkeit, mit der sich Berufsbilder und berufliche Anforderungen weltweit ändern, werden in der gymnasialen Oberstufe Kompetenzen erworben, die für jede Berufstätigkeit von Bedeutung sind, weil sie die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich auch in den Zusammenhängen der Arbeitswelt lernend zu verhalten. Im Besonderen geht es darum, eigene Begabungen, Bedürfnisse und Interessen im Hinblick auf die Berufswahl und die Berufsausübung zu erkennen, zu prüfen und zu artikulieren, und zwar unter dem Aspekt sowohl unselbständiger als auch selbständiger Beschäftigung.

Jeder Unterricht vermittelt mit den genannten Kompetenzen auch Kenntnisse von der Berufs- und Arbeitswelt. Dies sind im Einzelnen Kenntnisse über

- Berufsfelder und Studiengänge
- Strukturen und Entwicklungen des Arbeitsmarktes
- Bedingungen und Strategien der Verwertung von Qualifikationen
- Möglichkeiten und Aufgaben der verantwortlichen Mitwirkung an der Gestaltung vorgefundener Arbeitsbedingungen

Wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge sind Inhalte des Unterrichts in allen Fächern, besonders der Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Der Blick auf solche Zusammenhänge und der Erwerb entsprechender Kenntnisse sind darüber hinaus auch eine Aufgabe fächerübergreifenden Arbeitens und des Projektlernens.

Kapitel 2

Organisationsformen der gymnasialen Oberstufe

2.1 Aufbau der gymnasialen Oberstufe

Die gymnasiale Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (11. Jahrgang) und in die Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgang). Näheres ist in der Oberstufenverordnung (OVO) und in der Fachgymnasiumsverordnung (FgVO) geregelt.

2.1.1 Einführungsphase (11. Jahrgang)

Der Unterricht im 11. Jahrgang hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Qualifikationsphase vorzubereiten. Dies geschieht in mehrfacher Hinsicht:

- In den Fächern werden die Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelegt, zugleich werden Unterschiede in der fachlichen Vorbildung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und, wenn möglich, ausgeglichen.
- Der Fachunterricht bietet einen Einblick in Strukturen und Methoden des Faches, der Schülerinnen und Schüler befähigt, die Leistungskursfächer sachgerecht zu wählen.
- Im Fachunterricht erfahren Schülerinnen und Schüler auch, dass Lernen nicht an Fächergrenzen endet. Die Einsicht in die Notwendigkeit vernetzten und fächerübergreifenden Denkens und Arbeitens wird weiterentwickelt.
- Im Methodikunterricht werden elementare Formen und Verfahren wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, die in allen Fächern gebraucht werden, vermittelt und eingeübt (vgl. Lehrplan Methodik; zum Beitrag des Methodikunterrichts zum Projektlernen vgl. B, Kap. 5). Der Methodikunterricht ist im Gymnasium und in der Gesamtschule als eigenes Fach organisiert (vgl. OVO), im Fachgymnasium kann er auch in den Fachunterricht integriert werden (vgl. FgVO).

2.1.2 Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgang)

In der Qualifikationsphase werden die Jahrgangsklassen durch ein System von Grund- und Leistungskursen abgelöst. Die Kurse sind themenbestimmt. Sie dauern ein halbes Jahr. Im Sinne einer sowohl temporären als auch curricularen Folge bauen sie aufeinander auf. Grund- und Leistungskurse sind bezogen auf das gemeinsame Konzept einer wissenschaftspropädeutisch vertiefenden und um Berufsorientierung erweiterten Allgemeinbildung. In jeweils spezifischer Weise tragen sie zur Vermittlung der allgemeinen Studierfähigkeit und der Berufsfähigkeit bei.

Grundkurse

Grundkurse zielen auf

- das Erfassen grundlegender Sachverhalte, Probleme und Zusammenhänge in einem Fach sowie die Sicherung des fachlichen Beitrags zur Allgemeinbildung
- die Beherrschung wesentlicher Arbeitsmethoden des Faches
- die Erkenntnis exemplarischer fächerübergreifender Zusammenhänge

Dies verlangt im Unterricht

- eine Stärkung des fachlichen Grundwissens sowie der Kenntnisse, die einen Überblick über das Fach vermitteln
- besondere Sorgfalt bei der Auswahl fachspezifischer Methoden
- ein Training in Arbeitstechniken, die Transferleistungen ermöglichen

Leistungskurse

Leistungskurse zielen auf

- einen höheren Grad der Reflexion theoretischer Grundlagen und Zusammenhänge in einem Fach
- ein größeres Maß an Selbständigkeit bei der Auswahl und Anwendung von Methoden
- eine engere Verknüpfung von fachbezogenem und fächerübergreifendem Arbeiten

Dies verlangt im Unterricht

- Vertiefung des fachlichen Grundwissens und Einblicke in die theoretischen Grundlagen des Faches
- Vermittlung und Training vielfältiger fachspezifischer Methoden
- Anleitung zur Selbstorganisation bei komplexen, materialreichen Aufgaben

Das besondere Profil der Leistungskurse wird auch deutlich in ihrem Beitrag zum Projektlernen im 12. Jahrgang (vgl. B, Kap. 5).

2.2 Das Fachgymnasium

Die genannten Ziele der gymnasialen Oberstufe gelten für das Gymnasium, die Gesamtschule und für das Fachgymnasium.

Das Fachgymnasium ist als eigenständige Schulart den berufsbildenden Schulen zugeordnet (vgl. SchulG) und unterscheidet sich vom Gymnasium und der Gesamtschule durch Besonderheiten in der Lernausgangslage und durch die besondere Ausprägung der Berufsorientierung.

Besonderheiten der Lernausgangslage

Das Fachgymnasium bietet - nach SchulG und FgVO - Schülerinnen und Schülern mit einem überdurchschnittlichen Realschulabschluss bzw. mit einem gleichwertigen Bildungsabschluss die Möglichkeit, die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben.

Auf diese unterschiedlichen Bildungsgänge der Schülerinnen und der Schüler stellt sich der Unterricht im Fachgymnasium, besonders in der Einführungszeit, durch differenzierte und spezifische Lernarrangements ein.

Die besondere Ausprägung der Berufsorientierung

Die besondere Ausprägung der Berufsorientierung zeigt sich in den fünf Schwerpunkten (Zweigen), nach denen das Fächerangebot des Fachgymnasiums zusammengestellt und gegliedert ist: Ernährung, Gesundheit und Soziales, Technik, Wirtschaft sowie Agrarwirtschaft (vgl. FgVO). Diese Schwerpunkte sind bestimmten Wissenschaftsdisziplinen zugeordnet und entsprechen weitgehend einzelnen Berufsfeldern. Durch die Wahl eines berufsbezogenen Schwerpunktfaches, das im 12. und 13. Jahrgang zum zweiten Leistungskursfach wird, entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler im 11. Jahrgang für einen dieser Zweige und damit auch für eine Fächerkonstellation, die durch die berufsbezogene ebenso wie durch die wissenschaftspropädeutische Orientierung geprägt ist.

Die Lehrpläne berücksichtigen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule einerseits und dem Fachgymnasium andererseits auf folgende Weise:

- Die Lehrpläne für alle drei Schularten sind in allen Fächern nach einem gemeinsamen didaktischen Konzept erstellt (vgl. Abschnitt B der Grundlagen). Damit wird der gemeinsamen Zielsetzung ebenso Rechnung getragen wie der Möglichkeit der Kooperation zwischen den Schularten (vgl. FgVO und OVO).
- Die Lehrpläne der Fächer, die sowohl im Fachgymnasium als auch im Gymnasium und in der Gesamtschule unterrichtet werden, sind entweder schulartspezifisch formuliert (Mathematik, Biologie, Chemie, Physik) oder lassen Raum bzw. liefern Hinweise für die Ausgestaltung des jeweiligen Schulartprofils (Deutsch, Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Ev. und Kath. Religion, Philosophie, Sport).

Abschnitt B

Das Konzept des Lernens in der gymnasialen Oberstufe

Im Rahmen der dargestellten Ziele und Organisationsformen entfalten die Lehrpläne ein didaktisches Konzept, das schulische Bildung als Prozess und Ergebnis des Lernens versteht: Schulisches Lernen fördert und prägt die Entwicklung der Lernenden nachhaltig und befähigt sie zu einem selbstbestimmten Lernen und Leben.

Das Konzept des Lernens geht aus von der Situation der Lernenden und entfaltet auf sie bezogen die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbewertung.

Kapitel 1

Lernausgangslage

Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe lernen in einem Umfeld, das durch unterschiedliche Lebensformen und Wertorientierungen bestimmt ist. Ihre Entwicklung wird beeinflusst durch verschiedene kulturelle Traditionen, religiöse Deutungen, wissenschaftliche Bestimmungen, politische Interessen. Diesen Pluralismus einer offenen Gesellschaft erfahren sie als eine Bereicherung ihres Lebens, aber auch als Verunsicherung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen in dem Wunsch, an dem Leben dieser Gesellschaft aktiv teilzunehmen und ihre Vorstellungen von einer wünschenswerten Zukunft zu verwirklichen. Dabei erfahren sie auch Widerstände.

Die Schülerinnen und Schüler lernen in einer Gesellschaft, die durch unterschiedliche Medien und vielfältige Informationsflüsse geprägt ist. Dies erweitert den Horizont ihrer Erfahrungen. Die Zunahme solcher Erfahrungen aus zweiter Hand beeinträchtigt aber auch die Fähigkeit, die Welt auf eigene Weise wahrzunehmen und der eigenen Erfahrung zu trauen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen in einer Welt, in der sich die Strukturen des Wirtschafts- und Arbeitslebens rapide und grundlegend verändern. Sie erfahren diese weltweiten Veränderungen als Chance und als Risiko, wenn sie nach beruflicher Orientierung und Teilhabe am Erwerbsleben suchen.

Die Schülerinnen und Schüler lösen sich Schritt für Schritt aus der Familie und aus ihrer gewohnten Umgebung. Beziehungen zu anderen Menschen und Identifikationen mit Gruppen werden neu entwickelt und gestaltet. Damit werden neue Anforderungen an die Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler gestellt. Dies führt auch zu veränderten Anforderungen an die Schule.

Kapitel 2

Perspektiven des Lernens

Um das schulische Lernen auf das Notwendige und Mögliche zu konzentrieren, bedarf es leitender Perspektiven. Diese ergeben sich in inhaltlicher Hinsicht aus einem Verständnis des Lernens als Auseinandersetzung mit Kernproblemen, in formaler Hinsicht aus einem Verständnis des Lernens als Erwerb von Kompetenzen.

2.1 Lernen als Auseinandersetzung mit Kernproblemen

Lernen geschieht mit Blick auf Herausforderungen, vor die sich der Lernende gestellt sieht, und zwar

- in Grundsituationen seines individuellen Lebens
- in seinem Verhältnis zur natürlichen Umwelt
- in seinem Verhältnis zur wissenschaftlich technischen Zivilisation und zur Kultur
- in seinem Zusammenleben mit anderen

Kernprobleme artikulieren gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen und Aufgaben, wie sie sich sowohl in der Lebensgestaltung des Einzelnen als auch im politischen Handeln der Gesellschaft stellen. Der Blick auf solche Probleme begründet die individuelle Absicht und die gesellschaftliche Notwendigkeit des Lernens.

Die Beschäftigung mit Kernproblemen richtet sich insbesondere auf

- die Bestimmung und Begründung von Grundwerten menschlichen Zusammenlebens sowie die Untersuchung ihrer Gefährdungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten. Solche Grundwerte sind der Frieden, die Menschenrechte, das Zusammenleben in der Einen Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen (Kernproblem 1: „Grundwerte“)
- die Einsicht in den Wert der natürlichen Lebensgrundlagen und der eigenen Gesundheit, in die Notwendigkeit ihrer Pflege und Erhaltung sowie in die Ursachen ihrer Bedrohung (Kernproblem 2: „Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen“)

- die Einsicht in Chancen und Risiken, die in der Veränderung der wirtschaftlichen, technischen und sozialen Lebensbedingungen liegen und die Abschätzung ihrer Folgen für die Gestaltung unserer Lebensverhältnisse (Kernproblem 3: „Strukturwandel“)
- die Bestimmung und Begründung des Prinzips der Gleichstellung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen in Familie, Beruf und Gesellschaft sowie die Untersuchung seiner Gefährdungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten (Kernproblem 4: „Gleichstellung“)
- die Bestimmung und Begründung des Rechts aller Menschen zur Gestaltung ihrer politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse, zur Mitwirkung und Mitverantwortung in allen Lebensbereichen sowie die Untersuchung der Gefährdungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten dieses Rechts (Kernproblem 5: „Partizipation“).

Die Orientierung an Kernproblemen stellt Kriterien zur Auswahl und Akzentuierung notwendiger Themen für das Lernen in fachlichen und fächerübergreifenden Zusammenhängen bereit.

2.2 Lernen als Erwerb von Kompetenzen

Lernend erwerben Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen eine Antwort auf die Herausforderungen ermöglichen, denen sie in ihrem Leben begegnen.

Jedes Fach leistet seinen spezifischen Beitrag zum Erwerb dieser Kompetenzen und gewinnt dadurch sein besonderes Profil. Dabei wird das Lernen auch selbst zum Gegenstand des Lernens. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Lernerfahrungen, die Grundlage für ein Lernen des Lernens sind.

2.2.1 Erwerb von Lernkompetenz

Der Erwerb von Lernkompetenz schafft die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Weiterlernen und eröffnet die Möglichkeit, sich ein Leben lang und in allen Lebenszusammenhängen lernend zu verhalten.

Lernkompetenz wird unter den Aspekten der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erworben:

Sachkompetenz meint die Fähigkeit, einen Sachverhalt angemessen zu erfassen, erworbenes Wissen in Handlungs- und neuen Lernzusammenhängen anzuwenden, Erkenntniszusammenhänge zu erschließen und zu beurteilen.

Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, das Erfassen eines Sachverhalts unter Einsatz von Regeln und Verfahren ergebnisorientiert zu gestalten; über grundlegende Arbeitstechniken sicher zu verfügen, insbesondere auch über die Möglichkeiten der Informationstechnologie.

Selbstkompetenz meint die Fähigkeit, die eigene Lernsituation wahrzunehmen, d.h. eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, Lernprozesse selbständig zu planen und durchzuführen, Lernergebnisse zu überprüfen, ggf. zu korrigieren und zu bewerten.

Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Interessen der Mitlernenden wahrzunehmen, sich mit ihren Vorstellungen von der Lernsituation (selbst)kritisch auseinander zu setzen und erfolgreich mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz bedingen, durchdringen und ergänzen einander. Sie sind Aspekte einer als Ganzes zu vermittelnden Lernkompetenz. Die so verstandene Lernkompetenz ist auf Handeln gerichtet, d.h. sie schließt die Fähigkeit des Einzelnen ein, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungszusammenhängen verantwortlich zu verhalten.

2.2.2 Erwerb von Kompetenzen in fächerübergreifenden Bereichen

Jeder Fachunterricht trägt dazu bei, Kompetenzen auch in den Bereichen zu erwerben, die seiner fachlichen Orientierung nicht unmittelbar zuzuordnen sind, diese aber erweitern und vertiefen. Dadurch begründet der Kompetenzerwerb auch das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen.

Alle Fächer unterstützen den Kompetenzerwerb in folgenden Bereichen:

Deutschsprachlicher Bereich

- mündlicher und schriftlicher Ausdruck in der deutschen Sprache, Umgang mit Texten; sprachliche Reflexion

Fremdsprachlicher Bereich

- Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in fremden Sprachen

Mathematischer Bereich

- Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen, mit Methoden mathematisierender Problemlösung; Entwicklung und Anwendung von computergestützten Simulationen realer Prozesse und Strukturen

Informationstechnologischer Bereich

- Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien

Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich

- Erfassen von Bedingungen (historischen, geographischen, politischen, ökonomischen, ökologischen) des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens, Denkens und Handelns

Naturwissenschaftlicher Bereich

- empirisch-experimentelles Forschen, Entdecken und Konstruieren in Naturwissenschaften und Technik

Ästhetischer Bereich

- ästhetisches Wahrnehmen, Empfinden, Urteilen und Gestalten

Sportlicher Bereich

- sportliches Agieren, Kenntnis physiologischer Prozesse und Bedingungen; regelgeleitetes und faires Verhalten im Wettkampf

Philosophisch-religiöser Bereich

- Denken und Handeln im Horizont letzter Prinzipien, Sinndeutungen und Wertorientierungen

Für die Ausprägung der Studierfähigkeit sind die in den ersten drei Bereichen erworbenen Kompetenzen von herausgehobener Bedeutung (vgl. KMK-Vereinbarung vom 28.02.1997).

Kapitel 3

Das Lernen in den Strukturen von Fächern

3.1 Das Lernen in fachlichen Zusammenhängen

Das fachliche Lernen ist eine der grundlegenden Formen schulischen Lernens. Der Fachunterricht baut Lernkompetenz unter fachlichen Gesichtspunkten auf und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur vertiefenden Allgemeinbildung. Er entfaltet im Hinblick auf die Fachwissenschaft Lerngegenstände und eröffnet den Lernenden eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen und sie sich aktiv zu erschließen. Er führt in die speziellen Denk- und Arbeitsformen des Faches ein und gibt dadurch dem Lernprozess eine eigene sachliche und zeitliche Systematik. In seiner Kontinuität begründet fachliches Lernen die Möglichkeit, Lernfortschritte zu beobachten und zu beurteilen.

Der Fachunterricht ist jedoch nicht nur durch seinen Bezug auf die jeweilige Fachwissenschaft und Systematik bestimmt, sondern immer auch durch die didaktische und methodische Durchdringung seiner Inhalte sowie durch den Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung.

Mit der Arbeit in den Fächern verbindet sich ein Lernen, das weiterführende Lebens-, Denk- und Handlungszusammenhänge eröffnet, in denen die Schülerinnen und Schüler den Sinn des zu Lernenden erfassen und erfahren können.

3.2 Das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen

Das Zusammenwirken von fachlichem und fächerübergreifendem Lernen ermöglicht den Erwerb von Lernkompetenz. Der Bezug auf andere Fächer gehört zum wissenschaftlichen und didaktischen Selbstverständnis eines jeden Faches sowie zu seinem pädagogischen Auftrag. Ebenso grundlegend bestimmt das Prinzip fachlich gesicherten Wissens das fächerübergreifende Lernen. Der Zusammenhang beider ist ein wesentliches Merkmal wissenschaftspropädeutischen Arbeitens.

Fächerübergreifende Fragestellungen und Themen entwickeln sich zum einen aus dem Fach selbst und thematisieren so auch die Grenzen des Faches. In diesem Sinne ist fächerübergreifendes Arbeiten Unterrichtsprinzip und verbindliches Element des jeweiligen Fachunterrichts.

Fächerübergreifende Fragestellungen und Themen ergeben sich zum anderen aus der Kooperation verschiedener Fächer in der Bearbeitung eines Problems. In diesem Sinne ist fächerübergreifendes Arbeiten verbindlich im Methodikunterricht, in den Projektkursen und in den Grundkursen, die Grundkurse eines anderen Faches substituieren (vgl. OVO).

Darüber hinaus erweitern die Schulen im Rahmen der Entwicklung eines Schulprogramms oder eines Oberstufenprofils die Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens.

Kapitel 4

Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Die Orientierung des Lernens an der Auseinandersetzung mit Kernproblemen und am Erwerb von Kompetenzen verlangt eine Unterrichtsgestaltung, die zum einen das Lernen in thematischen Zusammenhängen und zum anderen das Lernen in bestimmten Arbeits- und Sozialformen sicher stellt.

4.1 Lernen in thematischen Zusammenhängen

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Themen, die den fachbezogenen und den fächerübergreifenden Unterricht auf notwendige Fragestellungen konzentrieren. Solche Themen haben sinnstiftende und ordnende Funktion und bilden in sich geschlossene Lernzusammenhänge. Diese Zusammenhänge ergeben sich - in unterschiedlicher Gewichtung - aus:

- den Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler
- der Auseinandersetzung mit den Kernproblemen und dem Erwerb von Kompetenzen
- dem fachlichen Bemühen um Wissen, Können und Erkenntnis

Themenorientiertes Arbeiten ist verbindlich.

Ein solches Lernen ist

- handlungsorientiert, d.h.
 - es ist Lernen für Handeln. Es bezieht sich auf Herausforderungen und Aufgaben, die die Lernenden in ihrem privaten, beruflichen und politischen Leben bewältigen müssen
 - es ist Lernen durch Handeln. Lernen durch Handeln vertieft und verstärkt Lernprozesse
 - es ist damit angelegt auf ein ganzheitliches Erfassen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens
- lebensweltbezogen, d.h.
 - es erwächst aus Situationen, die für das Leben der Lernenden bedeutsam sind und knüpft an diese an
 - es bleibt im Lernprozess auf die Erfahrungen der Lernenden bezogen

- erkenntnisgeleitet, d.h.
 - es übt ein Verhalten, das sich um Einsichten bemüht und sich durch Einsichten bestimmen lässt
 - es verändert Verhalten durch Einsicht
 - es leitet das Handeln durch die Reflexion auf die Komplexität von Handlungszusammenhängen (ökonomische, ökologische, soziale, politische)

4.2 Lernen in vielfältigen Arbeitsformen

Lernen in der gymnasialen Oberstufe zielt auf die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden im Lernprozess. Es sind darum solche Arbeits- und Sozialformen zu bevorzugen, die den Lernenden eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumen und ihnen die Chance geben, sich in selbstgesteuerten Lernprozessen mit einem Lerngegenstand aktiv und reflektierend, kreativ und produktiv auseinander zu setzen.

Im einzelnen ergeben sich daraus folgende Forderungen für die Gestaltung des Unterrichts:

- Die Formen des Unterrichts orientieren sich am kooperativen Lernen: Kooperative Arbeitsformen - von der Planung bis zur Präsentation von Ergebnissen - versetzen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, eigene Annahmen und Ideen zu Problemlösungen in der Diskussion mit anderen zu überprüfen und zu modifizieren oder auch im Team zu gemeinsam erarbeiteten Ergebnissen zu kommen.
- Die Formen des Unterrichts orientieren sich am Transfer: Lernprozesse sollen auf Anwendung und Übung ausgerichtet sein. Dabei sollen Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich werden.
- Die Formen des Unterrichts orientieren sich an komplexen Problemen: Die Entwicklung von Kompetenzen verlangt den Umgang mit komplexen lebens- und berufsnahe, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen. Dafür sind komplexe Lehr- und Lernarrangements wie das Projektlernen in besonderer Weise geeignet (vgl. B, Kap. 5).

Auch solche Arbeitsformen haben ihren Stellenwert, die geeignet sind, fachliche Inhalte und Verfahren lehrgangsartig einzuführen oder einzuüben. Alle Formen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sind so zu gestalten, dass in ihnen Lernen als Erwerb von Kompetenzen gefördert wird.

4.3 Lernen in einer sich öffnenden Schule

Die genannten Arbeitsformen der gymnasialen Oberstufe verbinden sich mit den Lernmöglichkeiten einer sich öffnenden Schule. Auch die Öffnung der Schule zielt darauf, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst initiativ werden, sich selbst informieren und für ihre Bildung Verantwortung übernehmen.

4.3.1 Lernorte in der Berufs- und Arbeitswelt

In den Unterricht zu integrieren sind Begegnungen der Schülerinnen und Schüler mit der Arbeitswelt in Form der

- Wirtschaftspraktika
- Betriebserkundungen
- Projektstage zur beruflichen Orientierung
- Simulationen für betriebs- und volkswirtschaftliche Prozesse
- Teilnahme an Hochschulveranstaltungen
- Gründung und Betrieb von Schulfirmen

Diese den Unterricht ergänzenden und vertiefenden Lernangebote dienen besonders auch der beruflichen Orientierung. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit, die im fachlichen wie im fächerübergreifenden Lernen erworbenen Kompetenzen zu erproben und erschließen ihnen dadurch eine wirklichkeitsnahe Erfahrung der Berufs- und Arbeitswelt.

4.3.2 Andere außerschulische Lernorte

Zu den außerschulischen Lernorten, die den Erwerb von Kompetenzen in besonderer Weise fördern, gehören die folgenden:

- Die Teilnahme an Auslandsaufenthalten und internationalen Begegnungen im Rahmen der Schulpartnerschaften eröffnen neue transnationale sprachliche und kulturelle Erfahrungen sowie eine Förderung der Persönlichkeitsbildung. Projektgebundene Maßnahmen im Rahmen europäischer Schulpartnerschaften wie auch von Studienfahrten erlauben überdies eine Anwendung und Vertiefung von Kenntnissen und Fertigkeiten in neuen Zusammenhängen.
- Durch die Teilnahme Einzelner oder Gruppen von Schülerinnen und Schüler an Wettbewerben, die sich an Spitzenleistungen orientieren, erfährt das Lernen eine Dimension, in der nachhaltig verschiedene fachliche, methodische und soziale Kompetenzen erprobt werden können. Diese Wettbewerbe machen den besonders Begabten vielfältige Angebote zur Teilnahme.

Kapitel 5

Projektlernen

In allen Fächern bildet das Projektlernen einen integralen Bestandteil des Lehrplans.

Beim Projektlernen handelt es sich um ein komplexes Lehr- und Lernarrangement, das wichtige Elemente sowohl für wissenschaftliches als auch für berufliches Arbeiten bereitstellen und somit Studier- und Berufsfähigkeit in besonderer Weise fördern kann.

Diese Form des Lernens wird in der gymnasialen Oberstufe schrittweise erweitert und mit ihren steigenden Anforderungen an selbständiges und methodenbewusstes Arbeiten verbindlich gemacht:

Der Methodikunterricht ist der erste Schritt des Projektlernens in der gymnasialen Oberstufe. Dieser Weg wird in den Leistungskursen des 12. Jahrgangs mit der Durchführung eines Projekts fortgesetzt und schließlich in den Projektkursen des 13. Jahrgangs abgeschlossen.

5.1 Methodikunterricht im 11. Jahrgang

Im Methodikunterricht des 11. Jahrgangs werden für das Projektlernen Grundlagen gelegt bzw. weiterentwickelt, indem Themen methodenbewusst und fächerübergreifend erarbeitet werden (vgl. Lehrplan Methodik).

Der Methodikunterricht ist im Gymnasium und in der Gesamtschule als eigenes Fach organisiert (vgl. OVO), im Fachgymnasium kann er auch in den Fachunterricht integriert werden (vgl. FgVO).

5.2 Projektlernen im 12. Jahrgang

Die Leistungskurse des 12. Jahrgangs nehmen den Ansatz des Projektlernens aus dem Methodikunterricht auf und üben im Rahmen ihrer fachlichen Orientierung insbesondere kooperative und produktorientierte Arbeitsweisen als Elemente des Projektlernens ein. Hierbei nutzen sie die neuen Informationstechniken.

Im Verlauf des 12. Jahrgangs ist in jedem Leistungskursfach ein Unterrichtsthema als Projekt zu erarbeiten. Leistungen, die im Zusammenhang des Projektlernens erbracht werden, sind sowohl im Beurteilungsbereich Unterrichtsbeiträge als auch im Beurteilungsbereich Klausuren entsprechend zu berücksichtigen (vgl. B, Kap. 6).

In den Grundkursen können - je nach fachlichen und situativen Gegebenheiten und in Abstimmung mit den Leistungskursen des 12. Jahrgangs - projektorientierte Arbeitsformen in den Unterricht integriert werden.

5.3 Projektlernen im 13. Jahrgang

Projektkurse sind im Gymnasium und in der Gesamtschule Pflichtgrundkurse in der Jahrgangsstufe 13. Sie können auch als Wahlgrundkurse in der Jahrgangsstufe 12 angeboten werden (vgl. OVO).

Im Fachgymnasium können in den Jahrgangsstufen 12 und 13 Projektkurse (auch schwerpunktübergreifend und als Wahlgrundkurse) angeboten werden (vgl. FgVO).

Die Projektkurse bieten Schülerinnen und Schülern die Chance, Formen des Projektlernens in einem größeren Zeitrahmen selbständig und handelnd zu erproben und zu vertiefen.

In den Projektkursen werden fächerübergreifende Projekte durchgeführt. Ein solches Projekt ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch:

- eine Themenwahl, die auch Verbindungen zur Berufs- und Arbeitswelt herstellt und nutzt
- eine selbstverantwortete Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses
- eine konkrete Problemlösung und ihre Dokumentation

Kapitel 6

Leistungen und ihre Bewertung

Die Förderung von Leistungsbereitschaft und -fähigkeit ist für die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie für die Gesellschaft von großer Bedeutung. Leistungen werden nach fachlichen und pädagogischen Grundsätzen ermittelt und bewertet.

Leistungsbewertung wird verstanden als Beurteilung und Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und des jeweils erreichten Leistungsstandes. Sie berücksichtigt sowohl die Ergebnisse als auch die Prozesse schulischen Lernens und Arbeitens. Leistungsbewertung dient als Rückmeldung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte und ist eine wichtige Grundlage für die Beratung und Förderung.

6.1 Bewertungskriterien

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus dem Beitrag des jeweiligen Faches bzw. Kurses zum Erwerb von Kompetenzen. Neben den Leistungen im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz sind auch Stand und Entwicklung der im Unterricht vermittelten Selbst- und Sozialkompetenz zu bewerten. Dazu gehören solche Fähigkeiten und Einstellungen, die für das selbständige Lernen und das Lernen in Gruppen wichtig sind.

Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung werden am Anfang eines jeden Schulhalbjahres in jedem Fach oder Kurs den Schülerinnen und Schülern offen gelegt und erläutert.

Auch die Selbsteinschätzung einer Schülerin bzw. eines Schülers oder die Einschätzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler können in den Beurteilungsprozess einbezogen werden. Dies entbindet die Lehrkraft jedoch nicht von der alleinigen Verantwortung bei der Bewertung der individuellen Leistung.

Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, die in der Gymnasialen Oberstufe unterrichtet werden, darf bei der Leistungsermittlung und -bewertung kein Nachteil aufgrund ihrer Behinderung entstehen. Auf die Behinderung ist angemessen Rücksicht zu nehmen und ggf. ein Nachteilsausgleich zu schaffen (vgl. Landesverordnung über Sonderpädagogische Förderung sowie den Lehrplan Sonderpädagogische Förderung mit seinen Ausführungen zur Leistungsbewertung).

6.2 Beurteilungsbereiche

In der Leistungsbewertung der gymnasialen Oberstufe werden drei Beurteilungsbereiche unterschieden: Unterrichtsbeiträge, Klausuren sowie eine Besondere Lernleistung.

6.2.1 Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören

- mündliche Leistungen
- praktische Leistungen
- schriftliche Leistungen, soweit es sich nicht um Klausuren handelt.

Bewertet werden können im Einzelnen z.B.

- Beiträge in Unterrichts- und Gruppengesprächen
- Vortragen und Gestalten
- Beiträge zu Gemeinschaftsarbeiten und zu Projektarbeiten
- Erledigen von Einzel- und Gruppenaufgaben
- Hausaufgaben, Arbeitsmappen
- praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten
- schriftliche Überprüfungen
- Protokolle, Referate, Arbeitsberichte
- Projektpräsentationen
- Medienproduktionen

6.2.2 Klausuren

Klausuren sind alle schriftlichen Leistungsnachweise in den Fächern oder Kursen, deren Zahl und Dauer in den entsprechenden Verordnungen bzw. Erlassen festgelegt sind. Diese Klausuren können sich auch aus fächerübergreifendem Unterricht und dem Projektlernen ergeben.

6.2.3 Besondere Lernleistungen

Besondere Lernleistungen können in unterschiedlichen Formen erbracht werden (vgl. OVO und FgVO). Sie können auch die Ergebnisse eines umfassenden, ggf. fächerübergreifenden Projektes sein und in die Abiturprüfung eingebracht werden.

6.3 Notenfindung

Die Halbjahresnote in den Fächern und Kursen wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Noten für die Unterrichtsbeiträge und ggf. für die Klausuren gebildet. Bei der Gesamtbewertung hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Klausuren (vgl. OVO und FgVO).

Teil II

Fachliche Konkretionen

Kapitel 1

Lernausgangslage

Spielen ist ein menschliches Grundbedürfnis, das sich bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe II wieder unbefangener als in der Sekundarstufe I zeigt, da die Zeit der Adoleszenz mehr oder weniger abgeschlossen ist. Viele Schülerinnen und Schüler, die zu diesem Zeitpunkt in die Theaterarbeit einsteigen, sind sich der Ausdrucksmöglichkeiten ihres Körpers, ihrer Stimme und ihrer spielerischen Fähigkeiten noch nicht bewusst. Aber sie sind bereit, Neues auszuprobieren und Erfahrungen mit sich selbst in einer Gruppe zu machen.

Schülerinnen und Schüler lernen szenische Darstellungsformen heute überwiegend nicht mehr im Theater, sondern in den audiovisuellen Medien kennen. Diese mediale Prägung hat zur Folge, dass viele Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der vielfältigen ästhetischen Möglichkeiten theatraler Ausdrucksformen nicht geübt sind, sondern sich bei eigenen Gestaltungsversuchen zunächst im Rahmen von Klischees bewegen. Die mediale Prägung zeigt sich zudem in dem Bedürfnis vieler Schülerinnen und Schüler nach ständigem Wechsel der Reize und nach „schnellen“ Antworten auf differenzierte Sachverhalte. All dies erfordert die intensive Auseinandersetzung mit ästhetisch Ungewohntem und thematisch Sperrigem in der Arbeit an längerfristigen Theaterprojekten.

Darstellendes Spiel steht in Beziehung zur Kunst des Theaters. Das Fach lebt damit aus dem Zusammenwirken der Gestaltung theatraler Ausdrucksträger (z.B. Körpersprache, Bewegung, Sprache, Requisit, Kostüm), der Rezeption und Reflexion der gestalteten Produkte sowie des dafür in Betracht kommenden theaterwissenschaftlichen Grundlagenwissens.

Darstellendes Spiel als Fach in der Sekundarstufe I haben Schülerinnen und Schüler der Real- und Gesamtschule im Wahlpflichtbereich kennen gelernt, Schülerinnen und Schüler der Gymnasien als Arbeitsgemeinschaft, so dass der Lernstand in diesem Fach zu Beginn der Sekundarstufe II sehr unterschiedlich ist. Einerseits kann das Fach auf eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten zurückgreifen, welche die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I z.B. in den Fächern Deutsch, Musik, Bildende Kunst und Sport erworben haben, andererseits werden Elemente des Darstellenden Spiels in diesen Fächern als Methode eingesetzt und sind den Schülerinnen und Schülern somit bereits vertraut.

Das Darstellende Spiel ist in der Sekundarstufe II ein eigenständiger Bereich im künstlerisch-sprachlich-literarischen Aufgabenfeld. Es kann auf Antrag als Wahlpflichtgrundkurs im Umfang von vier bzw. sechs Semestern alternativ zu Bildender Kunst und Musik angeboten werden. Als Abiturprüfungsfach ist es nicht wählbar. Es besteht die Möglichkeit, das Fach als Wahlgrundkurs von mindestens zwei Semestern zu belegen und bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen nach APVO in die Abiturwertung einzubringen.

Kapitel 2

Fachliches Lernen als Erwerb von Kompetenzen

2.1 Der Beitrag des Faches zum Erwerb der Lernkompetenz

Das Fach Darstellendes Spiel leistet einen spezifischen Beitrag zum Erwerb der Lernkompetenz und entwirft damit sein charakteristisches Lernprofil. Die vier Aspekte der Lernkompetenz (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) bedingen und durchdringen einander in vielfältiger Weise. Ihre Unterscheidung soll helfen, Lernprozesse zu organisieren und zu beurteilen.

2.1.1 Sachkompetenz

Das Lernen im Fach Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit zur Entwicklung jugendgemäßer Theaterformen und überzeugender Ausdrucksmöglichkeiten durch:

- Wahrnehmung und Gestaltung theatraler Ausdrucksträger
- Unterscheidung von Theaterformen
- Umgang mit praktischen Kenntnissen einzelner Berufsfelder des Theaters
- Konzeption, Realisation und Bewertung von Produktionsabläufen und Produktionen
- Kenntnisse theaterwissenschaftlicher Aspekte
- Analyse von Strukturen des Kulturlebens und ihrer gesellschaftlichen Relevanz

2.1.2 Methodenkompetenz

Das Lernen im Fach Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit

- zur Transformation alltäglichen Ausdrucks in theatrale Darstellung durch Kombination verschiedener Ausdrucksträger
- zur Herstellung von Spielvorlagen durch gestalterische und analytische Auseinandersetzung mit themenerschließenden Elementen, ihren gesellschaftlich-historischen Hintergründen und theaterwissenschaftlichen Aspekten

2.1.3 Selbstkompetenz

Das Lernen im Fach Darstellendes Spiel ist in besonderem Maße geeignet, Selbstvertrauen und Eigenständigkeit zu entwickeln und zu fördern und somit die eigene Identitätsfindung zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit und Bereitschaft,

- den eigenen körperlichen und sprachlichen Ausdruck zu differenzieren, indem sie in Spielsituationen und in Phasen inhaltlicher Argumentationen körpersprachliche und stimmliche Mittel wahrnehmen und erproben
- starre Verhaltensmuster und Rollenvorstellungen zu überwinden, indem sie Handlungsvarianten erproben, reflektieren und eigene Ausdrucksformen entwickeln
- genau wahrzunehmen und daraus handlungsrelevante Folgen durch aktives Zuhören, Zusehen, subjektive Raumerfahrung und Selbstbeobachtung abzuleiten
- zur Selbstkontrolle und Selbstsicherheit durch Wahrnehmung und bewusste Trennung von eigenen und vorgegebenen Stimmungen und Gefühlen
- durch Probehandeln neue und unbekannte Situationen sicher zu bewältigen
- Frustration zu ertragen, indem sie sich nicht durch das Misslingen der eigenen Leistung entmutigen lassen
- sich mit geschlechtsstereotypen Rollenerwartungen auseinander zu setzen und eigene gestalterische Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern

2.1.4 Sozialkompetenz

Das Darstellende Spiel beruht auf der Zusammenarbeit einer Gruppe. Unabhängig von den jeweiligen Inhalten, mit denen sich die Gruppe bei ihrer Arbeit auseinandersetzt, fördert das Darstellende Spiel in jeder Arbeitsphase die Kommunikations- und Teamfähigkeit. Das bedeutet im Einzelnen, dass die Schülerinnen und Schüler

- gemeinsam ein Konzept planen, erarbeiten und in regelmäßigen Diskussionen unterschiedliche Spielvarianten erörtern, Verbesserungsvorschläge machen, unterschiedliche Lösungswege erproben und Entscheidungen treffen
- Ambiguitätstoleranz entwickeln, indem sie Lösungswege als vorläufig akzeptieren und nicht unbedingt die eigenen Vorstellungen durchzusetzen versuchen
- adressaten- und situationsbezogen Kritik äußern oder ertragen und diese produktiv umsetzen
- Empathie entwickeln, indem sie den anderen im Spiel beobachten, ihr Verständnis für ihn vertiefen und seine Leistungen anerkennen
- Solidarität üben, indem sie sich auch bei Misserfolgen mit der Gruppe identifizieren und das gemeinsame Konzept nach außen vertreten
- Toleranz, Geduld und Rücksichtnahme beweisen, indem sie fremde Standpunkte akzeptieren, reflektieren, ästhetische Wertungen anderer gelten lassen und sich mit ihnen auseinander setzen
- bewusste Hilfsbereitschaft zeigen, indem sie sich gegenseitig im Spiel überprüfen und unterstützen und ggf. andere Arbeitsmethoden und Ausdrucksmittel übernehmen
- Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsbereitschaft zeigen, indem sie die Notwendigkeit der Einhaltung von Absprachen und von Gruppendisziplin erfahren
- unterschiedliche männliche und weibliche Interpretations- und Interaktionsmuster zu reflektieren, zu respektieren und für den Lernprozess in Gruppen zu nutzen

2.2 Beiträge des Faches zum Lernen in anderen Fächern

Das Fach Darstellendes Spiel leistet Beiträge zum Erwerb von Kompetenzen, die seiner fachlichen Orientierung nicht unmittelbar zuzuordnen sind, diese aber erweitern und vertiefen. Damit werden auch Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens aufgezeigt.

Deutschsprachlicher Bereich

- Produktion eigener Texte
- Umsetzung literarischer Vorlagen in theatrale Gestaltungsformen
- Intensive sprachliche Auseinandersetzung mit Texten und Situationen

Fremdsprachlicher Bereich

- Rezeption und Gestaltung fremdsprachlicher Theatertexte

Informationstechnologischer Bereich

- Nutzung neuer Medien zur Informationsbeschaffung
- Nutzung von Grafik- und Textverarbeitungsprogrammen bei der Erstellung von Entwürfen und Produktionen im Bereich Theaterdesign und -organisation
- Nutzung des Computers als Gestaltungsmedium in der theatralen Produktion

Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich

- Erfassen der jeweiligen historisch-sozialen Bedingungen verschiedener Gesellschaften und ihrer Bezüge zur Gegenwart
- Entwickeln eines kritischen Bewusstseins gegenüber der eigenen massenmedialen Prägung

Naturwissenschaftlicher Bereich

- Vertiefung und Erweiterung der technischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen in den Bereichen Optik, Akustik, Mechanik, Statik und Elektronik durch Reflexion und Anwendung der Kenntnisse in bühnentechnischen Problemlösungen

Sportlicher Bereich

- Wahrnehmung und Beherrschung des Körpers
- Grundeinsichten in physiologische Bedingungen von Bewegungsabläufen und ihre Wirkung als Gestaltungsmittel und Ausdrucksträger
- Erkennen und Einsetzen des Körperausdrucks als Gestaltungsmittel

Philosophisch-religiöser Bereich

- Förderung der Fähigkeit, das Spiel als Mittel zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen menschlichen Lebens zu erkennen und daraus ethische Fragestellungen und Lösungsstrategien abzuleiten

Kapitel 3

Strukturen des Faches

3.1 Didaktische Leitlinien

Darstellendes Spiel als eigenständiges künstlerisches Fach führt Schülerinnen und Schüler in das Zeichensystem Theater ein, macht sie bekannt mit den Wirkungsmechanismen der unterschiedlichen Ausdrucksträger bzw. Gestaltungsmittel des Theaters (Sachkompetenz), ermöglicht ihnen durch eigenes Handeln vielfältige Erfahrungen im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsbildung (Selbstkompetenz), die Zusammenarbeit mit anderen (Sozialkompetenz) sowie die selbstgestaltete Organisation von Lernprozessen (Methodenkompetenz).

Darstellendes Spiel bezieht sich inhaltlich auf alle Bereiche menschlicher Existenz. Das Fach bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, durch das spielerische Erleben eigene Lebensmodelle zu überprüfen und fremde nachzugestalten. Es fordert so eine persönliche Stellungnahme heraus.

Lernen im Darstellenden Spiel findet in Projekten statt und bewegt sich damit im Spannungsfeld zwischen Prozess- und Produktorientierung. Bei der Projektentwicklung ist die Nähe der Themen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges didaktisches Grundprinzip.

Die ästhetische Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist vorwiegend durch die Massenmedien geprägt. Dabei haben junge Menschen immer mehr Schwierigkeiten, die Grenzen und Unterschiede zwischen Realität und virtueller Welt zu erkennen. Darstellendes Spiel lässt die Schülerinnen und Schüler kritisch wahrnehmend, handelnd und spielend erfahren, dass diese scheinbar perfekt gestaltete Medienwelt veränderbar ist. Die Auseinandersetzung mit medialen Gestaltungsformen und ihre Konfrontation mit theatralen Ausdrucksformen bietet damit die Chance, die Schülerinnen und Schüler in ihrer ästhetischen Erfahrungswelt abzuholen, dabei aber auch die massenmediale Ästhetik kritisch zu hinterfragen, sie auf ihre informative Funktionalität sowie künstlerische Qualität hin zu überprüfen. Durch das Zusammentreffen der medial geprägten ästhetischen Erfahrung von Schülerinnen und Schülern und den Zeichensystemen des Theaters können neue jugendgemäße Theaterformen gefunden werden. Es spiegelt das Lebensgefühl und den Gestaltungswillen der Schülerinnen und Schüler wider und regt zur kritischen Auseinandersetzung an. Das Fach leistet damit einen Beitrag zur Schulkultur.

Darstellendes Spiel ermöglicht eine Einführung und Auseinandersetzung mit dem Theater als Kunstform. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich hiermit vorwiegend handlungsorientiert in Projekten auseinander.

Theaterwissenschaftliche Aspekte werden je nach Inhalt und Konzeption des Projektes begleitend behandelt. Längere Phasen systematischen Lernens, losgelöst von konkreten Projektzielen, gibt es im Darstellenden Spiel nicht. Die Kenntnisse der theatralen Ausdrucksträger und ihrer Wirkungsmechanismen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, subjektiv empfundene Wirklichkeitserfahrung in geformte und damit distanzierende Handlungen auf die Bühne zu übertragen. Die Kenntnisse der verschiedenen theatralen Formen und Strukturen geben ihnen die Möglichkeit, dem inhaltlichen Anliegen ihres Projektes entsprechende Formen und Stile anzuwenden. Somit bietet das Fach Darstellendes Spiel nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Theater als Kunstform, sondern ist gleichzeitig ein wesentliches Handlungs- und Erlebnisfeld zur Einübung sozialer Verhaltensweisen und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

3.2 Sachgebiete und Handlungsfelder

3.2.1 Sachgebiete

Der Gegenstand des Faches Darstellendes Spiel ist das Theater mit seinen vier Sachgebieten, deren Bereichen und Inhalten.

1. Theatrale Ausdrucksträger

Körper, Stimme/Laut/Sprache, Raum, Requisit, Kostüm, Bühnenbild, Musik, Licht

2. Theaterformen

Bereich 1: Themenerschließende Elemente

Plot, Stoff, Motiv, Figur, Epoche, Kombination

Bereich 2: Spielvorlage

Dramatische Vorlage, lyrische Vorlage, epische Vorlage, Adaption, Eigenproduktion

Bereich 3: Bauform

Collage, Montage, Stationentheater, Kombination, linear erzählt

Bereich 4: Spielform

körperorientiert, textorientiert, figural orientiert, musikorientiert, medialorientiert

3. Organisation

Probenplan, Requisitenplan, Lichtplan, Programm, Plakat, Werbung, Karten, Presse

4. Theaterwissenschaftliche Aspekte

Bereich 1: Theatergeschichte

Antikes Theater, Mittelalterliches Theater, Nationaltheater, Theater des 19. und 20. Jahrhunderts, außereuropäisches Theater

Bereich 2: Theatertheorien

Dramentheorie: Aristoteles, Corneille, Lessing, Brecht. Theaterkonzepte: Dokumentartheater (Meyerhold, Piscator)

Theater (Stanislawski), episches Theater (Brecht), Theater der Bilder (Craig, Wilson), Rituelles Theater (Artaud, Brook, Grotowski), Theater der Unterdrückten (Boal), Improvisationstheater (Johnstone)

Bereich 3: Institutionenkunde

Intendanz, Dramaturgie und Öffentlichkeitsarbeit, Schauspiel, Regie, Ausstattung (Bühne, Kostüm, Maske, Requisit), Inspizienz, Kritik

3.2.2 Handlungsfelder

Der Erwerb von Lernkompetenz erfolgt im Fach Darstellendes Spiel in drei Handlungsfeldern: Gestaltung, Rezeption und Reflexion.

Die drei Handlungsfelder durchdringen und beeinflussen sich gegenseitig. Die Rezeption und Reflexion eigener szenischer Entwürfe bildet den Hintergrund, auf dem in der weiteren praktischen Gestaltungsarbeit ein neues szenisches Produkt entsteht, welches nun zu veränderter Rezeption und erneuter Reflexion Anlass bietet. Dieser Prozess setzt sich so lange fort, bis ein akzeptables szenisches Ergebnis vorliegt. Die Schülerinnen und Schüler sind während des gesamten Gestaltungsprozesses abwechselnd in der Rolle von Darstellern oder Beobachtern. Als Darsteller bewegen, sprechen, spielen, improvisieren, entwerfen, texten sie und nehmen sich und die anderen dabei wahr; als Beobachter beschreiben und reflektieren sie das von den anderen Entworfenen und Gestalteten.

Im Folgenden sind die Kerninhalte der drei Handlungsfelder aufgeführt. Erweiterungen ergeben sich aus der konkreten Arbeit.

Gestaltung

Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Notwendigkeit, Inszenierungskonzepte, dramaturgische Aspekte und Prinzipien ästhetischer Gestaltung vor dem Hintergrund der

Aussageabsicht aufeinander abzustimmen.

- Sensibilisierungs-, Interaktions-, Konzentrations-, Lockerungs- und Ausdrucksübungen
- Experimentieren mit den theatralen Ausdrucksträgern, Theaterformen und theatralen Strukturen
- Ideenfindung durch gestalterische Improvisationen
- Entwerfen, Kritisieren und Fixieren von Szenarien und Dialogen; Spielerische Umsetzung von eigenen und fremden Vorlagen
- Reproduktion von fixierten Gestaltungsergebnissen

Rezeption

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erweitern ihre Wahrnehmungsfähigkeit, indem sie genau beobachten und beschreiben.

- aufmerksames Zuschauen, Zuhören und Lesen von theatralen Entwürfen, Produkten und Texten
- genaues, nicht wertendes Beschreiben von Gesehenem, Gehörtem bzw. Gelesenem

Reflexion

Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit, auf der Grundlage der Kenntnis von Formen und Strukturen konstruktive Kritik zu üben sowie eine sachkundige Rezeptionshaltung gegenüber eigenen, aber auch fremden Produktionen zu entwickeln.

- Formulieren der subjektiven Wirkung von Gesehenem, Gehörtem bzw. Gelesenem
- Analyse der eingesetzten theatralen Ausdrucksträger
- Herleitung einer Aussageabsicht aus der Gegenüberstellung verschiedener subjektiver Wahrnehmungen
- Zuordnung zu Theaterformen und Analyse in Bezug auf theatrale Strukturen
- Einordnung in dramaturgische Zusammenhänge auf der Grundlage von praktischer Erfahrung und theatertheoretischer Kenntnis
- Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung ästhetischer Produkte
- Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirkung und Funktion von Theater
- Wechselwirkung zwischen Theater und anderen Künsten

Kapitel 4

Themen des Unterrichts

4.1 Themenorientiertes Arbeiten

Für das Fach Darstellendes Spiel ist das Lernen in Projekten konstitutiv. Dies ergibt sich aus dem Vorrang des Handlungsfeldes ästhetische Gestaltung (vgl. Kap. 3.2.2). Die in den Handlungsfeldern Rezeption und Reflexion vermittelten Kompetenzen kommen vorwiegend im Rahmen des Handlungsfeldes Gestaltung zum Zuge. Ästhetisches Gestalten und damit handlungsorientiertes Arbeiten als zentrales Merkmal des Projektlernens steht im Mittelpunkt des Faches. Die Schülerinnen und Schüler lernen Arbeitsprozesse zu planen, zu koordinieren und zunehmend selbständig durchzuführen. Die Projekte im Darstellenden Spiel vermitteln Kompetenzen im Prozess des ästhetischen Gestaltens mit dem Ziel der Präsentation des Produkts.

Es ist auch möglich, grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit theatralen Ausdrucksträgern in einer Einführungsphase noch nicht projektgebunden zu vermitteln. Die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden dann in Projekten vertieft, erweitert und ergänzt.

4.2 Kursthemen

Für die Entwicklung der Kursthemen bilden die Kernprobleme den inhaltlichen Rahmen. Aus den Kernproblemen werden Themenbereiche abgeleitet, die Impulse für die Formulierung konkreter Kursthemen geben.

- Kernproblem 1: Grundwerte - menschliches Zusammenleben
- Themenbereich: Liebe
- Themenbereich: Gewalt
- Kernproblem 2: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen
- Themenbereich: Ausbeutung der Umwelt
- Themenbereich: Die Natur des Menschen
- Kernproblem 3: Strukturwandel
- Themenbereich: Änderung der sozialen Lebensbedingungen
- Themenbereich: Änderung der technischen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen

- Kernproblem 4: Gleichstellung
- Themenbereich: Rollenbilder
- Kernproblem 5: Partizipation
- Themenbereich: Politik im Wandel
- Themenbereich: Mensch und Kultur

Das Kursthema ist in der Regel mit dem Projektthema identisch. Vorschläge für Kursthemen finden sich in Kapitel 4.4.

4.3 Aussagen zur Verbindlichkeit

Der Erwerb der in Kapitel 2 aufgeführten Kompetenzen ist die verbindliche Zielperspektive des Lernens im Fach. Aus ihr ergeben sich auch die Aussagen zur Verbindlichkeit, die in Kapitel 3 unter fachlich-systematischen sowie im Kapitel 4 unter themen- und projektorientierten Gesichtspunkten entfaltet werden.

Die folgenden verbindlichen Angaben gliedern sich in Kursthemen, Sachgebiete und Handlungsfelder.

4.3.1 Kursthemen

Die Kursthemen orientieren sich an den Kernproblemen. In der Wahl und Formulierung des Kursthemas ist die Lehrkraft frei.

4.3.2 Sachgebiete

Theatrale Ausdrucksträger:

Körpersprache, Stimme, Laut, Sprache, Raum, weitere projektbezogene Ausdrucksträger. Bei mehr als zweisemestrigen Kursen werden die Ausdrucksträger erweitert und vertieft.

Theaterformen:

Eigenproduktion oder -adaption nach einer literarischen Vorlage.

Bei mehr als zweisemestrigen Kursen kommt pro Schuljahr wahlweise je eine weitere Form aus jedem Bereich hinzu.

Organisation:

Für das Projekt notwendige Elemente.

Theaterwissenschaftliche Aspekte:

Ein projektbezogener Aspekt aus dem Bereich Theatertheorie.

Bei mehr als zweisemestrigen Kursen sind auch Institutionenkunde und Theatergeschichte verbindlich.

4.3.3 Handlungsfelder

Bei der Behandlung eines Kursthemas werden die Kompetenzen durch die Arbeit in den drei Handlungsfeldern Gestaltung, Reflexion und Rezeption vermittelt. Projektthemen, die sich ausschließlich in den Handlungsfeldern Rezeption und Reflexion bewegen, sind zu vermeiden.

4.4 Themen

Die im Folgenden aufgeführten Kursthemen sind Angebote, die zu eigenen Themenfindungen anregen sollen. Den Kursthemen sind jeweils mögliche Produktformen zugeordnet.

4.4.1 Kernproblem 1: Grundwerte - menschliches Zusammenleben**Themenbereich: Liebe**

Kursthema:	Produktform:
Sehnsucht	– Collage mit selbst entwickelten Szenen aus Improvisation auf der Basis eigener Erfahrungen
Tanzstunde	– Montage auf der Basis von massenmedialen Texten
Romeo, Julia & Co	– Stationentheater auf der Basis szenischer Bearbeitungen bekannter Liebesszenen aus dramatischen Texten

Themenbereich: Gewalt

Kursthema:	Produktform:
Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?	– Collage aus selbst entwickelten Szenen auf der Basis von Kinderliedern und Kinderspielen
Nieder mit ...	– Kombination von Standbildern, Tableaus und Bewegungsfolgen auf der Basis von Erfahrungen im Umgang mit Körper, Raum und Requisiten
Heldenhaft	– Collage von Szenen nach dramatischen Texten, Zeitungs- und Songtexten, Märchen

4.4.2 Kernproblem 2: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen

Themenbereich: Ausbeutung der Umwelt

Kursthema:	Produktform:
Wüste - Wälder - Wall Street	– Lineare Erzählform; Szenische Bearbeitung von Märchen
Blauer Stern - Umwelttheater	– Montage aus diversen Texten (Interviews, Zeitungen, Sachtexte, Lyrik, Lieder usw.)

Themenbereich: Die Natur des Menschen

Kursthema:	Produktform:
Sinneslust	– Stationentheater auf der Basis eigener Wahrnehmungserfahrungen, naturwissenschaftlicher Sachtexte, dramatischer Texte
Geh mir aus der Sonne - stör mir meine Kreise nicht	– Szenencollage aus Sachtexten, Biographischen Elementen, Lyrik zum Komplex Ich-Findung, Vereinnahmung und Abgrenzung durch andere

4.4.3 Kernproblem 3: Strukturwandel

Themenbereich: Änderung der sozialen Lebensbedingungen

Kursthema:	Produktform:
Schöner wohnen	– Kombination von Standbildern, Tableaus und Szenen auf der Basis von Fotos und Texten zu Architektur und sozialen Bedingungen, dramatischen Texte, Lifestyle-Magazinen
Barbie, Ken, Olympia und ihre Freunde	– Collage aus Bewegungsfolgen und selbst verfassten Szenen zum Phänomen Maschinenmenschen, Robotern und Puppen auf der Basis von massenmedialen, epischen, dramatischen und Sachtexten

Themenbereich: Änderung der technischen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen

Kursthema:	Produktform:
Cyber - (K)night	– Lineare Erzählform mit selbstentwickelten Szenen auf der Basis eigener Erfahrungen mit Informationstechnologie (Computerspiele, Internet, virtuelle Welten, Handy, Video usw.), Umfrageergebnissen und Sachtexten
Ex & hopp	– Stationentheater auf der Basis von eigenen Konsumerfahrungen, Werbung, Sachtexten

4.4.4 Kernproblem 4: Gleichstellung

Themenbereich: Rollenbilder

Kursthema:	Produktform:
Weibsbilder - Frauen bei Shakespeare	– Montage szenischer Bearbeitungen von Shakespearetexten
Fußball - der Ball ist rund ...	– Collage aus der szenischen Bearbeitung eigener und epischer Texte, sowie von Schlachtrufen und Interviews

4.4.5 Kernproblem 5: Partizipation

Themenbereich: Politik im Wandel

Kursthema:	Produktform:
50 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Deutschlandrevue	– Montage aus Ausschnitten von Politikerreden, Schlagertexten und selbst entwickelten Szenen auf der Basis von historischen Sachtexten
Ihr da oben - wir da unten	– Szenen aus dramatischen Vorlagen, Lebenssituationen aus unterschiedlichen sozialen Bezugfeldern in Kombination mit Sachtexten, Interviews

Themenbereich: Mensch und Kultur

Kursthema:	Produktform:
Bilder einer Ausstellung	– Collage von selbst entwickelten Szenen, Tableaus, Bewegungsfolgen und Zitaten aus der bildenden Kunst
Ist alles so schön bunt hier..., eine optische Umweltverschmutzung	– Collage mit selbst entwickelten Szenen, Texten und Bildzitaten aus Werbung und Design

4.5 Beispiel für die Gestaltung eines Kursthemas

Kursthema: Nieder mit...

Themenbereich: Macht und Gewalt (Kernproblem: Grundwerte)

4.5.1 Produkt- und Präsentationsform

Ziel des Projektes ist die Präsentation eines Stationentheaters auf der Basis von spielraumgebundenen, körper- und bewegungsorientierten, selbstentwickelten Szenarien.

4.5.2 Handlungsfelder

Gestaltung

- Im Rahmen des Aufwärmtrainings werden Übungen zur Erprobung von Körpersprache und Bewegung in Räumen unterschiedlicher Größe und Form angeboten.
- Entdecken von Räumen der unmittelbaren Umgebung (z.B. Treppenhäuser, Flure, Heizungskeller) als Spielorte.
- Erforschung der Spezifika der den Spielorten innewohnenden dramaturgischen Vorgaben (z.B. das Verhältnis zwischen Mächtigen und Unterdrückten in Treppenhäusern)
- Erfinden von kleinen Geschichten für diese Spielorte
- Szenische Umsetzung der Geschichten unter Beachtung der räumlichen Situation
- Improvisationstraining mit Übungen von Keith Johnstone zur Erweiterung der eigenen Spielfähigkeit
- Körpertraining mit Übungen, wie sie von Michael Kramer beschrieben werden; sie fördern das Körperbewusstsein, steigern die Expressivität und ermuntern das gesamte körperliche Potential zu nutzen.
- Unter Berücksichtigung der vorliegenden Szenen, aller theoretischen Begleittexte und der im Training erworbenen Erfahrungen Vorschläge für einen dramaturgischen Gesamtzusammenhang für eine Szenenfolge an verschiedenen Spielorten entwickeln
- Einüben und Präsentieren der Szenenfolge

Rezeption

- genaue und wertfreie Beschreibung dessen, was wahrgenommen/gesehen wurde
- subjektive Wirkung der Geschichte und der Räume wiedergeben

Reflexion

- Beurteilung des Umgangs mit den Ausdrucksträgern Körpersprache und Raum unter Berücksichtigung der theoretischen Begleittexte und der Frage nach der idealen Geschichte für den gewählten Spielraum

- Herausfinden, welches gemeinsame Thema sich anbietet
- Szenen in Bezug auf dieses Thema reflektieren und möglicherweise verändern
- Auf der Basis der Vorschläge zu einem gemeinsamen Konzept finden
- Reflektieren, welcher Ausdrucksträger eingesetzt werden soll

4.5.3 Fächerübergreifende Bezüge

Besonders geeignet für die Zusammenarbeit sind hier Fächer wie Religion, Philosophie, Deutsch, Musik, Bildende Kunst

4.6 Präsentationsformen

4.6.1 Grundtypen der Präsentation

Eine Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse vor einer Zuschauergruppe, die größer als die Arbeitsgruppe selbst ist, ist im Fach Darstellendes Spiel selbstverständlich, da das Aufführen ein dem Theater immanentes Element ist. Dennoch kann sie sehr unterschiedliche Formen annehmen. Dabei lassen sich drei Grundtypen unterscheiden:

Präsentation von Arbeitsergebnissen

Hierbei handelt es sich um szenische Ergebnisse, die noch unverbunden sind und möglicherweise nicht in Bezug auf alle theatralen Ausdrucksträger durchgeformt sind. Sie können durch Moderation oder Musik verbunden einem z.B. schulinternen Publikum vorgestellt werden.

Geschlossene Inszenierung

Hierbei handelt es sich um die Präsentation von theatralen Produkten unterschiedlicher Bauformen, wie Collage, Montage, Stationentheater, linearer Verlauf, die auf dramatischen oder anderen literarischen Vorlagen basieren oder als Eigenproduktion entstanden sind. Sie kann von unterschiedlicher Länge sein und sich an verschiedene Zuschauergruppen wenden.

Nicht-theatrale Präsentationsformen

Auch Programmhefte, Plakate und Ausstellungen von bildnerischen Entwürfen, Szenen- und Arbeitsfotos, Zeitungsartikeln u.a. sind Veröffentlichungsformen, in denen Arbeitsergebnisse des Darstellenden Spiels vorgestellt werden.

4.6.2 Aufführungsmöglichkeiten

Innerhalb der Schule

- für eine andere Klasse oder einen anderen Jahrgang
- für einen Elternabend
- für eine Schulöffentlichkeit am Abend
- als Pausen- oder Schulhoftheater

Außerhalb der Schule

- in der Kirche
- in der Kommune (Theater oder anderer Spielort)
- in Firmen
- in Altenheimen, Jugendzentren, Kindergärten
- auf Straßen und Plätzen
- Teilnahme an regionalen und überregionalen Festivals und Wettbewerben

Kapitel 5

Projektlernen

Der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel findet grundsätzlich in Form von Projekten statt. Projektthemen sowie Produkt- und Präsentationsformen sind daher bereits in Kapitel 4 aufgeführt.

Kapitel 6

Leistungen und ihre Bewertung

Die folgenden fachspezifischen Hinweise knüpfen an die für alle Fächer geltenden Aussagen zur Leistungsbewertung an, wie sie im Grundlagenteil dargestellt sind. In der Leistungsbewertung der gymnasialen Oberstufe werden drei Beurteilungsbereiche unterschieden: Unterrichtsbeiträge, Klausuren und Ergebnisse einer Besonderen Lernleistung. In die Bewertung der Unterrichtsbeiträge sind neben den Leistungen im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz auch Stand und Entwicklung der im Unterricht vermittelten Selbst- und Sozialkompetenz einzubeziehen, sofern sie die Qualität und den Umfang der fachlichen Leistungen berühren.

6.1 Unterrichtsbeiträge

6.1.1 Formen der Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge werden in mündlicher, schriftlicher und praktisch-gestalterischer Form in den ausgewählten Sachgebieten des Faches erbracht.

Mündliche Unterrichtsbeiträge

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Auswertung von Hausaufgaben
- Engagement bei Partner- und Gruppenarbeit
- Vortrag von Referaten
- Erläuterungen von Konzepten

Schriftliche Unterrichtsbeiträge

- Hausaufgaben
- Entwürfe, Protokolle, Arbeitspapiere, Referate

Praktisch-gestalterische Unterrichtsbeiträge

- Entwurf und Präsentation von Einzelszenen
- Entwurf und Herstellung/Auswahl von Requisiten, Kostümen und Bühnenbild
- Entwurf und Präsentation von Musik- und Lichtkonzepten
- Sprachliche Präsentation in der Szene
- Gestalterischer Entwurf und Herstellung von Plakat, Programmheft, Werbung, Präsentation des Produktes
- Präsentation des Produktes

6.1.2 Bewertungskriterien

Die im Folgenden aufgeführten Kriterien dienen der Beurteilung von Leistungen im Bereich der Unterrichtsbeiträge. Die Kriterien sind nach den vier Aspekten der Lernkompetenz geordnet. Ihre Definition hängt eng mit den Kompetenzbeschreibungen des Kapitels 2 zusammen. Aus der folgenden Aufstellung werden je nach fachlichen und pädagogischen Erfordernissen Kriterien zur Beurteilung von Einzelbeiträgen ausgewählt und spezifiziert.

Sachkompetenz

- Sach- und Themenbezogenheit
- fachliche Fundierung und Korrektheit
- sprachliche und fachterminologische Präzision
- Aspektreichtum und Differenziertheit
- Stimmigkeit
- Grad der Selbständigkeit
- Problembewusstsein und Entwicklung von Fragestellungen
- Präzision im Umgang mit theatralen Ausdrucksträgern
- Originalität
- fachbezogene Urteilsfähigkeit

Methodenkompetenz

- Planung und Durchführung der Arbeitsschritte beim Projektlernen
- Einhaltung von vorgegebenen Regeln oder einer ästhetischen Konzeption (bzw. begründete Abweichung)
- Klarheit, Gliederung, Visualisierung bei der Präsentation von praktisch-gestalterischen Unterrichtsbeiträgen
- Medieneinsatz bei der Erarbeitung und Präsentation von mündlichen Unterrichtsbeiträgen
- Logik der Gedankenführung
- Unterscheidung eigener und fremder Aussagen
- Technik des Zitierens und Bibliographierens

Selbstkompetenz

- Engagement
- Problembewusstsein
- Fragebereitschaft
- Verdeutlichung und Begründung der eigenen Position
- Kritikfähigkeit und Fähigkeit zur Selbstkritik

Sozialkompetenz

- Eingehen auf Impulse anderer
- Zuverlässigkeit in Partner- und Gruppenarbeit
- Gesprächsbereitschaft
- Kompromissfähigkeit
- Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz
- Verantwortungsbereitschaft

6.1.3 Gewichtung von Unterrichtsbeiträgen

In allen Formen von Unterrichtsbeiträgen sind die Anforderungsbereiche II und III vorrangig zu berücksichtigen (vgl. EPA). Die Quantität und Qualität der Beiträge in einem niedrigeren Anforderungsbereich können fehlende Leistungen in einem höheren Anforderungsbereich nicht ausgleichen.

Zum Anforderungsbereich I gehören Kenntnisse der Theatralen Ausdrucksträger, Theaterformen, Theatergeschichte, Theatertheorie, Institutionenkunde und Organisation. Zum Anforderungsbereich II gehört die Fähigkeit zur Analyse von Texten und die Fähigkeit zur Umsetzung theatraler Ausdrucksträger und -formen in Bezug auf eine in sich stimmige Konzeption.

Zum Anforderungsbereich III gehört die Fähigkeit zur teilweise selbständigen Erarbeitung und Präsentation von theatralen Konzepten auf dem Hintergrund theatergeschichtlicher und theatertheoretischer Kenntnisse.

6.2 Klausuren

Zahl, Umfang und Art der Klausuren richten sich nach den Angaben der OVO sowie der einschlägigen Erlasse in den jeweils gültigen Fassungen. Die Formen der Klausuren und die Bewertungskriterien orientieren sich an den jeweiligen Fachanforderungen für die Abiturprüfung, den Abiturprüfungsverordnungen (APVO) und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA).

Der Schwierigkeitsgrad der Klausuren ist im Verlaufe der Oberstufe schrittweise den Anforderungen an die Abiturklausuren anzupassen.