Rheinland-Pfalz

Lehrplan Darstellendes Spiel

Grundfach

Einführungsphase und Qualifikationsphase
der gymnasialen Oberstufe
(Mainzer Studienstufe)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur

Erarbeitet im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz

Fachdidaktische Kommission:

Ute Ena Iaconis (Leitung)

Werner Taube

Christina Dieterle

Dorothee Schäfer

Beate Hackbarth

Beate Derr

Achim Ropers

© Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2008

Vorwort

Der Unterricht in den musisch-künstlerischen Fächern leistet einen Beitrag zum Verständnis künstlerischer Formen, menschlicher Möglichkeiten und soziokultureller Zusammenhänge.
Das Fach Darstellendes Spiel hat den besonderen Auftrag einer grundlegenden Bildung in den Darstellenden Künsten und ergänzt in diesem Sinne die Fächer Musik und Bildende Kunst.

In Rheinland-Pfalz können seit 2004 Schülerinnen und Schüler das Fach Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe als Grundkurs wählen. Damit eröffnet sich ihnen die Möglichkeit – alternativ zu Musik oder Bildender Kunst – diesen besonderen Modus der Aneignung von Welt kennen zu lernen oder zu vertiefen und damit das Spektrum ästhetisch-künstlerischen Lernens zu erweitern. Darstellende Kunst trägt den existentiellen Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung. Kommunikation durch und über Theater bewirkt einen Erkenntnisgewinn, der emanzipatorische Kraft hat.
Die Aneignung der Welt mit den Mitteln des Theaters bedeutet den ganzheitlichen Einsatz von Körper, Geist und Herz. Das Theater setzt sich mit seinen besonderen Mitteln produktiv und rezeptiv mit der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler auseinander und erforscht ihre potenzielle Veränderbarkeit.

Neben dieser kritischen Reflexion bieten ihnen die spielpraktischen und theoretischen Auseinandersetzungen mit verschiedensten Themenstellungen vielfältige Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung. Gerade die Förderung von Kreativität ist ein unverzichtbarer Begleiter von Bildungsprozessen und befähigt Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße den Anforderungen der Arbeitswelt oder gesellschaftlichen Veränderungen mit innovativen und flexiblen Ideen gestalterisch zu begegnen.

Ausgehend vom ästhetisch-künstlerischen Kernbereich schulischer Bildung legt der Lehrplan großen Wert auf die Bedeutung des Faches im Rahmen fächerübergreifenden und fächervernetzenden Arbeitens sowie auf die Bedeutung des Faches zur Entwicklung von Schulkultur und der Öffnung der Schule nach innen und außen.

Ich bin sicher, der vorliegende Lehrplan wird die unterrichtenden Lehrkräfte darin unterstützen, bei den Lernenden die Begeisterung für das theatrale Gestalten und die Faszination für die Kunstform Theater zu wecken und die eigene Person dabei als selbstbewusst und stark zu erleben. Über den schulischen Rahmen hinaus wird zudem die Basis für ein nachhaltiges Interesse an den Formen darstellender Künste und ihrem gesellschaftlich innovativen Potential geschaffen.

Allen, die an der Erarbeitung des Lehrplans mitgewirkt haben, insbesondere den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission, danke ich herzlich für ihre qualifizierte Arbeit und ihr außergewöhnliches Engagement.

Doris Ahnen

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1	**Begründung des Faches**	**1**
2	**Erläuterungen zur Konzeption des Lehrplans**	**2**
3	**Inhalte des Unterrichts**	**3**
3.1	**Die theatralen Ausdrucksträger**	**3**
3.1.1	Der Darsteller als Ausdrucksträger	3
3.1.2	Der Raum als Ausdrucksträger	8
3.1.3	Nonverbale akustische Ausdrucksträger	11
3.2	**Die Inszenierung als Prozess und Ergebnis theaterästhetischer Komposition**	**13**
3.2.1	Zusammenspiel der theatralen Ausdrucksträger	13
3.2.2	Rollengestaltung	14
3.2.3	Theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel	15
3.2.4	Neue Medien als theatrale Gestaltungsmittel	16
3.2.5	Dramaturgische Gestaltung	17
3.2.6	Spielformen mit Dominantenbildung	23
3.2.7	Spieltexte und Inszenierungskonzepte	25
3.3	**Die Aufführung als performatives Ereignis**	**27**
3.3.1	Merkmale performativer Ereignisse	27
3.3.2	Besondere performative Merkmale von Theateraufführungen	28
4	**Ziel des Unterrichts: Entwicklung theaterästhetischer Handlungskompetenz**	**31**
4.1	**Modell theaterästhetischer Handlungskompetenz**	**31**
4.1.1	Fachspezifische Kompetenzen	33
4.1.2	Humankompetenzen	36
4.2	**Beitrag des Faches zu überfachlichen Basiskompetenzen**	**38**
4.2.1	Lern-, Methoden- und Problemlösekompetenz	38
4.2.2	Lesekompetenz	39
4.2.3	Präsentationskompetenz	39
4.2.4	Prozesskompetenz	40
4.2.5	Medienkompetenz	40
4.2.6	Kulturelle Kompetenz	41
5	**Methodisch-didaktische Konzeptualisierung**	**42**
5.1	**Didaktische Prinzipien**	**42**
5.1.1	Lernen in Gruppen	42
5.1.2	Handlungsorientierung	43
5.1.3	Schülerorientierung	43
5.1.4	Ganzheitliches Lernen	44
5.1.5	Prozess- und Produktorientierung	45

5.1.6 Produktiver Umgang mit Heterogenität 45
5.1.7 Individuelles, interesseorientiertes Lernen 46
5.2 Kompetenzorientiertes Lernen in Projekten 47
5.2.1 Szenische Projekte 47
5.2.2 Projekte mit dem Fokus Rezeption, Theatergeschichte und -theorie 50
5.3 Kompetenzentwicklung und Lernprogression 51
5.3.1 Kompetenzentwicklung 51
5.3.2 Lernprogression 53
5.4 Sequenzierung von Projekten 56
5.5 Die besonderen schulischen Rahmenbedingungen des Grundkurses Darstellendes Spiel 59
5.5.1 Bedingungen an allgemeinbildenden Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen 59
5.5.2 Bedingungen an Berufsbildenden Gymnasien 60
6 Das Fach Darstellendes Spiel im Kontext pädagogischer Schulentwicklung 61
6.1 Fachübergreifende und Fächer vernetzende Aspekte des Faches Darstellendes Spiel 61
6.2 Der Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Schulkultur 62
6.3 Der Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Öffnung von Schule 63

Anhang:

1	**Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**	**65**
1.1	Grundsätze der Leistungsbeurteilung	65
1.2	Kompetenzraster	67
1.3	Formen der Leistungsbeurteilung	68
1.3.1	Die Kursarbeit	68
1.3.2	Sonstige Leistungen	69
1.3.3	Die Abiturprüfung	69
1.3.4	Die Besondere Lernleistung (BLL)	69
2	**Kompetenzmodelle**	**70**
2.1	Kinesische Ausdrucksmittel	70
2.2	Sprachliche und sprecherische Ausdrucksmittel	71
2.3	Maske	72
2.4	Frisur	73
2.5	Kostüm	74
2.6	Aufführungsort und –raum	75
2.7	Bühnenraum	76
2.8	Bühnenbild	77
2.9	Licht	78
2.10	Requisit	79
2.11	Musik	80
2.12	Geräusche	81
2.13	Rollengestaltung	82
2.14	Neue Medien	83
2.15	Zeit	84
3	**Beispiel für eine vierstufige Lernprogression: Einsatz des Ausdrucksträgers „Requisit“**	**85**
4	**Beispiel eines einjährigen Arbeitsplans für das Berufsbildende Gymnasium**	**94**

1 Begründung des Faches

Darstellende Kunst trägt den existentiellen Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung. In allen Kulturen beinhaltet sie die körperlich-sinnliche und imaginative Aneignung von Welt mit den Mitteln des Theaters, bei der eine Auseinandersetzung mit der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit stattfindet und ihre potenzielle Veränderbarkeit erforscht wird. Dabei ermöglicht die symbolische Welt des Theaters vielfältige und kreative Weltentwürfe. Kommunikation durch und über Theater bewirkt Erkenntnisgewinn, der emanzipatorische Kräfte freisetzt.

Das Fach Darstellendes Spiel gehört neben Kunst und Musik zu den Fächern, die einen ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung ermöglichen. In diesem Rahmen hat das Fach Darstellendes Spiel den besonderen Auftrag der theaterästhetischen Bildung im Bereich der Darstellenden Kunst, und zwar in produktionsästhetischer Hinsicht, d.h. in eigenen theatralen Gestaltungsprozessen, in rezeptionsästhetischer Hinsicht, d.h. in der Auseinandersetzung mit Werken der Theaterkunst sowie in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht.

Auf der produktionsästhetischen Ebene erforschen, deuten und reflektieren Schüler und Schülerinnen ihr Verständnis von sich selbst und der Welt, in der sie leben. Mit Mitteln der Darstellenden Künste werden Wirklichkeiten gespiegelt, in Frage gestellt, alternative Wirklichkeiten entworfen und gestaltet und Ergebnisse präsentiert.

Auf der rezeptionsästhetischen Ebene wird in der Auseinandersetzung mit eigenen theatralen Werken und auch mit Aufführungen professioneller Theater ein Diskurs angeregt, durch den Schülerinnen und Schüler die Erfahrung einer aktiven, kreativen Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart gewinnen können.

Auf der wissenschaftspropädeutischen Ebene erwerben sie Orientierungswissen in Theatergeschichte und -theorie und reflektieren deren Bedeutung für das Theater der Gegenwart und für die eigene ästhetische Praxis.

Theatrale Darstellung ist die Kerndisziplin auch medial vermittelter Künste wie Kinofilm, Fernsehspiel und Hörspiel. Beschäftigung mit theatralen Darstellungsformen kann deshalb auch einen wesentlichen Beitrag zur Medienerziehung leisten.

Theateraufführungen sind wie - Pop-Konzerte, Sportveranstaltungen und Shows aller Art - performative Ereignisse, die durch die gleichzeitige Anwesenheit von Akteuren und Zuschauern gekennzeichnet sind. Durch eigene Erfahrungen mit Interaktionen von Darstellern und Publikum bei Theateraufführungen lernen Schülerinnen und Schüler auch die Mechanismen kultureller Großveranstaltungen zu durchschauen und kritisch zu hinterfragen. Darstellendes Spiel leistet so auch einen Beitrag zur kulturellen Mündigkeit im Umgang mit solchen populären Veranstaltungsformen.

In der Sekundarstufe II sind die Anforderungen des Faches an problemlösendes Denken, an das Denken in Modellen und symbolischen Zusammenhängen zudem wissenschaftspropädeutisch von zentraler Bedeutung und tragen wesentlich zur Studierfähigkeit bei.

2 Erläuterungen zur Konzeption des Lehrplans für das Grundfach Darstellendes Spiel

Dieser Lehrplan für das Grundfach Darstellendes Spiel ist als kompetenzorientiertes Kerncurriculum konzipiert. Indem er zentrale Inhalte und verbindliche Ziele in Form eines Kompetenzmodells sowie vorherrschende Lernformen beschreibt, bietet er einen Orientierungsrahmen für die schulische Arbeit, überlässt aber die Verantwortung für die Stoffverteilung und die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung, die Kompetenzerwerb und Lernprogression ermöglichen und fördern, den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen. Dort sollen beim Erstellen schulischer Arbeitspläne die besonderen Bedingungen der jeweiligen Schulart und Schule und bei der konkreten Unterrichtsplanung die Fähigkeiten und Interessen der jeweiligen Lerngruppe und der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Der Lehrplan ist folgendermaßen strukturiert:

- Das Kapitel 3 **„Inhalte des Unterrichts“** beschreibt die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten, wie im Theater Bedeutung erzeugt, kommuniziert, erfahren und erlebt wird. Theaterästhetisches Gestalten und Erleben ist prinzipiell ein ganzheitlicher Prozess. Aus Gründen der systematischen Beschreibbarkeit ist er hier in drei Bereiche unterteilt, indem
  - zunächst die **theatralen Ausdrucksträger** im Einzelnen,
  - sodann die Komposition der Ausdrucksträger im Prozess der **Inszenierung**
  - und schließlich die Materialisierung der Inszenierung in Gestalt einer **Aufführung** dargestellt werden.

  In jedem dieser drei Bereiche werden nach der Beschreibung der einzelnen Sachverhalte konkrete beispielhafte Unterrichtsinhalte benannt, die grundsätzlich sowohl Aspekte der Praxis (Spielpraxis, Rezeption und Reflexion) als auch des soziokulturellen Kontextes (Theorie, Geschichte, Bezüge zu anderen Kunstformen etc.) berücksichtigen.

- Das Kapitel 4 **„Ziel des Unterrichts: Entwicklung theaterästhetischer Handlungskompetenz“** beschreibt zum einen die auf die Fachinhalte bezogenen Kompetenzen, die im Laufe der Unterrichtszeit erworben werden sollen. Diese sind als **Kompetenzmodell mit vier Kompetenzebenen** (Sachebene, Gestaltungsebene, kommunikative Ebene, soziokulturelle Ebene) dargestellt. Zum anderen beschreibt es die **Humankompetenzen**, also Selbst- und Sozialkompetenz, interkulturelle und ethische Kompetenz, deren Erwerb fest mit dem fachspezifischen Kompetenzerwerb verbunden ist. Die Einteilung in fachspezifische Kompetenzen mit den vier Kompetenzebenen und Humankompetenzen stellt eine künstliche Trennung eines in Wirklichkeit ganzheitlichen, komplexen und überwiegend simultan verlaufenden Kompetenzerwerbs dar. Sie eröffnet aber die Möglichkeit, Lernprozesse transparent zu machen.

  Die Darstellung theaterästhetischer Handlungskompetenz wird ergänzt durch die Darstellung der allgemeinen **überfachlichen Basiskompetenzen**. Lern-, Methoden-, Problemlösungskompetenz, Lesekompetenz, Präsentationskompetenz, Medienkompetenz und kulturelle Kompetenz können im Fach Darstellendes Spiel sowohl durch seine Inhalte als auch durch seine Lernformen in besonderer Weise gefördert werden.

- Im Kapitel 5 „**Methodisch-didaktische Konzeptualisierung**“ wird dargestellt, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler im Unterricht Kompetenzen erwerben. Der Darlegung der dem Unterricht zugrunde liegenden **didaktischen Prinzipien** folgt die Beschreibung **kompetenzorientierter Projektarbeit** als vorherrschender Lernform. Diese wird ergänzt durch Erläuterungen zur besonderen Art des **Kompetenzerwerbs** und der **Lernprogression**, die bei der Erarbeitung szenischer Projekte stattfindet, und durch Vorschläge zur **Sequenzierung** von Projekten.

  Außerdem werden die **besonderen schulischen Bedingungen des Grundkurses Darstellendes Spiel** in der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien, der Integrierten Gesamtschulen und der Berufsbildenden Gymnasien erläutert, die in der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt werden müssen.

- Das letzte Kapitel hat die Rolle des Faches **Darstellendes Spiel im Rahmen pädagogischer Schulentwicklung** zum Thema. Hier werden die Möglichkeiten **fachübergreifenden und Fächer vernetzenden Lernens** und die Beiträge des Faches zur **Schulkultur** und zur **Öffnung von Schule** nach innen und nach außen beschrieben.

3 Inhalte des Unterrichts

Theater beruht auf einer gesellschaftlichen Übereinkunft („Framing“ oder Rahmung) von Produzierenden und Rezipierenden, d.h. von Darstellern und Zuschauern, eine theatrale Handlung für die Dauer der Aufführung als eigene autonome Wirklichkeit anzuerkennen.

Theater ereignet sich, indem Darsteller in einem theatralen Raum für eine begrenzte Zeit Rollen verkörpern und Zuschauer zuschauen. Ausgehend von dieser Grunddefinition sind die zentralen Fachinhalte die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten,

- **wie Bedeutung von den Produzierenden mit den Mitteln des Theaters konstituiert (kodiert) wird und während der Aufführung präsentiert und kommuniziert wird und**
- **wie Bedeutung von den Rezipierenden während (oder auch nach) der Aufführung auf dem Hintergrund theaterästhetischer Erfahrung konstruiert (dekodiert) wird.**

Damit wird klar, dass die von Seiten der Produzierenden intendierte Bedeutung nicht identisch sein muss mit der Deutung der Rezipierenden.

Auf den Kern des Unterrichts bezogen ergeben sich folgende Inhalte:

- **Die theatralen Ausdrucksträger (3.1)**
- **Die Inszenierung als Prozess und Ergebnis theaterästhetischer Komposition (3.2)**
- **Die Aufführung als performatives Ereignis (3.3)**

3.1 Die theatralen Ausdrucksträger

Die zur Konstituierung von Theater notwendigen theatralen Ausdrucksträger sind zum einen der **Darsteller** (3.1.1), zum anderen der **Raum** (3.1.2).

Der **Darsteller** ist Ausdrucksträger in zweifacher Hinsicht:
1. als handelnde Person, indem er kinesische (Mimik, Gestik, Proxemik) und sprachliche Zeichen erzeugt,
2. als sichtbare Figur, die durch Körperform, Maske, Frisur und Kostüm geprägt ist.

In Bezug auf den **Raum** als Ausdrucksträger kann unterschieden werden zwischen den Zeichen des Aufführungsortes (z. B. ein Theater- oder Fabrikgebäude), des Aufführungsraums (innerhalb dieses Ortes der Raum, in dem die Aufführung stattfindet) und des szenischen Raumes (der bespielte Bereich, der durch Bühnenraum, Bühnenbild, Licht und Requisiten definiert wird).

Die Gruppe der **akustischen Zeichen** (3.1.3), zu denen neben den sprachlichen Zeichen auch Musik und Geräusch gehören, nehmen als theatrale Ausdrucksträger eine Sonderstellung ein. Sie können als Sprache, Geräusche, instrumentales Spiel oder Gesang vom Darsteller erzeugt werden und werden so zum Teil seiner Rolle. Sie können aber auch – z. B. als Orchestermusik oder Musikeinspielungen - vom Spieler unabhängige, eigenständige akustische Ausdrucksträger sein, die Handlungen, Figuren oder die Atmosphäre unterstützen oder kommentieren.

3.1.1 Der Darsteller als Ausdrucksträger

Kinesische, sprachliche und sprecherische Ausdrucksmittel, Maske, Frisur und Kostüm sind die theatralen Zeichen, durch die Rollen realisiert werden. Indem der Darsteller diese zielgerichtet zur Gestaltung einer Figur einsetzt, wird er vom Ausdrucksträger zum Rollenträger.

3.1.1.1 Der Darsteller als handelnde Person

Kinesische Ausdrucksmittel
Der Körper des Darstellers ist das zentrale Ausdrucksmedium im Theater. Neben der nicht wesentlich beeinflussbaren individuellen Körperlichkeit der Spielerin oder des Spielers (z. B. Größe oder Körperbau) sind es vor allem die kinesischen Zeichen – die Gesichts- und Körperbewegungen -, die Bedeutung konstituieren. Diese sind unterteilt in Mimik (Gesichtsbewegungen), Gestik

(Körperbewegungen, die ohne Positionswechsel ausgeführt werden) und Proxemik (Bewegungen, die einen Positionswechsel erwirken).

Die Sensibilisierung für „Körperaussagen“ und die Entwicklung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit, also mimischer und gestischer Fähigkeiten und der proxemischen Fähigkeit, sich in bestimmten Aussageabsichten im Raum zu bewegen, gehören deshalb zu den wichtigsten Inhalten des Unterrichts im Darstellenden Spiel.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf die* kinesischen Ausdrucksmittel *können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Mimische Zeichen: natürlicher Ausdruck von Emotionen – kulturell geprägter Ausdruck von Emotionen (z. B. Trauer: übertreiben, untertreiben, überspielen)*
- *Gestische Zeichen*
  - *durch Hände oder andere Körperteile realisierte gestische Zeichen*
  - *Vieldeutigkeit gestischer Zeichen – Bedeutung oft nur durch den Kontext erschließbar*
  - *sprachbegleitende Gesten (akzentuierend, illustrierend) – sprachersetzende Gesten (z. B. „V“ als Siegeszeichen)*
- *Proxemische Zeichen*
  - *Elementare Bewegungsarten (z. B. gehen, liegen, sitzen, fallen)*
  - *Zeichen, die sich als Bewegung durch den Raum realisieren – Zeichen, die Nähe und Distanz zwischen den Interaktionspartnern herstellen*
- *Zusammenspiel kinesischer Zeichen*
  - *zum Ausdruck von Emotionen*
  - *zur Schaffung von Stimmungen*
  - *zur Verdeutlichung von Situationen*
  - *zur Schaffung von Räumen*
  - *zur Gestaltung theatraler Figuren*
  - *zur Klärung der Beziehung zwischen Figuren*
- *Möglichkeit, andere Zeichen durch gestische und proxemische Zeichen zu ersetzen (z. B. sich vortasten als Andeutung, dass es dunkel ist, stolpern als Andeutung, dass der Boden uneben ist)*

Soziokultureller Kontext

- *Haltung, Gangart, Gesten als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen der Gruppenzugehörigkeit im Alltag*
- *Kulturspezifische Ausprägung kinesischer Zeichen (intra- und interkulturelle Unterschiede)*
- *Theaterformen, die Bedeutung hauptsächlich durch proxemische Zeichen erzeugen in Vergangenheit und Gegenwart (z. B. Pantomime, Ballett, Tanz- und Bewegungstheater)*
- *Epochenspezifische Verwendung kinesischer Zeichen auf der Bühne (z. B. Commedia dell’Arte, „große Gesten“ im Barocktheater)*
- *Bedeutung von kinesischen Zeichen in außereuropäischen Theaterformen (Regelwerke für die Symbolik kinesischer Zeichen im Theater Indiens, Chinas und Japans)*
- *Funktion von kinesischen Zeichen in Stummfilmen*

Sprachliche und sprecherische Ausdrucksmittel

Neben den kinesischen sind auch die sprachlichen und sprecherischen Zeichen an den Darsteller als Rollenträger gebunden.

Sprachliche Zeichen sind die linguistischen Zeichen, die - als Text - einer konventionellen Sprache zuzuordnen sind.

Sprecherische Zeichen sind die paralinguistischen Zeichen, die das gesamte Ausdrucksrepertoire des menschlichen Sprechens und anderer Lautäußerungen beinhalten. Da im Theater in der Regel Sprache als gesprochener Text realisiert wird, sind neben den linguistischen Zeichen – also dem, was gesprochen wird - auch die paralinguistischen Zeichen – also, wie gesprochen wird - von großer Bedeutung.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf die sprachlichen Ausdrucksmittel können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Deutung sprachlicher Mitteilungen in Kommunikationssituationen (Information, Appell, Ich-Botschaft, Beziehungsbotschaft)*
- *Charakterisierung von Figuren (Alter, Geschlecht, soziale Stellung, Haltungen etc.)*
- *Theatrale Funktion von Sprache (bühnenspezifisch und bühnenwirksam)*
- *Poetische Funktion von Sprache (Verweis über die konkrete Bedeutung hinaus)*
- *Möglichkeit, andere theatrale Zeichen durch Sprache zu ersetzen (z. B. Ersatz des Bühnenbildes durch eine verbale Benennung des Ortes)*
- *Schaffung von Räumen und Stimmungen*
- *Geschriebene Sprache auf der Bühne (Ortsangaben, Daten, Kommentare z. B. auf Schriftbändern)*
- *Wirksamkeit von Nonsens-Sprachen (Grammolo, Dada etc.)*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf sprecherische Ausdrucksmittel können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Stimmliche Qualitäten: Lautstärke, Stimmlage, Klangfülle, Klangfarbe, Timbre etc.*
- *Sprachbegleitende Zeichen: Intensität, Tempo, Artikulation, Betonung, Pausen, Intonation, Satzmelodie etc.*
- *Sprachersetzende Zeichen: z. B. Lachen, Weinen, Schreien sowie nur aus dem Kontext zu erschließende Lautäußerungen wie „hm“ oder „aha“*
- *Die Veränderung der Bedeutung von Sprechinhalten durch Sprechweisen*
- *Kongruenz bzw. Diskrepanz zwischen Körperausdruck und Sprechausdruck*
- *Zusammenhang zwischen Raum und Sprechhaltung*
- *„Beredtes Schweigen“ als Abwesenheit von Sprache*
- *Schaffung von Räumen und Stimmungen (z. B. Flüstern und Schreien)*
- *Stimmveränderung durch körpereigene (z. B. Nase zuhalten) oder technische Mittel (z. B. Megaphon, Mikrophon)*
- *Nutzung der Stimme als Klang- und Geräuschinstrument (z. B. Hintergrundgeräusch, Klangteppich, Maschinen, Naturgeräusche)*
- *Einsatz der Stimme als Singstimme*
- *Experimentieren mit „Hörspielen“: Bedeutungserzeugung ausschließlich durch hörbare Zeichen*

Soziokultureller Kontext

- *Sprache und Sprechen als Mittel der Selbstinszenierung und als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit im Alltag (z. B. Jugendsprache, aus Zuwanderungssprachen übernommene grammatikalische Strukturen und Intonation)*
- *Sprache und Sprechen im Theater und im Alltag*
- *Epochenspezifische Theatersprache und Sprechen auf der Bühne (z. B. Blankverse, Knittelverse – zeitgebundene „Bühnensprache“ als Sprechgestus)*
- *Auseinandersetzung mit der Tradition des „Sprechtheaters“: Bedeutungserzeugung durch Sprache und Sprechen*
- *Geschriebene Sprache als V-Effekt im epischen Theater*
- *Vergleich von Sprache und Sprechen im Theater und in Spielfilmen*

3.1.1.2 Der Darsteller als sichtbare Figur

Neben den Handlungen des Rollenträgers konstituiert auch seine äußere Erscheinung (Gesicht, Frisur, Bekleidung) Bedeutung.

Maske
Bei Masken unterscheidet man zwischen Schminkmasken, die mittels Schminke und anderer Materialien (z. B. Bart, Brille) für eine begrenzte Zeit direkt auf das Gesicht des Spielers aufgetragen werden, und starren, abnehmbaren, aus Stoff, Papier, Holz, Leder oder anderen Materialien gefer-

tigten Hohlformmasken, die als Gesichtsmasken (z. B. Augen- oder Halbmasken) oder als Ganzkörpermasken getragen werden.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Schminkmasken können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Unterstützung des natürlichen Aussehens einer Figur*
- *Gestaltung individueller Charaktere (z. B. Alter, Geschlecht, soziale Stellung)*
- *Gestaltung phantastischer Charaktere (z. B. Tier, Hexe, Clown, Engel, Tod)*
- *Stilisierung, Typisierung (z. B. bestimmte gesellschaftliche Stereotypen wie „der Sportliche" oder „der Intellektuelle"), Verfremdung (z. B. geschminkte Nationalfahnen, Spinnennetz)*
- *Zusammenspiel von Schminkmaske und Kostüm und Frisur*
- *Schminkmasken als Spiegel oder als Kontrast zu Schminkkonventionen der Alltagskultur*

Soziokultureller Kontext
- *Make-up als Mittel zur Selbstinszenierung und Zeichen der Gruppenzugehörigkeit im Alltag*
- *Schminkrituale bei in der Eventkultur (z. B. Fastnacht, Sportveranstaltungen, Love-Parade, Halloween)*
- *Bedeutung von Schminkmasken im außereuropäischen Theater (z. B. Peking-Oper, Kabuki-Theater)*
- *Vergleich von Schminkmasken für die Bühne (z. B. Wirkung für große Entfernungen) und für Spielfilme (z. B. Großaufnahmen-Tauglichkeit)*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf starre Masken können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Überindividuelle Gestaltung von Typen und Stereotypen*
- *Überindividuelle Gestaltung von sozialem Status*
- *Symbolische Darstellung von Menschen (insbesondere von Typen), Tieren, Pflanzen, Gegenständen, geistigen Prinzipien oder übersinnlichen Erscheinungen.*
- *Zusammenhang zwischen starrer Maske und Bewegung sowie Maske und Sprache*
- *Wirkung von Masken unterschiedlicher Formen (Augenmasken, Halbmasken, Gesichtsmasken, Großmasken, Ganzkörpermasken) und Materialien (z. B. Papier, Holz, Leder)*
- *Anfertigen und Bespielen von Masken aus unterschiedlichen Materialien und Reflektieren ihrer unterschiedlichen Wirkung*

Soziokultureller Kontext
- *Masken in der europäischen und außereuropäischen Theatergeschichte (griechisches Theater, Commedia dell'Arte, No-Theater)*
- *Vergleich zwischen starren Masken auf der Theaterbühne und in Spielfilmen (z. B. Horror-Filme, Science-Fiction-Filme)*
- *Masken und Feste (z. B. Baseler Fastnacht und Karneval in Venedig)*

Frisur

Grundsätzlich zu unterscheiden ist die Frisur als natürliches Phänomen (Grad der Behaarung, Farbe, Beschaffenheit, Länge) von der künstlichen Gestaltung mit Perücken und falschen Bärten.

In vielen kulturellen Traditionen – insbesondere auch in der gegenwärtigen Jugendkultur - wird die Frisur in starkem Maße als Identität stiftend interpretiert. So haben sich auch zahlreiche kulturelle Stereotype herausgebildet, deren Kenntnis häufig Voraussetzung für das Verständnis von Frisuren als Ausdrucksträger ist (z. B. weißes Haar für hohes Alter, Punk-Haarschnitte).

Unterrichtsinhalte in Bezug auf die Frisur können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Experimentieren mit unterschiedlichen Frisuren des eigenen Haares*
- *Die Zugehörigkeit einer Rollenfigur zu einer sozialen Schicht (z. B. Adel), einer Berufsgruppe (z. B. Mönch), einer Religion (z. B. Buddhist), einer Nationalität (z .B. Japaner) oder einer*

Volksgruppe (z. B. Indianer), einer politischen Gesinnungsgemeinschaft (z. B. Neonazis), einem Geschlecht.

- *Bestimmte Haltungen und Werte (z. B. der Pflegezustand der Frisur, langes Haar beim „Hippie"), den Geschmack (z. B. schlicht oder sehr aufwändig), den Charaktertypus (z. B. Gel im Haar und Seitenscheitel beim Dandy) oder den Gemütszustand einer Rollenfigur (z. B. wirres Haar bei Verzweiflung)*
- *Symbolische Bedeutungen (z .B. blondes Haar für Unschuld)*
- *Verhältnis einer Rollenfigur zur Gesellschaft (z. B. das Maß an Anpassung oder Abweichung von den Normen)*
- *Spezifische Frisuren-Kodes, die nur innerhalb des Gesamtzusammenhangs einer Aufführung zu interpretieren sind (z .B. unterschiedliche farbige Perücken, phantastische Frisuren)*
- *Eine historische Epoche (z. B. der Mozart-Zopf, die Allonge-Perücke)*
- *Zugehörigkeit zu einer „Peer Group" in der gegenwärtigen Jugendkultur*
- *Herstellen und Bespielen von Perücken aus unterschiedlichen Materialien (Papier, Draht)*

Soziokultureller Kontext

- *Frisuren als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen der Gruppenzugehörigkeit im Alltag*
- *Symbolische Bedeutung von Haaren in der Kulturgeschichte (z. B. Samson und Delila, Kaiser Barbarossa)*
- *Haare als kulturelle Zeichen (blond = Unschuld, schwarzhaarig = Verderbtheit)*
- *Historische Frisuren/Perücken (z. B. als Zeichen des gesellschaftlichen Status)*
- *Frisuren im Film als Trendsetter*

Kostüm

Jede Um- oder Enthüllung des Körpers von Kleidungsstücken oder anderen Materialien wird im Theater, ob gezielt oder unabsichtlich und zufällig eingesetzt, zum Kostüm, das Bedeutung herstellt, um deren Entschlüsselung sich der aufmerksame Zuschauer bemühen wird. Das gilt auch für sog. „neutrale" Kostüme (z. B. schwarzes T-Shirt mit schwarzer Hose) und jegliche Art von Accessoires, die für den Zuschauer sichtbar sind (z. B. Armbanduhren, Brillen, Ringe und Ohrringe, Haarschleifen).

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Kostüm können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Herstellen und Bespielen von Kostümen aus unterschiedlichen Materialien (Stoffen, Folien, Papier)*
- *Kostüm als Mittel der Charakterisierung von Figuren (z. B. Persönlichkeit, Geschlecht, soziale Stellung, Beruf)*
- *Konstituierung von Bedeutung durch die Kongruenz bzw. Inkongruenz von Kostüm und historischer Handlung (historisierend, zeitlos, modern, postmodern)*
- *Symbolcharakter von Farben, Formen, Stoffarten in Kostümen (z. B. rot, weiß, schwarz, Hermelinstola)*
- *Zusammenspiel von Kostüm, Maske und Frisur im Erscheinungsbild einer Figur*
- *Zusammenhang zwischen Kostüm und den kinesischen und sprachlichen Mitteln (unterstützend, ergänzend, kontrastiv, verfremdend)*
- *Zusammenhang von Kostümen und den Zeichen des Raums (Bühnenbild und Licht)*
- *Verweise auf historische und soziokulturelle Zusammenhänge (z .B. Milieu, Hierarchien, Harlekin - und Narrenkostüme)*

Soziokultureller Kontext

- *Kleidung als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen der Gruppenzugehörigkeit im Alltag*
- *Vergleich zwischen der Funktion von Kleidung und Theaterkostüm*
- *Kostüme in der europäischen und außereuropäischen Theatergeschichte (antikes Theater, elisabethanisches Theater, naturalistisches Theater)*
- *Kostüme in Filmen als Trendsetter für die Mode*

3.1.2 Der Raum als Ausdrucksträger

Die an den Raum gebundenen Ausdrucksträger beziehen sich auf

- den **Aufführungsort**, z. B. auf Theaterbauten oder auf Alltagsräume, in denen Theater gespielt wird, und den **Aufführungsraum** , d.h. auf die Raumkonzeption des Raums, in dem die Aufführung stattfindet
- auf den **szenischen Raum**, d. h. auf den Raumabschnitt, in dem die theatrale Handlung stattfindet

3.1.2.1 Aufführungsort und Aufführungsraum

Aufführungsorte können Theatergebäude, Theaterräume in ansonsten anders genutzten Gebäuden (z. B. Mehrzweckhallen in kommunalen Gebäuden, Fabrikgebäude oder eine Aula in einer Schule) oder Alltagsräume in oder außerhalb von Gebäuden sein (z. B. Busdepot oder die Fußgängerzone). Die Bedeutung eines Theaterereignisses wird wesentlich durch den Aufführungsort geprägt.

Im **Aufführungsraum** wird vor allem die räumliche Zuordnung von Spielfläche und Zuschauerraum gestaltet, die einen wesentlichen Einfluss auf die Kommunikation zwischen Darstellern und Zuschauern hat.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf den Aufführungsort können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Unterscheidung zwischen Räumen, die als Theaterräume gebaut oder eingerichtet sind, und solchen natürlichen und künstlichen Räumen, die vorübergehend zu Spielorten werden, an denen Theater gespielt wird*
- *Die besondere Zeichenhaftigkeit unterschiedlicher Spielorte (z. B. Pausenhof oder Treppenhaus in der Schule, U-Bahn-Station oder Fußgängerzone in der Stad.) und ihr Einfluss auf Spiel- und Inszenierungskonzepte*

Soziokultureller Kontext

- *Historische Aufführungsorte und ihre Bedeutung für das zeitgenössische Theater (z. B. das griechische Theater, Kirche und Marktplatz im Mittelalter, Thespiskarren der Wanderbühnen, Theatergebäude des elisabethanischen Theaters, höfische Theaterräume, Theaterbauten des bürgerlichen Zeitalters)*
- *Vergleich von zeitgenössischen Aufführungsorten für Theater und Spielfilme (z. B. Theaterbauten, Multiplex-Kinos)*
- *Vergleich von Orten, an denen unterschiedliche performative Ereignisse stattfinden (z. B. Fußballarenen, Kleinkunstkeller, Industriegelände)*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf den Aufführungsraum können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimentieren mit unterschiedlichen Formen der Zuordnung zwischen Darstellern und Zuschauern (z. B. Konfrontation oder flexible Raumkonzeptionen, in denen Zuschauer die Spielfläche umgeben und umgekehrt, oder in denen Darsteller zwischen den Zuschauern agieren)*
- *Von der Raumkonzeption geforderte bzw. nahe gelegte Spielweisen und Bewegungsabläufe (z. B. Sicht- und Hörbarkeit des Bühnengeschehens)*

Soziokultureller Kontext

- *Historische Raumkonzeptionen als symbolische Repräsentation bestimmter gesellschaftlicher Grundprinzipien (z. B. das griechische Arenatheater, die Aufführungsräume im elisabethanischen Theater, Trennung von Zuschauerraum und Bühne durch Proszenium und Rampe)*
- *Vergleich zwischen Gestaltungsmöglichkeiten des theatralen Aufführungsraums mit einem Vorführungsraum für Spielfilme*

- *Vergleich der Zuordnung von Akteuren und Zuschauern bei unterschiedlichen performativen Ereignissen*

3.1.2.2 Szenischer Raum

Der szenische Raum ist der Raumabschnitt, in dem für die Zuschauer sichtbar das szenische Geschehen stattfindet. Im szenischen Raum wird Bedeutung konstituiert durch Beschaffenheit des **Bühnenraums** selbst, durch **Bühnenbild, Licht und Requisiten.** Diese Zeichen werden auch szenografische Zeichen genannt.

Der Bühnenraum
Der Bühnenraum ist nicht immer eine abgegrenzte Spielfläche, sondern entsteht dort, wo Darsteller agieren, z. B. auch zwischen den Zuschauern.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf den Bühnenraum können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Die Nutzung der a priori gegebenen Verhältnisse in einem Bühnenraum (z. B. Anordnung der Spielfläche, Größe, Höhe, Akustik, natürlicher Lichteinfall)*
- *Einfluss bestimmter Bühnenräume auf die Spielweise und die Bewegungen der Darsteller in Abhängigkeit von Lage (z. B. abgegrenzter Spielfläche im Kontrast zum Spiel zwischen den Zuschauern), von Form (z. B. kreisförmig, rechteckig) und Beschaffenheit (z. B. Sandboden)*
- *Einfluss bestimmter Bühnenräume auf die Kommunikation und Interaktion mit den Zuschauern*

Soziokultureller Kontext
- *Historische Bühnenräume und ihre Bedeutung für das Theater der Gegenwart (z. B. die antike Arenabühne, die mittelalterliche Simultanbühne, die elisabethanische Bühne mit ihrer Vorbühne, die Guckkastenbühne des bürgerlichen Theaters, Auflösung des Guckkastenprinzips in den Reformbewegungen des 20. Jahrhunderts)*
- *Außereuropäische Bühnenräume (z. B. im japanischen Kabuki- und No-Theater)*

Bühnenbild
Das Bühnenbild kann den spezifischen Ort gestalten, an dem eine theatrale Bühnenhandlung stattfindet, (z. B. Kirche, Zimmer, Garten) oder auch symbolische Räume schaffen. Auch die Entscheidung für eine „leere“ Bühne stellt ein Bühnenbild dar.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf das Bühnenbild können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Experimentieren mit Konzeptionen für Bühnenbilder als Zeichen*
  - *für einen spezifischen Ort (z. B. beliebige Innen- und Außenräume, reale oder fiktive Räume, Länder)*
  - *für eine historische Epoche (z. B. Säulen und Tempel für das antike Griechenland)*
  - *für Beziehungen zwischen Rollenfiguren (z. B. eine Wand, ein Graben)*
  - *für Stimmungen (z. B. Typus einer Landschaft wie Garten oder Fels, helle/ dunkle Farben)*
  - *für symbolische Bedeutungen (z. B. Höhle, Wald, Uhr, Waage)*
  - *für die zentrale Idee einer Szene, eines Aktes oder einer Inszenierung (z. B. die Welt als Gefängnis, als geordnete Schöpfung oder Schlachtfeld)*
- *Experimentieren mit naturalistischen und stilisierten Bühnenbildentwürfen*
- *Experimentieren mit Stilisierung, Reduktion, Symbolisierung*
- *Entwerfen von Bühnenbildern, die den Intentionen eines Theaterprojektes entsprechen und sich mit vorhandenen Mitteln realisieren lassen*
- *Der leere Raum als Sonderform eines Bühnenbildes*
- *„Lebendes Bühnenbild“ (Bühnenbildelemente von Spielern dargestellt wie z. B. Wellen, Bäume)*

Soziokultureller Kontext

- *„Wortkulissen“ im elisabethanischen Theater (Darsteller beschreiben den Ort der Handlung)*
- *Historische Prinzipien für die Gestaltung von Bühnenbildern und ihre Bedeutung für das Theater der Gegenwart (z. B. Simultanbühnenbilder des Mittelalters und der Renaissance, barocke Kulissenbühne, illusionistische Bühnenbilder des bürgerlichen Zeitalters)*
- *Autonomie der Bühnenbildgestaltung im zeitgenössischen Theater*
- *Vergleich zwischen der Raumgestaltung im Theater und im Spielfilm*

Licht

Der allgemeine Begriff "Licht" kann zwei unterschiedliche Sachverhalte bedeuten:

1. den technischen Apparat, mit dem bestimmte Lichtverhältnisse im Bühnenraum hergestellt werden,
2. die Lichtverhältnisse selbst, die als theatrale Zeichen Bedeutung konstituieren.

Für den technischen Apparat wird hier der Begriff **Beleuchtung**, für die Lichtverhältnisse als spezifisches Zeichensystem der Begriff **Licht** verwendet.

Licht kann als *Hilfsmittel in Bezug auf andere theatrale Zeichen* eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit zu fokussieren, oder aber als *selbstständiges Zeichen* (z. B. Licht als Verweis auf die Tageszeit).

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Licht können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimentieren mit unterschiedlichen Lichtquellen (Tageslicht, Scheinwerfer, Kerze, Taschenlampen)*
- *Die Unterscheidung zwischen praktischer Funktion (Sichtbarmachung des Bühnenraums und des Bühnengeschehens) und symbolischer Funktion (z. B. Abendstimmung)*
- *Die Grundfaktoren des Lichtes (Intensität, Farbe, Verteilung, Bewegung) und deren Relevanz für die Bedeutung des Lichtes (z. B. bläuliches Licht für kühle Mondnacht)*
- *Licht als Hilfsmittel zur Fokussierung (z. B. Isolation des Gesichtes eines Darstellers, eines Requisits)*
- *Licht als selbstständiges Zeichen zur Konstituierung von Bedeutung in Bezug auf:*
  - *den Ort (z. B. Wald, Zimmer, Höhle)*
  - *die Tages- und Jahreszeit*
  - *meteorologische und andere natürliche Vorgänge (in Verbindung mit nonverbalen akustischen Zeichen, z .B. Gewitter)*
  - *soziale Situationen und Handlungen (in Kombination mit Geräuschen, z. B. eine Schlacht)*
  - *Rollenfiguren (z. B. zur Verdeutlichung eines Status, einer besonderen Befindlichkeit)*
  - *Die Atmosphäre (z. B. helles, warmes Licht für eine ruhige, freundliche Atmosphäre; Düsternis für das Böse und Teuflische)*

Soziokultureller Kontext

- *Die traditionelle Trennung von dunklem Zuschauerraum und beleuchtetem Bühnenraum*
- *Licht und Beleuchtung in historischen Theaterformen (z. B. Spiel bei Tageslicht, Kerzenlicht, Gasbeleuchtung)*
- *Lichtregie in der gegenwärtigen Event-Kultur*
- *Zunehmende Autonomie der Lichtregie im Theater der Gegenwart (Robert Wilson)*

Requisiten

Gegenstände werden zu Requisiten, wenn Rollenfiguren sie gezielt einsetzen. Dabei nimmt der Gegenstand die Bedeutung an, die im Spiel behauptet wird; z. B. wird ein Stock zum Fernrohr, wenn das Spiel „Fernrohr“ impliziert. Deshalb lässt sich ein Requisit in aller Regel nicht an sich, sondern nur im Zusammenhang mit bestimmten Rollenfiguren und deren Handlungen interpretieren (z. B. erzeugt eine Sense in der Hand eines Bauern eine andere Bedeutung als bei der allegorischen Figur des Todes). Bei Verzicht auf Gegenstände, etwa in der Pantomime, werden Requisiten durch Gesten geschaffen.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Requisiten können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Requisiten in ihrer primären Zeichenfunktion: Ein Requisit bedeutet den Gegenstand, der er – realistisch oder stilisiert – tatsächlich ist (z. B. ein Schwert bedeutet ein Schwert)*
- *Requisiten in ihrer sekundären Zeichenfunktion: Ein Requisit wird zum Zeichen*
  - *für eine Rollenfigur (z. B. Krone und Szepter als Zeichen politischer Macht)*
  - *für Beziehungen zwischen Rollenfiguren (z. B. das Überreichen einer Rose)*
  - *für Eigenschaften, Charakterzüge, Gefühle, soziale Stellung einer Rollenfigur (z. B. das Liebkosen einer Geldkassette für Geiz)*
  - *für die Charakterisierung allegorischer oder typischer Figuren (z. B. Waage und Augenbinde für die Justitia)*
  - *für Hinweise auf Handlungen und bestimmte Situationen (z .B. herumstehende Koffer weisen auf gerade erfolgte Ankunft oder bevorstehende Abreise, eine brennende Kerze weist auf Dunkelheit)*
  - *für symbolische Bedeutungen: (z. B. das Ablegen von Krone und Szepter)*
- *Spiel mit Gegenständen, die vielseitig und verfremdet eingesetzt werden können („multifunktionale Requisiten“ wie z. B. Stäbe, Tücher, Zeitungen)*
- *Spiel mit imaginären Requisiten (pantomimisches Spiel)*
- *Spiel mit der Widerständigkeit von Requisiten (z. B. zur Erzeugung von Situationskomik, Slapstick)*

Soziokultureller Kontext

- *Requisiten in speziellen Theaterformen (z. B. Spiel mit dem imaginären Requisit in der Pantomime, der Pritsche im Kasperletheater, dem Fächer im Nô-Theater)*
- *Requisiten im naturalistischen und im „armen“ Theater*

3.1.3 Nonverbale akustische Ausdrucksträger

Alle nonverbalen akustischen Zeichen basieren auf tonalen, klanglichen, melodischen, rhythmischen und metrischen Einheiten, dennoch sind Geräusche und Musik voneinander zu unterscheiden.

Musik konstituiert sich aus Tönen, die einem geschlossenen System entspringen und intentional hervorgebracht werden. Geräusche hingegen werden nicht auf der Basis eines Tonsystems, sondern als akustischer Merkmalkomplex als Folge natürlicher bzw. physikalischer Vorgänge (z. B. Tier- oder Motorengeräusche) oder unbeabsichtigter Nebenprodukte (z. B. Schritte) erzeugt.

Obgleich Gesang sowohl verbale (Text) als auch nonverbale akustische Zeichen (Musik) beinhaltet, soll Gesang in diesem Zusammenhang der Musik zugerechnet werden.

Musik und Geräusche gehören zu den Zeichen, die potenziell und zusätzlich eingesetzt werden können, nicht aber unabdingbar sind.

Musik

Musik als Zeichen wird hier nur im Zusammenhang mit Theater, nicht aber als eine autonome Kunst, etwa im Konzertsaal, betrachtet. Im Musiktheater (Oper, Musical) gehört Gesang zur Definition der Gattung und bedeutet also lediglich die für dieses Genre spezifische Art und Weise des Sprechens, ist also als solcher kein bedeutungstragendes Element.

Bedeutung von Musik entsteht nur auf der Grundlage spezieller kultureller Kodes, weist also keine „natürliche“ Bedeutung auf. Eine im europäischen Kulturkreis als traurig empfundene Musik kann in anderen Kulturen durchaus als nicht-traurig erlebt werden. Anders als Geräusche bleibt Musik generell vage und unbestimmt in ihrer Bedeutung. Relative Eindeutigkeit erlangt Musik auf der Bühne nur in kontextuellen Zusammenhängen. Donner- und Regengeräusche weisen eindeutig auf Gewitter hin, eine „Gewittermusik“ kann ohne einen Kontext auch z. B. als Zeichen für Gewalt oder aufgewühlte Gefühle gedeutet werden. Andererseits ist Musik besonders geeignet, Stimmungen oder abstrakte Ideen zu konstituieren.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Musik können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Von Schauspielern auf der Bühne innerhalb ihrer Rolle erzeugte Musik (als Singen oder Musizieren):*
  - *Auf der Objektebene: Eine Melodie kann z. B. den Wortinhalt eines Liedes verstärken, modifizieren oder ihm widersprechen.*
  - *Auf der Subjektebene: Eine Melodie kann z. B. Ausdruck des Charakters, Gefühls, Gemütszustandes einer Rollenfigur sein.*
- *Von Musikern außerhalb der Bühne erzeugte Musik (Gesang, instrumental - live oder als Konserve), als Verweis auf Räume (z. B. Orgel für Kirche, elektronische Musik für Weltraum), auf Zeit (z. B. Barockmusik oder Beatmusik für die jeweilige Epoche), auf Situationen/ Handlungen (z. B. Gewitter, Krieg) oder auf Eigenschaften einer Rollenfigur:*
  - *Auf der Objektebene: Illustrierung gestischer und proxemischer Zeichen (z. B. die Art der Fortbewegung, bestimmte Gesten)*
  - *Auf der Subjektebene: Charakter, Gefühle, psychische Tätigkeiten (z. B. Gedanken, Träume, Erinnerungen)*
- *Der Einsatz von Musik zur Schaffung von Stimmungen, Spannung, Leitmotiven, Atmosphären*
- *Unterschiedliche Klangqualitäten verschiedener Instrumente/ Instrumentengruppen sowie unterschiedliche Stimmen, Stimmlagen, Stimmcharaktere, Timbres*

Soziokultureller Kontext

- *Geräuschüberflutung im Alltag*
- *Musikalische Vorlieben als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen von Gruppenzugehörigkeit im Alltag*
- *Theaterformen, in denen Musik ein dominanter Ausdrucksträger ist (z. B. Oper, Musical)*
- *Konventionen in Bezug auf Musik im Theater in verschiedenen Epochen (z. B. höfische Traditionen des Barock; Episches Theater)*
- *Einsatz von Musik im Theater der Gegenwart („Soundtrack“)*
- *Filmmusiken (in den Charts)*
- *Musik und ihre Funktion in Stummfilmen*
- *Verwendung von handlungsbegleitender Musik in Zeichentrickfilmen*

Geräusche

Geräusche als Zeichen weisen in aller Regel sowohl auf Geräusche selbst als auch auf die erzeugende Geräuschquelle hin (z. B. das Trommeln von Regentropfen auf einem Dach weist auf Regen hin, das Zischen einer Lokomotive auf einen fahrenden Zug), wobei es unerheblich ist, ob die Geräusche „realistisch“ als Konserve eingespielt oder in stilisierter Form nachgeahmt werden. Sie können aber auch über sich selbst hinausweisen.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Geräusche können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Unterschiede zwischen Naturlauten (z. B. Donner, Vogelgezwitscher), Maschinengeräuschen (z. B. Uhrenticken, Motorenbrummen) und Geräuschen, die aufgrund bestimmter Handlungen entstehen (z. B. Geklapper beim Tischdecken, Knarren beim Schließen einer Tür)*
- *Geräusch- und Klangqualitäten unterschiedlicher Materialien (z. B. Steine, Plastiktüten)*
- *Stimme und Körper als Klang- und Geräuschinstrument (z. B. Klatschen, Schnalzen)*
- *Geräusche als Verweis auf Räume (z. B. Nachtigallenschlagen, Blätterrauschen für Wald), Zeiten (z. B. das Käuzchen für Nacht, das Schlagen der Uhr für bestimmte Tageszeiten), Situationen (z .B. Säbelrasseln, Kanonendonner für Schlacht), Stimmungen (z. B. bestimmte Waldgeräusche für Idylle)*
- *Symbolische Bedeutung von Geräuschen (z. B. ein einzelnes Glöckchen für Tod)*
- *Ersatz anderer Zeichen (z. B. Geräusche statt Dekoration)*
- *Bewegungen von Gegenständen oder Rollenfiguren durch Geräusche aus dem Off hörbar machen (z. B. das Zuschlagen oder Knarren einer imaginären Tür, Schritte). Da diese Technik zu-*

erst in Zeichentrickfilmen verwendet wurde, wird sie auch die „Mickey- Mouse- Technik“ genannt.
- *Die Bedeutung von Pausen und Stille*

Soziokultureller Kontext
- *Geräte zur Geräuscherzeugung in historischen Theaterepochen (z. B. Donnerblech, Windmaschine)*
- *Verwendung von Geräuschen in Zeichentrickfilmen*

3.2 Die Inszenierung als Prozess und Ergebnis theaterästhetischer Komposition

Unter Inszenierung versteht man die konzeptionelle Grundlage jeglicher Theateraufführung. Sie umfasst alle künstlerischen und technischen Vorgänge, mit denen Bedeutung konstituiert und die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung des Zuschauers gesteuert wird. Im Inszenierungsprozess wird entschieden, welche theatralen Ausdrucksträger ausgewählt werden, in welcher Weise sie miteinander kombiniert werden und in welcher Anordnung (was, wann, wo) sie während der Aufführung vor dem Zuschauer in Erscheinung treten sollen. Explizite oder implizite Inszenierungskonzepte liegen nicht nur abendfüllenden Aufführungen, sondern jeder im Unterricht erarbeiteten und präsentierten Szene zugrunde.

Das Verhältnis von Inszenierung zur Aufführung kann variieren. Der inszenatorische Rahmen kann so eng sein, dass alles, was sich während einer Aufführung ereignen soll, minutiös vorgeplant ist. Er kann aber auch so offen sein, dass er Freiräume und Spielräume für unvorhergesehene Ereignisse während der Aufführung schafft. Aufführungen ganz ohne inszenatorische Anteile sind nicht denkbar, denn schon die Wahl eines Aufführungsortes ist eine inszenatorische Entscheidung.

Das Inszenierungskonzept realisiert sich erst in einer konkreten Aufführung.

3.2.1 Zusammenspiel der theatralen Ausdrucksträger

Die theatralen Ausdrucksträger lassen sich zwar – um der Systematik willen – getrennt beschreiben (s. 3.1), im Theaterspiel kommen sie aber nie einzeln und isoliert vor, sondern stets in einem komplexen Zeichenzusammenhang. Die Konstituierung von Bedeutung wird somit erst im Zusammenspiel mehrerer Ausdrucksträger möglich.

Allerdings erlangen in diesem Zusammenspiel nicht immer alle Zeichen im gleichen Umfang Bedeutung. Zum Beispiel
- *fehlen im Maskentheater veränderliche mimische Zeichen*
- *fehlen im klassischen Ballett und in der klassischen Pantomime sprachliche und sprecherische Zeichen*
- *werden Musik und Geräusche in einigen Inszenierungen als Gestaltungsmittel verwendet, in anderen nicht.*
- *gehört für Formen des Musiktheaters Musik zu den notwendigen Zeichen. Sprecherische Zeichen werden hier zum Teil durch musikalische Zeichen (Gesang) ersetzt.*

Wird ein Zeichensystem ausgespart, wird es in der Regel von den anderen Zeichensystemen substituiert. So werden z. B. fehlende Mimik im Maskenspiel durch ausdrucksstarke Gesten und Bewegungen, fehlende Requisiten in der Pantomime durch kinesische Zeichen ersetzt.

Wenn ein spezifisches Zeichensystem im Vordergrund steht, wird von *Dominantenbildung* gesprochen. In vielen Theater- und Spielformen liegt gattungsmäßig bedingt eine solche Dominantenbildung vor (z. B. Oper, Ballett, s.a. 3.2.6), aber aufgrund inszenatorischer Entscheidungen können auch außerhalb solcher gattungsmäßiger Festlegungen unterschiedliche Zeichensysteme dominant werden.(z. B. sprachliche und sprecherische Zeichen oder körperlicher Ausdruck).

Im Inszenierungsprozess müssen auch Entscheidungen über die *Dichte der Zeichen* getroffen werden, d. h. darüber, wie viele Zeichen gleichzeitig in Erscheinung treten. Im modernen Theater findet manchmal eine extreme Reduktion der Zeichen statt (z. B. Grotowskis „armes Theater“ oder

Peter Brooks „Theater im leeren Raum“), aber manchmal auch eine extreme Anhäufung theatraler Zeichen (z. B. szenische Gestaltung im Stil von Video-Clips).

Für die Inszenierungsarbeit im Unterricht stellt insbesondere die Reduktion der Mittel eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar, deren Sehgewohnheiten vor allem durch die illusionistischen Inszenierungsstile von Film und Fernsehen geprägt sind. Über die Versuche, szenische Gestaltung auf die für eine Aussage notwendigen Mittel zu reduzieren, werden Erfahrungen über die symbolische Kraft von Theater möglich.

Dem „Framing“ des Theaters gemäß können theatrale Zeichen mobil, polyfunktional und/oder metonymisch verwendet werden.

- Mobil: Zeichen können nahezu unbegrenzt durch andere Zeichen ersetzt werden, z. B. Dekoration durch Worte, Requisiten durch Gesten
- Polyfunktional: Ein Zeichen kann während einer Aufführung verschiedene Bedeutungen haben, z. B. kann ein Tisch auch als Berg oder Tunnel dienen
- Metonymisch: Ein Zeichen kann als „pars pro toto“ für einen komplexen Zeichenzusammenhang stehen, z. B. ein Kirchenfenster für eine Kirche

Die bewusste Auswahl und Kombination theatraler Zeichen ist deshalb schon eine inszenatorische Entscheidung.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf das Zusammenspiel der Ausdrucksträger können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimentieren mit Auswahl, Kombination, Gewichtung und Substitution von Ausdrucksträgern und Einschätzung der jeweiligen Wirkung*
- *Versuche, die theatralen Zeichen auf das wesentliche Minimum zu beschränken (leere Bühne, „neutrale“ Kostüme, multifunktionale Requisiten)*
- *Experimentieren mit der Mobilität, Polyfunktionalität und dem metonymischen Gebrauch theatraler Zeichen*
- *Projektbezogene Entscheidungen in Bezug auf Auswahl und Einsatz theatraler Ausdrucksträger*
- *Verwendung von Zeichen und ihre Kombination in unterschiedlichen Inszenierungen*

Soziokultureller Kontext

- *Auseinandersetzung mit der Auswahl und Verwendung theatraler Zeichen in spezifischen Theaterformen (z. B. Oper, Ballett, Musical, Tanztheater) und historischen Epochen (z. B. griechisches Theater)*
- *Verwendung kombinierter Ausdrucksträger bei anderen performativen Ereignissen (z. B. Rockkonzerte, Fußballspiele)*

3.2.2 Rollengestaltung

Die Definition von Theater „Ein Darsteller verkörpert eine Rolle in einem theatralen Raum, während ein Zuschauer zuschaut“ verweist darauf, dass Darsteller im Theaterspiel zu Rollenträgern werden. Alle Handlungen des Darstellers in einem szenischen Kontext beziehen sich nicht auf ihn als Privatperson, sondern dienen der „Verkörperung“ der Rollenfigur in einem Spielgeschehen.

In dem Prozess der Anverwandlung von Rollen muss berücksichtigt werden, dass Körper und Stimme des Darstellers das Material zur Gestaltung der Rollenfigur sind und diese nicht unbegrenzt verändert werden können. Die von einem Darsteller aus einer Rolle gestaltete Figur ist also einzigartig und unterscheidet sich von allen Figuren, die von anderen Darstellern zu dieser Rolle geschaffen werden.

Im individuellen Gestaltungsprozess werden aus dem Spektrum der theatralen Ausdrucksträger solche Zeichen ausgewählt und gestaltet, die zur Entstehung einer glaubhaften Rollenfigur führen.

Im Theater geht es aber nicht nur darum, dass „ein Darsteller eine Rolle verkörpert“, sondern auch darum, dass dies in einem Raum geschieht, in dem „ein Zuschauer zuschaut“. Der Darsteller muss also stets zwei divergenten Anforderungen genügen: Er muss eine Rollenfigur „verkörpern“

und gleichzeitig diese Verkörperung auch „zeigen“. Er muss eine Figur sowohl repräsentieren (ein Darsteller spielt Romeo) als auch präsentieren (ein Darsteller spielt Romeo vor Zuschauern).

Deshalb muss der Darsteller nicht nur über grundlegende Fähigkeiten zur *Rollengestaltung* verfügen, sondern darüber hinaus auch über *Bühnenbewusstheit* und *Bühnenpräsenz*.

Unter *Bühnenbewusstheit* versteht man, dass der Darsteller mit allen seinen Handlungen nicht nur den Anforderungen der Rollengestaltung gerecht werden muss, sondern auch die Gesetzmäßigkeiten der Bühne (Sichtbarkeit, Hörbarkeit)und des Ensemblespiels beachten muss.

Unter *Bühnenpräsenz* versteht man, dass der spezifische Prozess der Verkörperung eine ästhetische performative Qualität hat, die darin besteht, dass der Darsteller einen besonders intensiven Modus von Gegenwärtigkeit schafft. Diese Präsenz erzeugt Energie, die sich dem Zuschauer direkt vermittelt und seine Aufmerksamkeit gleichsam fokussiert.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Rollengestaltung können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimentieren mit den an den Darsteller gebundenen theatralen Zeichen*
- *Bewusster Umgang mit dem Verhältnis von Darsteller, Rolle und Rollenfigur*
- *Reflexion von Interferenzen zwischen Darsteller und Rollenfigur im eigenen Spiel*
- *Verfügen über Methoden zur Annäherung an eine Rolle*
- *Entwicklung einer inneren Vorstellung von einer Rollenfigur in der Auseinandersetzung mit einer Rolle*
- *Verkörperung dieser Vorstellung durch bewusste Verwendung der auf den Darsteller bezogenen theatralen Zeichen (Gesichtsausdruck, Gesten, Bewegungen, Sprache, Sprechweise, Maske und Kostüm)*
- *Konkretisierung der Rollenfigur im Umgang mit den auf den Raum bezogenen theatralen Zeichen*
- *Verhältnis und Interaktionen mit anderen Rollenfiguren (z. B. Status)*
- *Berücksichtigung der Gesetzmäßigkeiten der Bühne bei der Präsentation der Rollenfigur*
- *Entwicklung von Bühnenpräsenz*

Soziokultureller Kontext

- *Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schauspielstilen in historischen Epochen (z. B. Masken tragende Schauspieler im antiken Theater, Darstellung von weiblichen Figuren durch männliche Darsteller im elisabethanischen Zeitalter)*
- *Beschäftigung mit Schauspielertheorien (z. B Stanislawski)*
- *Reflexion des bewussten Spiels mit der Interferenz zwischen dem Darsteller als Privatperson und als Rollenträger im zeitgenössischen „postdramatischen“ Theater*
- *Reflexion „nicht-perfekten“ Spiels nichtprofessioneller Darsteller im professionellen Theater (z. B. Rimini-Protokoll)*

3.2.3 Theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel

Theaterästhetische Techniken und Gestaltungsmittel sind konzipierte Darstellungsweisen, bei denen die theatralen Ausdrucksträger so eingesetzt werden, dass gezielte Bedeutungen und Wirkungen erzielt werden.

Da viele dieser Techniken und Gestaltungsmittel chorische und gruppenchoreographische Elemente enthalten, eignen sie sich besonders gut für die gestalterische Arbeit in größeren Gruppen, wie sie im schulischen Kontext die Regel sind.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Techniken und Gestaltungsmittel können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Techniken und Gestaltungsmittel in Bezug auf kinesische Zeichen, z. B.*
  - *Techniken des Bewegungstheaters*
    - *stilisierte Bewegungsmuster (z. B. Zeitlupe, Zeitraffer, rhythmisierte Bewegungen)*

    - *chorische/choreographische Bewegungsmuster (z. B. Schatten, Spiegel, Domino, Kanon, vervielfachte synchrone Bewegungen)*
  - *Techniken des Bildertheaters (z. B. Freeze, Standbild, Skulptur, Tableau, lebendes Bühnenbild)*
  - *pantomimische Techniken*
  - *Clownstechniken*
- *Techniken und Gestaltungsmittel in Bezug auf sprachliche und sprecherische Zeichen sowie nonverbale akustische Zeichen wie*
  - *chorische Techniken (z. B. synchrones, rhythmisiertes, versetztes Sprechen)*
  - *Soundscape-Techniken (z. B. Geräusch- und Klangteppiche)*
- *Techniken und Gestaltungsmittel in Bezug auf Rollengestaltung wie etwa*
  - *Monologe*
  - *Alter-Ego-Techniken*
  - *Subtexte*
  - *Figurensplitting*
  - *Gruppenfiguren*
- *Techniken und Gestaltungsmittel in Bezug auf Requisiten*
  - *Verfremdende Verwendung von Gegenständen*
  - *Spiel mit imaginären Requisiten*

Soziokultureller Kontext
- *Reflexion des Einsatzes spezifischer Gestaltungsmittel in unterschiedlichen Theaterformen und –epochen und ihre Bedeutung für das Theater der Gegenwart (z. B. Spielweisen des Chors im griechischen Theater, clownesques Theater und Slapstick, Spiel mit imaginären Requisiten in der Pantomime, Freeze- und Tableau-Techniken des Kabuki-Theaters)*
- *Verwendung spezifischer Gestaltungsmittel in Film und Fernsehen (z. B. Werbe-, Musikclips)*

3.2.4 Neue Medien als theatrale Gestaltungsmittel

In dem Maße, in dem audiovisuelle und digitale Medien in den lebensweltlichen Bezügen der Jugendlichen (Familie, Schule, Freizeit etc.) an Bedeutung gewonnen haben, halten sie auch Einzug auf den Bühnen des Schultheaters.

Chancen liegen zum einen in den ständig sich erweiternden Gestaltungsmöglichkeiten, zum anderen in der häufig sehr hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit den neuen Medien. Gefahren liegen darin, diese Medien um ihrer selbst willen einzusetzen und darüber die Eigengesetzlichkeit des Theaters aus den Augen zu verlieren. Dieses Spannungsverhältnis bietet seinerseits wieder die Möglichkeit, über das Theater und seine Bestimmungsmerkmale in einer veränderten Zeit und unter neuen medialen Bedingungen nachzudenken.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf neue Medien können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Mediale Techniken:*
  Video und Film (z. B. Gestaltungsmittel, Kameraführung und -einstellungen, Schnitttechniken) , Computer (z. B . Animationen, Steuerung von Multimedia-Ereignissen etc.), fortgeschrittene Tontechnik (Spezialeffekte)
- *Gestaltung von Räumen:*
  Ergänzung traditioneller Bühnenbilder durch Monitore (z. B. Fernsehgeräte, Computerbildschirme, Laptops), Ersatz und Erweiterung des Bühnenbildes durch Projektionen auf unterschiedlichen Projektionsflächen in Form stehender oder bewegter Bilder, unendliche Reduplizierung des Bühnenbildes in einem virtuellen Raum etc., Kombination mit tontechnischen Effekten, Sichtbarmachen sonst verborgener Räume (z. B. Traumwelten)
- *Gestaltung von Zeit:*
  Ausdehnung der Handlung durch Wiedergabe eines Geschehens vor und/oder nach der Bühnenhandlung durch Filmeinspielungen, zeitversetzte Wiedergabe der Bühnenhandlung als

Vorwegnahme oder Wiederholung mit filmischen Mitteln, Möglichkeit der Fragmentierung durch Schnitttechniken, Zeitraffer, Zeitdehnung etc.

- *Gestaltung von Figuren:*
  fließende Übergänge von realen zu virtuellen Personen (wenn etwa reale Personen in ein virtuelles Bühnenbild treten und dort dann als virtuelle Personen weiteragieren oder umgekehrt), Erweiterung des realen Spieler-Personals durch computergenerierte, virtuelle Spielpartner, neue Darstellungsmöglichkeiten durch filmische Techniken wie Nah- und Detailaufnahme etc., Verstärkung und Verzerrung durch Tontechnik
- *Gestaltung der Spielhandlung:*
  Einsatz einer oder mehrerer Kameras auf der Bühne während der Spielhandlung zur Fokussierung von Personen, Handlungsdetails etc., Spiegelung der Handlung durch zeitgleiches Abfilmen der Zuschauerreaktionen, Steuerung der Handlung bzw. Wechselwirkungen durch die Bewegung von Körpern auf der Bühne durch Bewegungsmelder, Touch-Screens und Zufallsgeneratoren etc., Schaffung weiterer Erzähl- und Handlungsebenen durch Mikrofone

Soziokultureller Kontext

- *Problematisierung des Einsatzes der medialen Mittel im Hinblick auf das Selbstverständnis von Theater (z. B. Veränderungen durch die Medien bei dramaturgischen und gestalterischen Prinzipien, Konsequenzen für die Interaktion bzw. Kommunikation mit den Zuschauern)*
- *Vergleich zwischen medial vermittelten darstellenden Kunstformen wie Spielfilmen und Theater mit medial vermittelten Elementen*

3.2.5 Dramaturgische Gestaltung

Der Begriff „dramaturgische Gestaltung“ steht für die sachlogischen Prinzipien und strukturellen Gesetzmäßigkeiten, die sich auf Texte, Inszenierungen und Aufführung beziehen. Dramaturgische Konzepte prägen also die Inszenierung und steuern die Rezeption von Aufführungen.

Dramaturgische Gestaltungsarbeit konzentriert sich im Wesentlichen auf

- dramaturgische Bauformen
- dramaturgische Konzepte
- Fokussierung von Aufmerksamkeit
- Erzeugung von Spannung
- Zeit und Raum als konstitutive Grundbedingungen von Theater

3.2.5.1 Dramaturgische Bauformen

Bei den dramaturgischen Bauformen wird grundsätzlich unterschieden zwischen

- **gebundenen Formen** (z. B. traditionelle Dramentypen, Minidramen, Sketsche) und
- **freien Formen** (z. B. Collage, Revue, Nummernfolge, szenische Bilderbögen)

Charakteristische Strukturmerkmale der **gebundenen Formen** sind:

- zusammenhängende Handlung (auch bei mehreren Handlungssträngen)
- ein auf einen Zentralkonflikt hin angelegter Spannungsbogen
- durchgehendes Personal
- einheitliche Sprachgestaltung
- meistens ein zeit-räumliches Kontinuum

Charakteristische Strukturmerkmale der **freien Formen** sind:

- Aneinanderreihung oder Verknüpfung von Einzelelementen (z. B. Texte, Lieder, Tänze)
- keine zwingende Festlegung der Reihenfolge der Einzelelemente
- Verbindung der Einzelelemente durch einen übergeordneten Aspekt (z. B. Texte eines Autors/ Autorin, einer gemeinsamen Thematik, einer Figur, eines Typs)

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Bauformen können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Kenntnisse der Strukturmerkmale verschiedener Bauformen*
- *Berücksichtigung der Strukturmerkmale bei eigenen Gestaltungsversuchen*
  - *bei **gebundenen Formen**:*
    - *Handlungskonzept*
    - *klarer Anfang, klarer Höhepunkt, klares Ende*
    - *Konfliktentwicklung (Einführung, Entfaltung, Lösung)*
    - *stimmige und klare Figurenkonstellation*
    - *stimmige Sprachebene*
    - *Dialoge*
    - *Mittel zur Spannungserzeugung*
  - *bei **freien Formen**:*
    - *sinnvolle Reihenfolge der Einzelelemente*
    - *schlüssige Rahmenhandlung*
    - *Möglichkeiten für Anfänge und Schlüsse (z. B. Gruppentableau)*
    - *strukturierende und verknüpfende Elemente (z. B. musikalisch, spielerisch, formal, running gags)*
    - *Rhythmus, Tempo, Timing (z. B. Wechseln von schnellen/langsamen, kurzen/längeren, lauten/leisen, Gruppen- /Einzelszenen)*
    - *kein durchgehendes Personal*

Soziokultureller Kontext

- *Gebundene Formen in der Theatergeschichte (z. B. aristotelisches Drama)*
- *Freie Formen in der Theatergeschichte (z. B. Zerfall der gebundenen Formen in der Avantgarde des 20. Jahrhunderts)*

3.2.5.2 Dramaturgische Konzepte

Grundsätzlich lassen sich zwei Gruppen dramaturgischer Konzepte unterscheiden:

- **Handlungslogische dramaturgische Konzepte**
  Traditionelle dramaturgische Konzepte (vom antiken griechischen Theater über das klassische Theater Lessings bis zum epischen Theater Brechts) beziehen sich zentral auf einen Text, der als einziger durch seine zeitlich organisierten Handlungssequenzen (Gliederung in Akte, Szenen, Handlungsbögen etc.) die dramaturgische Logik einer Theateraufführung bestimmt. Man spricht dann auch von einer narrativen Dramaturgie. Andere Bedeutungsträger wie der Raum, das Bühnenbild, das Licht etc. haben vorrangig die Funktion, die Handlungslogik zu unterstützen.

- **Polylogische dramaturgische Konzepte**
  Wenn – wie es im zeitgenössischen postdramatischen Theater häufig vorkommt - in einer Inszenierung nicht die Kohärenz einer Handlung im Zentrum steht, müssen andere dramaturgische Konzepte gefunden werden, die das Zusammenspiel der heterogenen Materialien regeln. In diesem Falle kann man von polylogischen dramaturgischen Konzepten sprechen, bei denen alle theatralen Elemente sich gleichsam emanzipiert haben und in gleicher Weise mit ihrer je eigenen Logik konzeptuell Bedeutung erzeugen können. Es kann so ein polylogisches Geflecht entstehen, das Bilder, Klänge, Licht und Raum gleichsam als selbstständige Akteure anerkennt. Bedeutung hat hier, bedingt durch die zentrale Rolle der Medien in unserer Gesellschaft, vor allem eine an Bildern (Bühnenbild, Maske, Kostüm) orientierte Dramaturgie gewonnen („visuelle Dramaturgie“, „Theater der Bilder“). Aber auch eine „Dramaturgie der Körper“ (bei z. B. intensiver körperlicher Präsentation der Spieler, Gruppen- und Bewegungschoreografien) und dem entsprechend eine „auditive“, „mediale“ oder „zeitliche“ Dramaturgie können unterschieden werden.

Im „postdramatischen“ Theater z. B. werden häufig sehr heterogene theatrale Elemente und Materialien zusammengefügt, was vom Zuschauer ein hohes Maß an Assoziationsvermögen verlangt und ihn nicht selten auch überfordert. Irritation, Ermüdung und Ratlosigkeit sind als Belege für die Lückenhaftigkeit und Unabgeschlossenheit der Bedeutungskonstitution und –konstruktion in postdramatischen Konzepten allerdings durchaus erwünscht.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf dramaturgische Konzepte können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimente mit verschiedenen Formen narrativer dramatischer Konzepte*
- *Experimente mit der Auflösung dramatischer Texte, Überführung in eine nicht-narrative Dramaturgie*
- *Experimente mit unterschiedlichen Bedeutungsträgern als konzeptuellem Schwerpunkt (z. B. Körper, Musik und Geräusch, Bilder)*
- *Experimente mit postdramatisch-assoziativen dramaturgischen Konzepten, Einsatz heterogener Elemente und Materialien*
- *Analyse von Theateraufführungen unterschiedlicher Art in Bezug auf ihr dramaturgisches Konzept*

Soziokultureller Kontext

- *Theatergeschichtliche Verortung dramaturgischer Konzepte*
- *Vergleich dramaturgischer Konzepte von Theater und Film (z. B. Vergleich einer Theaterinszenierung von „Romeo und Julia“ mit einer Spielfilmversion)*

3.2.5.3 Spannung: Entstehung von Aufmerksamkeit

Mit dem Begriff „Spannung“ ist ein emotionaler Zustand der Zuschauer gemeint, der sich während einer Aufführung einstellt und ihr Interesse und ihre Neugier am Fortgang der Aufführung bezeichnet.

Um die Entstehung dieser gespannten Aufmerksamkeit während der Aufführung beim Zuschauer zu ermöglichen, werden zum einen literarische Mittel, d. h. Mittel der Textgestaltung, zum anderen inszenatorische Mittel verwendet.

Literarische Mittel:
Insbesondere in sich geschlossene Dramenhandlungen sind so angelegt, dass der Ausgang einer Handlung bewusst möglichst lange offen gelassen wird und der Zuschauer so bis zuletzt bangen muss, ob böse Vorahnungen bestätigt werden oder ob es doch in letzter Minute zu einem „guten“ Ende kommt.

Auf der Handlungsebene wird die Entstehung von Spannung z. B. befördert durch

- das Vorenthalten von Informationen,
- Andeutungen von Geheimnissen und deren Enthüllungen,
- überraschende Wendungen,
- bewusst eingebaute Stilbrechungen („comic relief“-Sequenzen) und
- Parallelhandlungen, von denen man zunächst nicht weiß, was sie miteinander zu tun haben.

Auf der strukturellen Ebene wird Spannung z. B. verstärkt

- durch Rückblenden,
- durch Vorausdeutungen und
- durch abrupte Szenenwechsel.

Bei diskontinuierlichen Texten wie Collagen wird gespannte Aufmerksamkeit z. B. durch einen „roten Faden“, der thematisch und inhaltlich unterschiedliche Szenen zusammenfügt, durch Wiederholungen mit Variationen und durch die bewusste Anordnung von unterschiedlichen Szenen ermöglicht.

Inszenatorische Mittel
Symbolische Handlungen, Lichtwechsel, ein Bühnenbild, das sich nicht auf den ersten Blick völlig erschließen lässt, Kostüme, die auf die Entwicklung der Figuren oder der Handlung hindeuten, geschickte Überleitungen zwischen Szenen, musikalische Gestaltung, Stimmungs- und Tempowechsel und ein präsentes, intensives Spiel der Schauspieler sind inszenatorische Mittel, die Spannung erzeugen können.

Gestützt durch die Spannungsmomente in der Handlung und inszenatorische Mittel entsteht ein Gefühl der gespannten Aufmerksamkeit während der Aufführung jedoch vor allem durch die Interaktion zwischen Akteuren und Zuschauern. (Ein unaufmerksames Publikum kann auch in spannungsreichen Aufführungen die Entstehung von Aufmerksamkeit verhindern.)

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Spannung können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Bewusstes Einsetzen spannungserzeugender Gestaltungsmittel (Worauf sollen die Zuschauer gespannt sein? Wie kann ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse gehalten werden?)*
- *Das eigene Empfinden als Zuschauer bewusst reflektieren, ob man bei einer Aufführung gespannt oder eher gelangweilt war, und diese Gefühle analysieren*
- *Entstehung von Spannung in einer Theateraufführung beschreiben (literarische und inszenatorische Mittel und Interaktion zwischen Darstellern und Zuschauern)*

Soziokultureller Kontext
- *Gefühle der Spannung im eigenen Leben reflektieren (Was löst Spannung aus, wie gehe ich damit um?)*
- *Entstehung von Spannung in Theateraufführungen und Filmen vergleichen (evtl. am Beispiel eines Dramentextes, der als Theaterinszenierung und als Verfilmung angeschaut werden kann)*

3.2.5.4 Fokussierung: Steuerung von Aufmerksamkeit

Da es im Theater im Unterschied zu Film und Fernsehen keine Möglichkeit gibt, nur Handlungsausschnitte oder Großaufnahmen zu zeigen, muss die Aufmerksamkeit der Zuschauer bewusst gesteuert werden. Dies kann bewirkt werden durch
- fokussiertes Licht
- zentrale Stellung von Figuren und Objekten im Spielraum
- Zurücknahme der Hintergrund- oder Nebenhandlungen (z. B. Reduktion der Handlungen oder „Freeze“)
- Blickrichtung und hinweisende Gestik der unterstützenden Figuren auf das Hauptgeschehen (z. B. Clownstechnik)
- akustische Markierungen
- projizierte Großaufnahmen von Details.

Im zeitgenössischen Theater wird häufig auf diese Fokussierungsverfahren verzichtet. Dann kann es sein, dass mehrere Handlungen simultan stattfinden oder dass die Aufmerksamkeit sogar gezielt auf Nebensächliches gelenkt wird. Bei fehlender Fokussierung muss der Zuschauer selbst entscheiden, worauf er seine Aufmerksamkeit richten will. Dabei wird deutlich, dass jeder Zuschauer anders und anderes wahrnimmt, dass jeder Zuschauer „seine eigene Aufführung“ erlebt und eigene individuelle Bedeutungen konstruiert. Diese subjektive Erfahrung kann im Austausch mit anderen eine intersubjektive Dimension erhalten.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Fokussierung können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis
- *Experimentieren mit unterschiedlichen Mitteln der Fokussierung*
- *Analysieren der Fokussierungsverfahren in Inszenierungen*
- *Reflexion der eigenen Wahrnehmungen als Zuschauer und Vergleich mit den Wahrnehmungen anderer Zuschauer*

Soziokultureller Kontext

- *Vergleich der Fokussierungsmöglichkeiten in Film und Fernsehen und im Theater*
- *Reflexion der Steuerung der Aufmerksamkeit bei anderen performativen Ereignissen, wie z. B. Fußballspielen, Pop-Konzerten, religiösen Feiern und gesellschaftlichen Zeremonien*

3.2.5.5 Dramaturgie der Zeit

Zeit ist eine konstitutive Grundbedingung von Theater. Sie hat im Unterschied zu den theatralen Ausdrucksträgern keine von der Aufführung unabhängige Existenz und wird während der Aufführung immer wieder neu hervorgebracht. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der „Echtzeit" (Dauer der Aufführung), der „Zeit der fiktiven Handlung" (die Zeitspanne, die die Handlung eines Stücks umfasst) und der „gefühlten Zeit" (subjektives Zeitempfinden der Akteure und Zuschauer).

Da sich alle Aufführungen, gleichgültig ob sie wenige Minuten oder mehrere Stunden dauern, in der Zeit ereignen, werden u.a. folgende dramaturgische Verfahren angewendet:

- Zur „Echtzeit": Die zeitliche Begrenzung einer Aufführung, d. h. Anfang und Ende werden markiert. Im konventionellen europäischen Theater ist z. B. das Hochziehen des Vorhangs, verbunden mit der Verdunkelung des Zuschauerraums und der Beleuchtung des Bühnenraums, ein Zeichen, das den Anfang des Spiels markiert, und der umgekehrte Vorgang ein Zeichen für das Ende des Spiels. Im Theater der Gegenwart wird die klare zeitliche Begrenzung häufig dadurch in Frage gestellt, dass Anfänge und Schlüsse nicht mehr deutlich markiert werden.
- Zur „Zeit der fiktiven Handlung": Eine zusammenhängende fiktive Handlung wird zeitlich so strukturiert und komprimiert, dass sie sich in der begrenzten Zeitspanne der Aufführung darstellen lässt. Innerhalb der fiktiven Zeit kann man zwischen der primären und der sekundären fiktiven Handlung unterscheiden. Die primäre Handlung ist die auf der Bühne tatsächlich gespielte Handlung. Die sekundäre, meistens narrativ übermittelte Handlung kann sich auf Zeiträume vor oder nach der gespielten Handlung beziehen, bzw. kann sie simultan zu ihr oder in Zwischenräumen stattfinden.

  Ereignisse in Dramen, die der aristotelischen Forderung der Einheit von Handlung, Ort und Zeit folgen, sind in der Regel chronologisch angeordnet, verwenden aber narrative Methoden der Vergegenwärtigung und Zeitraffung wie Mauerschau (Teichoskopie), Botenberichte, Rück-, Seiten- und Vorschau. Auch Ereignisse in Shakespeare-Dramen sind in der Regel chronologisch angeordnet, zwischen ihnen liegen aber häufig große Zeitspannen. In modernen Dramen wird die strenge Zeitlogik zum Teil durch die subjektive psychische Logik der Figuren ersetzt. Dabei werden Erinnerungen, Träume, Hoffnungen und Assoziationen nicht narrativ, sondern szenisch dargestellt. Dramen des Absurden Theaters haben manchmal zyklische Handlungsverläufe, d. h. sie hören auf, wie sie begonnen haben. In all diesen Dramentexten ist also der dramaturgische Umgang mit Zeit schon angelegt und wird sich auf die Zeitgestaltung in einer Inszenierung auswirken. Die in der Dramenliteratur verwendeten dramaturgischen Verfahren eignen sich natürlich auch zur zeitlichen Strukturierung einer selbst entwickelten zusammenhängenden Spielhandlung. Auch eine Komposition aus Einzelszenen – z. B. eine Collage – wird zeitlich strukturiert: In Inszenierungen, in denen die Szenen nicht durch eine Handlungslogik verknüpft sind, werden andere dramaturgische Verfahren der zeitlichen Strukturierung angewendet, wie z. B. Wiederholungen (mit Variationen), Rhythmisierung, Tempowechsel, Pausen.
- Zur „gefühlten Zeit": Zeitliche Verläufe werden aber nicht nur als „Zeit der fiktiven Handlung" im Spielgeschehen dargestellt. Alle an der Aufführung Beteiligten nehmen auch gemeinsam das Verstreichen von Zeit während der Aufführung als „Echtzeit" wahr, die aber jeder Einzelne sehr subjektiv als „gefühlte Zeit" erlebt.

Um dieses vielschichtige Erleben von Zeit zum Gegenstand der ästhetischen Erfahrung zu machen, wird insbesondere im zeitgenössischen Theater die Zeit selbst zum Thema gemacht, indem z. B. mit einer Vielfalt von Zeitverzerrungen gespielt wird: Verlangsamung bis hin zum Stillstand, Beschleunigung (nicht nur durch Temposteigerung, sondern allein durch die Dichte der verwendeten Zeichen), Simultaneität („split screen"), Schnitt- und Collagetechniken, Zerstückelung von Aktionen im Zapping-Verfahren.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Zeit können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Experimentieren mit unterschiedlichen dramaturgischen Verfahren der Zeitstrukturierung*
  - *von zusammenhängenden Handlungsverläufen*
  - *Aufbrechen der Handlungsverläufe durch nicht-chronologische Szenenfolge*
  - *Visuelle Rhythmisierung (Gesten, Bewegungen, Requisiten)*
  - *akustische Rhythmisierung (Töne, Geräusche)*
  - *Wiederholungen, z. B. „running gags“*
  - *Tempowechsel (Wechsel zwischen langsamen und temporeichen Szenen)*
- *Vergleich von Zeit der Handlung und Dauer der Aufführung*
- *Analyse der zeitlichen Strukturierung von Inszenierungen*
- *Möglichkeit, durch den Einsatz neuer Medien den chronologischen Ablauf von Zeit aufzuheben (z. B. Gleichzeitigkeit verschiedener Zeitebenen – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)*
- *Reflexion der eigenen Zeitwahrnehmung während einer Theateraufführung, insbesondere Bewusstwerden von subjektivem Zeiterleben und objektiver Zeitmessung (gefühlte Zeit – Echtzeit)*

Soziokultureller Kontext

- *Zeitstrukturierung in der Dramenliteratur (aristotelische Zeitstrukturierung, Zeitstrukturierung in den Dramen Shakespeares und in Dramen der klassischen Moderne)*
- *Zeitstrukturierung in anderen Medien (Film, Videoclip, Hörspiel)*

3.2.5.6 Dramaturgie des performativen Raums

Der performative Raum ist wie die Zeit eine konstitutive Grundbedingung von Theater. Im Unterschied zum „Raum als Ausdrucksträger“ (s. 3.1.2), der sich auf den materiell wahrnehmbaren Aufführungsraum und dessen Ausstattung bezieht, entsteht der performative Raum erst während der Aufführung durch das Spiel der Akteure im Bühnenraum und die jeweils subjektiv unterschiedliche Wahrnehmung sowie die besondere Konditionierung des Zuschauers durch bestimmte Voreinstellungen bei einem Theaterbesuch (hochgestimmte Erwartung, innere Ablehnung, Gleichgültigkeit etc.) Während der visuell wahrnehmbare Bühnenraum statisch ist (man kann ihn auch außerhalb einer Aufführung betrachten), ist der performative Raum dynamisch, kontinuierlich veränderbar und nur während der Aufführung existent.

- Performative Räume können auch ohne Ausstattung allein durch Haltung, Bewegung und Sprechgestus eines Darstellers entstehen. Das bedeutet, dass im real existierenden Bühnenraum ein im Spiel behaupteter Raum entsteht (z. B. kann ein leerer Raum zur Kirche werden, wenn Darsteller wie in einer Kirche agieren, oder es kann ein Raum durch einen Blick und eine Geste unendlich hoch oder unendlich niedrig wirken, obwohl der physikalische Raum nicht hoch bzw. niedrig ist). Räume können auch durch Klänge und Geräusche geschaffen werden (Waldgeräusche).
- Im performativen Raum werden durch Positionen und Gänge unterschiedliche Wirkungen erzeugt, die eine hohe oder niedrige gesellschaftliche Stellung und/oder die Persönlichkeit der Figuren und die Beziehung der Figuren zueinander deutlich machen. Dieselbe Figur hat eine jeweils andere Wirkung, wenn sie vorne in der Ecke mit dem Rücken zum Publikum sitzt oder wenn sie in der Mitte der Bühne mit Blick zum Publikum steht. Es haben sich im Laufe der Theatergeschichte in verschiedenen Kulturen regelrechte Kodes entwickelt, die z. B. den Rang einer Figur an ihrem Auftritt im Raum erkennen lassen (Herrscherauftritte auf einem erhöhten Platz in der Mitte hinten).
- Auch die Raumatmosphäre im performativen Raum entsteht nicht nur durch den real vorhandenen Bühnenraum und das Bühnenbild, sondern auch durch Licht, den Einsatz von akustischen Gestaltungsmitteln und vor allem durch das Spiel der Akteure in diesem Raum. So kann in ein und demselben Bühnenraum durch unterschiedliche Bespielung eine je andere Atmosphäre entstehen. Ein Wohnzimmer z. B. kann so bespielt werden, dass eine Atmosphäre moralischer Enge oder eine Atmosphäre familiärer Geborgenheit entsteht.

- Der performative Raum ist immer auch ein subjektiv erlebter Raum. Er wird nicht zuletzt auch durch eine unterschiedliche Voreinstellungen und Gestimmtheiten des Zuschauers beeinflusst (z. B. die Empfindung des Theaters als einer besonders weihevollen Stätte oder als eines Raumes, der eher einschüchtert und Angst macht).

Unterrichtsinhalte in Bezug auf den performativen Raum können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Wirkungen von Positionen im Raum erkunden (einzeln und in einer Figurenkonstellation)*
- *Experimentieren mit der Entstehung performativer Räume*
  - *in einem leeren Raum unterschiedliche performative Räume entstehen lassen*
  - *in einem durch die Ausstattung festgelegten Raum (z. B. Wohnzimmer) unterschiedliche Atmosphären entstehen lassen*
- *Alltagsräume in performative Räume verwandeln (z. B. das Treppenhaus als Spielraum)*
- *Die Trennung von Spiel- und Zuschauerraum aufheben und das entstehende Raumgefühl erkunden*
- *In einer konkreten Theateraufführung den Bühnenraum und den performativen Raum vergleichen (verändert sich der Raum durch das Spiel?)*
- *Wirkung von eingesetzten Medien auf den performativen Raum beschreiben (Relativierung, Entgrenzung, Fokussierung, Erweiterung)*
- *Erkunden der eigenen subjektiven Voreinstellungen und der Gestimmtheit bei einer konkreten Theateraufführung und deren Auswirkungen auf die Entstehung eines performativen Raums*

Soziokultureller Kontext

- *„Gesprochene Kulissen“ im elisabethanischen Theater*
- *Atmosphären von Alltagsräumen sinnlich erkunden (als Seh-Raum, Hör-Raum, Tast-Raum, Riech-Raum)*
- *Besondere Räume (z. B. Schlösser, Kathedralen, Tempelanlagen) in ihrer Wirkung auf die eigene Gestimmtheit kennen lernen*

3.2.6 Spielformen mit Dominantenbildung

Im Inszenierungsprozess müssen auch Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl von Spielformen getroffen werden. Dabei lassen sich folgende spielerische Schwerpunkte unterscheiden:

- **Körper**
- **Text**
- **Musik**
- **Figuren**
- **Neue Medien**

Nahezu alle gängigen theatralen Formen lassen sich einer oder mehreren dieser Spielformen zuordnen. Bei manchen dominiert eine einzige Orientierung (z. B. die körperorientierte Spielform bei der Pantomime, die figurale Spielform bei einem Puppenspiel), bei anderen sind mehrere Zuordnungen möglich: so kann z. B. das Tanztheater sowohl eine körperorientierte als auch eine musikorientierte Spielform sein; das Schattenspiel ist als personales Schattenspiel eine körperorientierte, als Figurenschattenspiel eine figurale Spielform.

Schwerpunkte	Beispiele für Spielformen
Schwerpunkt Körper	*Pantomime* *Schwarzes Theater (mit Personen)* *Personales Schattenspiel* *Ballett* *Bewegungstheater* *Tanztheater* *Maskenspiel,* *Zirkus* *Commedia dell´Arte*
Schwerpunkt Text	*Sprechtheater* *Kabarett* *Szenische Lesungen* *Hörspiel*
Schwerpunkt Musik	*Oper* *Singspiel* *Musical* *Revue* *Tanztheater*
Schwerpunkt Figuren	*Figurentheater* *Figurenschattenspiel* *Objekttheater* *Schwarzes Theater (mit Figuren und Objekten)*
Schwerpunkt Neue Medien	*alle Inszenierungen, bei denen der Einsatz neuer Medien den konzeptuellen Schwerpunkt bildet*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Spielformen können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Kriterien für die Auswahl von Spielformen (z. B. besondere Begabungen und Interessen, Zusammensetzung der Gruppe)*
- *Kennzeichen und Eigengesetzlichkeiten der verschiedenen Spielformen*
- *Zuordnung der unterschiedlichen theatralen Formen zu den verschiedenen Spielformen (Dominantenbildung, Überschneidungen)*
- *Kombination verschiedener Spielformen bei eigenen Gestaltungsversuchen*
- *Begegnung mit unterschiedlichen Theaterformen des professionellen Theaters in der Region (z. B. Sprechtheater, Musical, Oper, Tanztheater)*

Soziokultureller Kontext

- *Kenntnisse der besonderen Dominantenbildung in den traditionellen Gattungen Sprechtheater, Oper/Musical, Ballett*
- *Kenntnisse historischer Theaterformen (z. B. Commedia dell'Arte)*
- *Kenntnisse außereuropäischer Theaterformen (z. B. indisches Tanz- und Musiktheater, indonesisches Stab- und Schattenfigurentheater)*

3.2.7 Spieltexte und Inszenierungskonzepte

3.2.7.1 Spieltexte

Mit dem Begriff „Spieltext“ wird jegliche Art von Textvorlage bezeichnet, die szenisch umgesetzt wird. Dabei kann es sich um sehr unterschiedliche Textvorlagen handeln:

- Spieltexte können Texte sein, die eigens für eine theatrale Umsetzung geschrieben wurden.
  - *In der westlichen Theatertradition besteht ein solcher Text in der Regel aus dem Haupttext, d. h. den von den Darstellern zu sprechenden Dialogen, und dem Nebentext, d. h. Handlungsanweisungen, Orts- und Zeitangaben, etc. Die seit der Antike bis ins 20. Jh. hinein entstandenen „Dramen“ bestehen zum größten Teil aus solchen dialogischen Texten.*
  - *Aber schon in Texten des Absurden Theaters und insbesondere in zeitgenössischen „postdramatischen“ Theatertexten fehlt häufig die Einteilung in Haupt- und Nebentext und/oder die Aufteilung auf unterschiedliche Figuren.*
  - *Neben diesen dramatischen Texten gibt es Textvorlagen, die nur den szenischen Ablauf vorgeben, wie z. B. Szenarien der Commedia dell'Arte, choreographische Notationen (Partituren) des Balletts und Tanztheaters und Ablaufpläne, wie sie z. B. im Improvisationstheater oder auch in Texten zeitgenössischer Autoren verwendet werden.*

  Solcherlei Spieltexte können sowohl als „abendfüllende“ Großformen als auch als kürzere Texte („Einakter“ oder sogenannte „Minidramen“) in Erscheinung treten, die dann für eine Inszenierung miteinander kombiniert werden. Sie werden in der Regel von Autorinnen und Autoren unabhängig von konkreten Inszenierungen geschrieben und veröffentlicht.

  Texte entstehen nicht selten aber auch im engen Zusammenhang und mit zielgerichtetem Blick auf konkrete Inszenierungsvorhaben (und werden evtl. später veröffentlicht). Sie können von Autorinnen und Autoren eigens für eine Inszenierung geschrieben werden oder sie können während des Entstehungsprozesses von Mitgliedern des Ensembles erarbeitet und ggf. - eventuell erst später - schriftlich festgehalten werden.

- Spieltexte können aber auch aus Texten entstehen, die nicht für die theatrale Umsetzung geschrieben wurden. Dies können sein
  - *literarische Texte (z. B. Gedichte, Erzählungen, Romane etc.),*
  - *Sachtexte (z. B. Zeitungstexte, Einträge in Lexika, Gebrauchsanweisungen etc.)*
  - *Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, wie z. B. Bilder und Musikstücke.*

Grundsätzlich also kann jeder Text zum Spieltext werden.

3.2.7.2 Inszenierungskonzepte für die szenische Umsetzung von Spieltexten

Vor oder während der theatralen Umsetzung von Texten werden explizit formulierte oder implizit handlungsleitende **Inszenierungskonzepte** entworfen, die unterschiedliche Ziele verfolgen können:

Die Inszenierung eines für das Theater geschriebenen Dramentextes

- kann sich an der inneren Logik der Handlung und der Figuren orientieren, ohne außerhalb des Textes liegende Faktoren einzubeziehen. Solche Inszenierungen werden häufig als „Literaturtheater“ bezeichnet (autotextuell).
- kann den Text nach außerhalb des Textes liegenden Fragestellungen untersuchen.
  Sie kann z. B. nach seiner Gültigkeit für die heutige Gesellschaft fragen und diesen Bezug zur Gegenwart gestalterisch verdeutlichen, z. B. durch moderne Kostüme und Bühnenbilder, oder ein zentrales zeitloses Thema zum Fokus der Inszenierung machen und diese Fokussierung durch „Einrichten“ des Textes, Figurenführung etc. deutlich machen. Das „Regietheater“ der letzten Jahrzehnte orientiert sich in der Regel an solchen Fragestellungen (ideotextuell).
- kann einzelne Elemente, wie z. B. Themen oder Figurenkonstellationen, aus dem Text herauslösen, sie neu zusammensetzen, mit zusätzlichen assoziativ gefundenen Materialien verknüpfen oder auch die Rezeptionsgeschichte zitieren. Diese Vorgehensweise kennzeichnet sogenannte „postdramatische“ Inszenierungen (intertextuell).

Bei der Adaption von Texten, die nicht für das Theater geschrieben wurden, müssen bei der Entwicklung eines Inszenierungskonzeptes Entscheidungen getroffen werden, nach welchen Gesichtspunkten Texte ausgesucht, bühnenwirksam bearbeitet, strukturiert und ggf. miteinander verknüpft werden. Die Auswahl kann die Exploration eines z. B. sozialen, religiösen oder politischen Themas, die Porträtierung eines Autors und seines Werkes, die Darstellung einer Epoche zum Ziel haben.

Solche Fragen nach dem Spieltext und nach den Konzepten seiner szenischen Umsetzung sind deshalb von Bedeutung, weil sich die Schülerinnen und Schüler auch im DS-Unterricht sowohl in rezeptions- als auch in produktionsorientierter Hinsicht mit dem Verhältnis einer Inszenierung zu dem ihr zugrunde liegenden Spieltext auseinandersetzen müssen. So sollten sie z. B. unterscheiden können, was durch einen Text vorgegeben und was an Interpretation durch ein Inszenierungskonzept dazugekommen ist.

Bei ihren Theaterbesuchen begegnen Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Inszenierungen dramatischer Großformen. Im Unterschied zu solchen Theatererfahrungen steht in der Spielpraxis insbesondere im Anfangsunterricht die theatrale Gestaltung ganz unterschiedlicher Textsorten und auch das Erstellen eigener Spieltexte im Vordergrund. Die Inszenierung dramatischer Großformen setzt komplexes inszenatorisches Können voraus - insbesondere, wenn alle Mitglieder einer Spielgruppe an der Inszenierung beteiligt sein sollen - und wird deshalb erst bei fortgeschrittenem Kompetenzerwerb möglich sein.

Im Laufe ihrer Unterrichtszeit sollten Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sowohl mit der Inszenierung von dramatischen als auch mit nicht-dramatischen Texten machen. Wichtig ist, dass Entscheidungen sowohl zur Wahl von Spieltexten als auch zu den Inszenierungskonzepten, die zu ihrer szenischen Umsetzung führen, stets mit den Schülerinnen und Schülern und nach ihren Interessen und Gestaltungsmöglichkeiten getroffen werden.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Spieltexte und Inszenierungskonzepte können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Erfahrungen machen mit der Entwicklung eigener Spielvorlagen (als Ablaufvereinbarungen oder als mündlich vereinbarte oder schriftlich fixierte Texte)*
- *Erfahrungen machen mit der szenischen Gestaltung ganz unterschiedlicher nichtdramatischer Textmaterialien (literarische Texte wie Gedichte und Erzählungen, Sachtexte wie Zeitungstexte oder Einträge in Lexika, nicht-sprachliches Textmaterial wie Bilder und Musikstücke)*
- *Erfahrungen machen mit der szenischen Gestaltung unterschiedlicher dramatischer Texte (traditionelle dramatische Texte, „postdramatische“ Texte, „Minidramen“)*
- *Experimentieren mit unterschiedlichen Inszenierungsmöglichkeiten dramatischer Texte (von möglichst enger Orientierung an der Vorlage bis hin zu freiem Gestalten von Textstellen, Figuren oder Themen)*
- *Begegnung mit Inszenierungen möglichst unterschiedlicher Textsorten*
- *Begegnungen mit unterschiedlichen Inszenierungskonzepten dramatischer Texte (z. B. Vergleich einer Inszenierung des Theaters vor Ort mit einer aufgezeichneten Inszenierung oder einer Verfilmung)*

Soziokultureller Kontext

- *Auseinandersetzung mit verfilmten Dramen*
- *Auseinandersetzung mit Inszenierungskonzepten und –stilen früherer Epochen.*
- *Auseinandersetzung mit Texten und Inszenierungen der Unterhaltungskultur (z. B. Comedy-Shows, Doku-Soaps, Moderation von Quiz-Shows)*

3.3 Die Aufführung als performatives Ereignis

Die Inszenierung ist die Grundlage einer Aufführung, sie realisiert und materialisiert sich aber erst in der Aufführung. Während Bedeutung im Inszenierungsprozess mit den Mitteln des Theaters konstituiert wird, wird sie in der Aufführung kommuniziert. Die Aufführung bildet also die Grundlage für die Konstruktion von Bedeutung durch den Zuschauer im Rezeptionsprozess.

In der Inszenierung wird der intendierte Verlauf aller Aufführungen dieser Inszenierung prinzipiell festgelegt. Jede einzelne Aufführung ist aber ein einmaliges, unwiederholbares Ereignis, das erst während der Aufführung entsteht.

3.3.1 Merkmale performativer Ereignisse

Theateraufführungen sind performative Ereignisse. Sie gehören zu den künstlerischen performativen Ereignissen, zu denen z. B. Tanzvorführungen, Zirkus, eine Vernissage und Konzerte zählen. Zu den nicht-künstlerischen performativen Ereignissen gehören z. B. religiöse Feiern und gesellschaftliche Zeremonien, Wahlkampfveranstaltungen und Fußballspiele.

Allen performativen Ereignissen ist gemeinsam, dass
- Akteure und Zuschauer für eine bestimmte Zeitspanne an einem Ort „ko-präsent“, also gleichzeitig leiblich anwesend sind,
- Akteure Handlungen in Anwesenheit anderer „aufführen“ (engl. „to perform“)
- und dies nach „(Spiel-)Regeln“ geschieht, die alle Beteiligten kennen und anerkennen und an denen sie ihr Verhalten ausrichten.

Bedingt durch diese allgemeine Rahmung („framing“) sind performative Ereignisse *gegenwärtig, flüchtig und einmalig.*

Sie sind *gegenwärtig,* da sie und ihre Rezeption nur im Moment ihrer Hervorbringung entstehen und bestehen. Im Gegensatz zu Kunstformen, in denen das Werk aus Materialien hergestellt wird, sind performative Ereignisse an das produzierende Subjekt gebunden und haben keine von ihm unabhängige Existenz.

Sie sind *flüchtig,* da es kein Artefakt (z. B. ein Gemälde oder einen Film) gibt, das man nach dem Ereignis betrachten oder zurückspulen kann.

Sie sind *einmalig,* da sie nie miteinander identisch sind. Sie entstehen immer neu, weil sie in einem je eigenen zeitlich-räumlichen Kontinuum stattfinden und weil sich die Beteiligten immer neu zusammensetzen.

Die leibliche Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern führt dazu, dass ein performatives Ereignis sich durch die permanente *Interaktion* aller Beteiligten konstituiert:
- Die Akteure interagieren miteinander,
- die Zuschauer interagieren miteinander,
- die Akteure interagieren mit den Zuschauern und umgekehrt.

Dadurch entsteht eine sich ständig verändernde Feedback-Schleife, die sowohl innere Vorgänge (gespannt sein, mitfühlen) als auch körperliche Handlungen (lachen, klatschen, gähnen) umfasst. Alle Beteiligten erfahren sich als Subjekte, die den Verlauf des Ereignisses mitbestimmen, sich aber gleichzeitig auch von ihm bestimmen lassen. Folglich sind performative Ereignisse nie vollständig kontrollierbar, ständig kann sich Unvorhersehbares, Unerwartetes und Ungeplantes ereignen.

3.3.2 Besondere performative Merkmale von Theateraufführungen

Während die obigen Merkmale allen performativen Ereignissen gemeinsam sind, zeichnen sich „Theater-Aufführungen“ durch eine besondere Rahmung aus:

- Theater beruht auf der Vereinbarung, dass die von Darstellern gestaltete Spielhandlung von den Zuschauern als eigenständige fiktive Wirklichkeit akzeptiert wird.
- Für die Dauer des Spiels entsteht neben der Alltagswirklichkeit eine „Als-ob“-Wirklichkeit. Diese ist für die unmittelbare Realität ohne Folgen, gleichwohl aber realitätswirksam, da sie reales Erleben ermöglicht. Wenn z. B. in einem Boxkampf ein Boxer nach einem Schlag blutet, erleben und wissen die Zuschauer, dass er wirklich verletzt ist. Wenn hingegen in einer Theateraufführung der Darsteller eines Boxers nach einem Schlag blutet, wissen die Zuschauer, dass er nur spielt und sich also nicht wirklich verletzt hat. Obgleich sich der Zuschauer auf diese „Unschädlichkeitsgarantie“ des Theaters verlassen kann und weiß, dass er nicht eingreifen muss, mag er die fiktive Verletzung emotional wie eine wirkliche Verletzung erleben.
- Das bedeutet allerdings nicht, dass im Bewusstsein der Beteiligten für die Dauer des Spiels die Alltagswirklichkeit von der fiktiven Wirklichkeit ersetzt wird. Allen ist nicht nur permanent bewusst, dass sie an einer Aufführung teilhaben, sie wechseln auch ständig zwischen den beiden Ebenen hin und her. Der Darsteller agiert in seiner Rolle, mag aber gleichzeitig als Person von einem Zwischenruf aus dem Publikum irritiert sein. Ein Zuschauer mag die gespielte Figur wahrnehmen, aber plötzlich daran denken, dass er diesen Schauspieler schon in anderen Rollen gesehen hat.

Dieses doppelte Spiel mit den Wirklichkeiten erfordert von den Darstellern höchste Präsenz, von den Zuschauern ungeteilte Aufmerksamkeit und von beiden das Bewusstsein für das gemeinsame Interesse und die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Aufführung.

Aus dem oben beschriebenen Rahmen von Theateraufführungen, ihren besonderen „Spielregeln“ und deren Konsequenzen für Darsteller und Zuschauer ergibt sich ihre besondere performative Qualität. Diese ermöglicht es allen Beteiligten, z. B. die Atmosphäre von Räumen und Handlungen, den Anmutungscharakter von Dingen, Bewegungen und Klängen und die zwischen Akteuren und Zuschauern entstehende Energie intensiv wahrzunehmen und zu erleben. Dieses performative Fluidum kann über Assoziationen, Gefühle und Erinnerungen ästhetische Erfahrungen bewirken, durch die die Beteiligten etwas über sich selbst und über die Welt, in der sie leben, erkennen.

Welche subjektiven Wirkungen eine Theateraufführung auslösen kann, ist von der Inszenierung nur begrenzt planbar. Dies ist vielmehr davon abhängig, in welchem Maße der Zuschauer über die Kenntnis bestimmter theaterspezifischer und allgemein-kultureller Kodes verfügt. Auch der spezielle persönliche Horizont aufgrund seiner Lebenserfahrung, seiner Theatererfahrung, seiner Sehgewohnheiten und seiner Erlebnisfähigkeit etc. beeinflusst das Erleben einer Theateraufführung, ebenso bestimmte psychologische Voraussetzungen wie die persönliche Motivation für den Theaterbesuch, die Neugier, seine Lust an Phantasie und Imagination. Schließlich spielen auch ideologische, religiöse und weltanschauliche Positionen beim einzelnen Zuschauer eine Rolle dabei, wie er eine Theateraufführung erlebt und inwieweit diese eine transformative Wirkung hat, die kurzfristiger (z. B. Mitleid, Ekel) oder längerfristiger Natur (z. B. Veränderungen im Verhalten, im Denken, bei Werthaltungen) sein kann.

Da eine Filmvorführung sich nicht in der gleichzeitigen leiblichen Anwesenheit von Akteuren und Zuschauern konstituiert, können Filme streng genommen nicht den performativen Künsten zugerechnet werden. Allerdings haben Theateraufführungen und Filmvorführungen das „Framing“ der Darstellung gemeinsam, d. h. wie im Theater akzeptieren die Zuschauer die von Darstellern gestaltete Spielhandlung als fiktive Wirklichkeit. Vergleiche zwischen der „live“-Aufführung“ des Theaters und der medialisierten „Vorführung“ eines Kinofilms können zum Verständnis beider künstlerischer Formen beitragen.

Nach der oben beschriebenen Definition der Rahmung von Theater ist nicht nur jede nichtschulische und schulische „abendfüllende“ Theatervorstellung, sondern auch jede Art von szenischer Präsentation im Unterricht als „Aufführung“ zu verstehen.

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Aufführungen können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Als Akteure und Zuschauer Erfahrungen mit unterschiedlichen Theateraufführungen sammeln (möglichst auch mit Performances und postdramatischem Theater)*
- *Bewusstsein entwickeln für den besonderen „Rahmen" des Theaters*
- *Einhalten von „Spielregeln" sowohl auf der Seite der Darsteller als auch auf der Seite der Zuschauer (z. B. nicht aus der Rolle fallen und niemanden aus der Rolle bringen)*
- *Reflexion der Übergänge zwischen Alltags- und Theaterwirklichkeit (z. B. Klingeln, Saalverdunkelung, Vorhang)*
- *Umgehen mit unkontrollierbaren und unvorhersehbaren Aspekten von Theateraufführungen aus der Perspektive von Darstellern und Zuschauern*
- *Sensibilität entwickeln für das „performative Fluidum" („Flow")*
- *Reflexion der unterschiedlichen Interaktionsprozesse während einer konkreten Theateraufführung*
- *Vergleich der von den Produzierenden intendierten und von Zuschauern verstandenen bzw. erlebten Bedeutungen und Wirkungen*

Soziokultureller Kontext

- *Reflexion der unterschiedlichen Deutungen und Bewertungen einer Aufführung im gesellschaftlichen Diskurs in unterschiedlichen Medien (Zeitung, Radio, Fernsehen)*
- *Vergleich einer Theateraufführung mit dem Besuch anderer performativer Ereignisse (z. B. eines Fußballspiels, eines Pop-Konzertes)*
- *Vergleich der Darstellungsformen in Theateraufführungen und Filmen*
- *Vergleich einer Theateraufführung mit dem Besuch anderer, nicht-performativer kultureller Ereignisse (z. B. Gemäldeausstellungen)*
- *Reflexion der gesellschaftlichen Diskurse über unterschiedliche performative Ereignisse (z. B. Vergleich von Berichten über eine Theateraufführung und ein Fußballspiel)*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Darsteller können sein

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Reflexion der eigenen Erfahrungen als Darsteller in einer Theateraufführung (z. B. des Wechselns zwischen den Ebenen Darsteller und Rollenfigur)*
- *Reflexion der eigenen Erfahrung als Darsteller bei unterschiedlichen Aufführungen derselben Inszenierung*
- *Reflexion der Übergänge zwischen Alltagswirklichkeit und fiktiver Wirklichkeit (z. B. Umziehen, Schminken, geistiges und körperliches Warm-up)*
- *Reflexion der eigenen Erfahrung als Darsteller beim Umgang mit dem Unvorhergesehenen in Aufführungen*
- *Reflexion ästhetischer Erfahrungen bei der Gestaltung einer Rolle und einer Spielhandlung*

Soziokultureller Kontext

- *Reflexion der unterschiedlichen Erfahrungen beim Malen eines Bildes und dem Spielen einer Rolle in einer Theateraufführung*
- *Reflexion der unterschiedlichen Erfahrungen von Akteuren im Theater und in anderen performativen Ereignissen*
- *Reflexion der unterschiedlichen Erfahrungen von Darstellern im Theater und im Film*

Unterrichtsinhalte in Bezug auf Zuschauer können sein:

Produktions- und rezeptionsorientierte Praxis

- *Reflexion der unterschiedlichen Deutungen und Bewertungen einer Aufführung im Austausch mit anderen Zuschauern*
- *Reflexion der Übergänge zwischen Alltagswirklichkeit und fiktiver Wirklichkeit (Erwerb von Eintrittskarten, besondere Kleidung, Wege zum Aufführungsort, Foyer, Einlass, Sitzordnung, Pausen)*

- *Reflexion des eigenen Zuschauerverhaltens während einer spezifischen Aufführung*
- *Vergleich von Zuschauerverhalten bei Aufführungen mit einem engen Inszenierungsrahmen (z. B. Musicals) und einem offenen Inszenierungsrahmen (z. B. Impro-Theater)*
- *Umgehen mit der Flüchtigkeit von Theateraufführungen: Wie kann die Erinnerung unterstützt werden?*
- *Die Abhängigkeit der Rezeption einer Theateraufführung von der Kenntnis bestimmter theaterspezifischer und allgemein-kultureller Kodes*
- *Die Abhängigkeit der Rezeption von der Wahrnehmung des Bühnenraums, also z. B. vom Blickpunkt und der Perspektive des Zuschauers*
- *Die Bedeutung bestimmter psychologischer Voraussetzungen beim Zuschauer für die Rezeption (z. B. seine persönliche Motivation für den Theaterbesuch, seine Neugier, seine Lust an Phantasie und Imagination)*
- *Die Bedeutung ideeller, religiöser und weltanschaulicher Positionen beim Zuschauer für die Rezeption einer Aufführung*
- *Die unmittelbar sinnlichen Auswirkungen einer Aufführung in physiologischer (z. B. erhöhter Pulsschlag, Gänsehaut) oder affektiver Hinsicht (z. B. Mitleid, Ekel)*
- *Die transformativen Wirkungen sinnlich-ästhetischer Erfahrungen während und nach einer Aufführung auf den Zuschauer (z. B. auf Veränderungen im Verhalten, im Denken, bei Erwartungen, Werthaltungen und Ideen)*
- *Austausch über individuell Verstandenes und dadurch Ermöglichung sozialer Ko-Konstruktion von Bedeutung*

Soziokultureller Kontext

- *Reflexion des Zuschauerverhaltens in einer Theateraufführung im Vergleich zu anderen performativen Ereignissen (z. B. Fußballspiel, religiöse Feiern, gesellschaftliche Zeremonien oder Pop-Konzert)*
- *Reflexion des Zuschauerverhaltens in einer Theateraufführung im Vergleich zu Film und Fernsehen*

Anmerkung: Im zeitgenössischen Theater, insbesondere in postdramatischen Inszenierungen und „Performances“, wird häufig mit dem Framing des Theaters selbst gespielt, so dass zwischen Alltags- und Spielwirklichkeit nicht mehr verlässlich unterschieden werden kann. Handlungen zerfallen in assoziativ miteinander verbundene Einzelelemente; die unterschiedlichen theatralen Zeichen emanzipieren sich und dienen nicht mehr nur der Verdeutlichung einer durchgängigen Handlung; Darsteller treten nicht nur als theatrale Figuren, sondern auch als „Privatpersonen“ auf, so dass der Zuschauer sich nicht mehr auf die Unschädlichkeitsgarantie verlassen kann. Mit diesen Mitteln werden traditionelle Theaterformen kritisch hinterfragt und ihre Wirksamkeit in Frage gestellt. Diese neueren Theaterformen sind allerdings nur auf dem Hintergrund traditioneller Theaterformen verständlich.

4 Ziel des Unterrichts: Entwicklung theaterästhetischer Handlungskompetenz

Nach F. E. Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“[1]

Diese Definition umfasst fachspezifische Kompetenzen („Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“) und Humankompetenzen („motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“).

Da diese Definition bei den fachspezifischen Kompetenzen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellt, muss sie für den ästhetisch-künstlerischen Bereich um psycho-physische und imaginativ-kreative Aspekte erweitert und für das Fach Darstellendes Spiel konkretisiert werden.

So lässt sich theaterästhetische Handlungskompetenz wie folgt definieren:

Der Unterricht hat die Entwicklung einer umfassenden **produktions- und rezeptionsorientierten theaterästhetischen Handlungskompetenz** zum Ziel. Sie umfasst die auf die Fachinhalte bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, szenische Gestaltungsaufgaben imaginativ und kreativ zu lösen (produktionsorientiert) und entstandene Lösungen zu reflektieren (rezeptionsorientiert). Theaterästhetisches Handeln kann nur im Verbund mit dem Erwerb von Humankompetenzen gelingen.

4.1 Modell theaterästhetischer Handlungskompetenz

Aus der Definition theaterästhetischer Handlungskompetenz ergibt sich ein Kompetenzmodell, das sowohl fachspezifische Kompetenzen als auch Humankompetenzen abbildet.

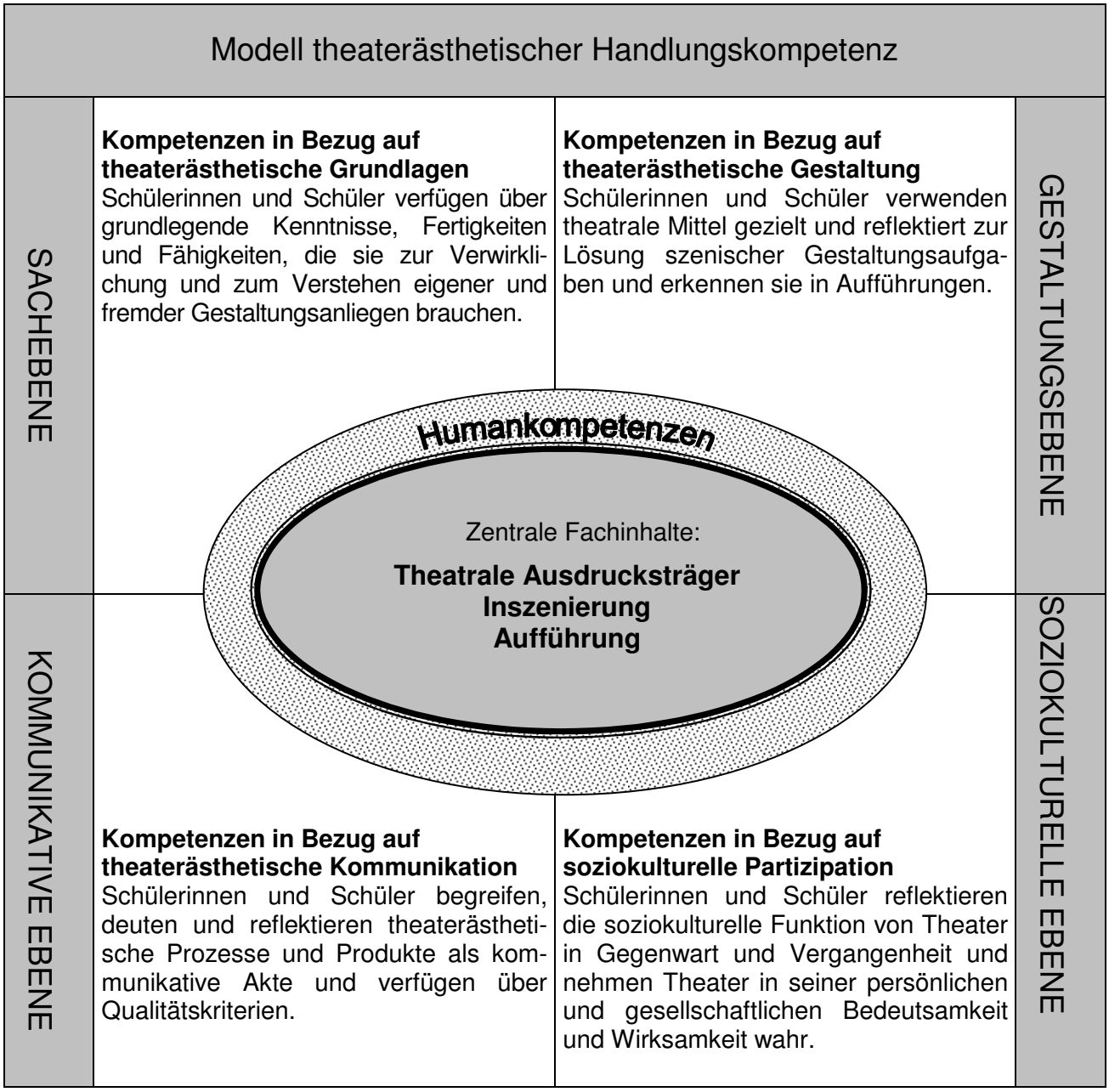
Die **fachspezifischen Kompetenzen** lassen sich auf **vier Kompetenzebenen** darstellen.

- **Theaterästhetische Grundlagen (Sachebene):** Hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler Grundwissen, -fertigkeiten und –fähigkeiten erwerben, die die Voraussetzung zur bewussten theaterästhetischen Gestaltung sind. Dazu gehören alle Ausdrucksträger und szenischen Mittel. Schülerinnen und Schüler müssen z. B. wissen, was ein Standbild ist und müssen auch ein Standbild „bauen“ können, ehe sie es in szenischen Kontexten verwenden können, um bestimmte Aussageabsichten zu verwirklichen und angestrebte Wirkungen zu erzielen.
- **Theaterästhetische Gestaltung (Gestaltungsebene):** Hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler ihr theatrales Können anwenden, um Aussageabsichten zu verwirklichen und angestrebte Wirkungen in szenischen Kontexten zu erzielen. Wenn sie z. B. wie in einem Blitzlicht verschiedene Aspekte eines Themas darstellen wollen, dann könnten sie sich entscheiden, dafür Standbilder zu entwickeln, die zu einem künstlerischen Gestaltungselement werden. Dabei geht es nicht um die Addition von Grundfertigkeiten, sondern um einen imaginativen und kreativen Kompositionsprozess.
- **Theaterästhetische Kommunikation (Kommunikative Ebene):** Hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler Theateraufführungen als kommunikative Akte begreifen und theaterästhetische Prozesse und Produkte wahrnehmen, deuten, reflektieren und beurteilen können. Sie müssen z. B. als Akteure darauf vertrauen, dass Zuschauer ein Standbild als theatrales Mittel akzeptieren und umgekehrt müssen sie als Zuschauer ein Standbild als absichtsvolles Gestaltungsmittel erkennen. Theaterästhetische Kommunikation ist deshalb nicht zu verwechseln mit den kommunikativen Humankompetenzen, wie z. B. zuhören, sich artikulieren, diskutieren können.
- **Soziokulturelle Partizipation (Soziokulturelle Ebene):** Hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler die kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründe ihrer Arbeit reflektieren

[1] In: Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, Bonn 2003, S. 72

können. In Bezug auf ein Standbild könnten sie z. B. reflektieren, was Denkmäler und Skulpturen in ihrer Lebenswelt aussagen und wie sie wirken.

In den fachspezifischen Kompetenzerwerb ist auf allen vier Ebenen der Erwerb von **Humankompetenzen** integriert. Zu diesen Kompetenzen, die gemäß der OECD-Definition für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind, gehören also Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, ethische Kompetenz und in pluralen Gesellschaften auch verstärkt interkulturelle Kompetenz.[2]



Sowohl die Aufteilung in fachspezifische Kompetenzen und Humankompetenzen als auch die Auffächerung der fachspezifischen Kompetenzen in vier Kompetenzebenen stellen eine künstliche Trennung eines in der Praxis ganzheitlichen, komplexen und überwiegend simultan verlaufenden Kompetenzerwerbs dar. In der Theaterarbeit bedingen und durchdringen sie sich gegenseitig, sind miteinander verwoben und nur bedingt voneinander zu isolieren. Die Ausdifferenzierung eröffnet aber die Möglichkeit, Lernprozesse und Lernprogression transparent darzustellen.

[2] OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung 2005 (htpp://www.oecd.org)

Für die Unterrichtsplanung und -gestaltung muss dieses allgemeine, auf alle Fachinhalte bezogene Kompetenzmodell für einzelne Fachinhalte konkretisiert werden. Im Anhang dieses Lehrplans befinden sich beispielhaft Kompetenzmodelle für zentrale Fachinhalte aus dem Bereich theatrale Ausdrucksträger und Inszenierung (s. Anhang 2.1 – 2.15).

4.1.1 Fachspezifische Kompetenzen

Im Folgenden werden die auf den vier Kompetenzebenen zu erwerbenden Kompetenzen detailliert dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass jede der vier Kompetenzebenen sich sowohl auf produktionsästhetisches als auch auf rezeptionsästhetisches Handeln beziehen kann.

4.1.1.1 Kompetenzen auf der Sachebene: Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sie zur Verwirklichung und zum Verstehen eigener und fremder Gestaltungsanliegen brauchen.

Hierzu gehören

- theaterästhetische Wahrnehmungskompetenz (Aisthesis)
  - primäre sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit als Grundlage für ästhetische Wahrnehmung
  - ästhetische Wahrnehmung als Grundlage für theatrales Handeln, Rezipieren und Reflektieren
- Imaginationsfähigkeit als Grundlage für die Schaffung innerer Bilder und damit für die Entstehung und Wahrnehmung gestalterischer Prozesse
- eine offene und kreative Grundhaltung, die Einfallsreichtum und den Willen unterschiedliche Ideen auszuprobieren fördert (Spiel-Haltung)
- Spielfähigkeit, z. B. Bewusstheit für Körper- und Stimmausdruck, sensibles Agieren und Reagieren als Spieler und Mitspieler innerhalb des Spielgeschehens
- Grundlagen für Bühnenbewusstheit und Bühnenpräsenz
- Grundkenntnisse und –fertigkeiten in Bezug auf
  - die theatralen Ausdrucksträger (ausführlich dargestellt in 3.1)
  - Mittel szenischer Komposition (ausführlich dargestellt in 3.2)
  - Verfahren der Präsentation und Rezeption (ausführlich dargestellt in 3.3)
- Grundlagen der Rollengestaltung (ausführlich dargestellt in 3.2.2)
- Fähigkeit, Objekte oder Handlungen symbolisch zu verstehen, zu deuten und einzusetzen
- Grundlegende Kenntnisse in der Verwendung medialer Gestaltungsmittel

4.1.1.2 Kompetenzen auf der Gestaltungsebene: Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

Schülerinnen und Schüler verwenden theatrale Mittel gezielt und reflektiert zur Lösung szenischer Gestaltungsaufgaben und erkennen sie in Aufführungen.

- Sie entwickeln szenisches Material zu unterschiedlichen Impulsen, z. B.
  - zu einzelnen Ausdrucksträgern (z. B. Körper, Requisit, Musik),
  - zu Themen (z. B. Identitätsfindung, Zukunft),
  - zu eigenen Erfahrungen, Ideen und Geschichten,
  - zu Spielformen,
  - zu Texten (dramatische Spielvorlagen wie z. B. Theaterstücke, „Mini-Dramen“, und nichtdramatische Texte wie z. B. Erzählungen, Gedichte, Sachtexte),
  - zu Fotos, Gemälden, Musikstücken.
- Um Aussageabsichten zu realisieren,
  - wählen und verwenden sie gezielt theatrale Ausdrucksträger (s. ausführlich 3.1),
  - entscheiden sie sich für ein projektspezifisches Zusammenspiel der Ausdrucksträger (s. ausführlich 3.2.1),

    - wenden sie Mittel der Rollenerschließung und Verkörperung an (s. ausführlich 3.2.2),
    - nutzen und verwenden sie gezielt theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel (s. ausführlich 3.2.3),
    - entscheiden sie über den Einsatz neuer Medien (s. ausführlich 3.2.4).
- Sie überprüfen die Wirkung des entstandenen szenischen Materials und überarbeiten es gegebenenfalls.
- Bei der Komposition von Einzelszenen und Szenenfolgen wenden sie dramaturgische Gestaltungsprinzipien an (s. ausführlich 3.2.5).
- Sie finden Symbole für komplexe inhaltliche Zusammenhänge und setzen sie gezielt ein, z. B.
    - bestimmte, über sich selbst hinaus Bedeutung anzeigende Objekte (z. B. Koffer),
    - bestimmte, in wiederkehrenden Situationen bedeutsam erscheinende symbolhafte Gesten oder Bewegungsabläufe (z. B. Hände waschen),
    - symbolhaft gestaltete Räume, wie etwa Dimensionen (z. B. Enge) oder Ausstattung mit bestimmten Gegenständen (z. B. ein Kreuz im leeren Raum).
- Sie verfügen über Strategien zur selbstständigen gestalterischen Aufgabenlösung. Dabei spielen die folgenden Aspekte eine wichtige Rolle:
    - die Fähigkeit, Aufgabenlösungen in Zusammenarbeit mit den anderen Mitgliedern der gestaltenden Gruppe zu finden,
    - die Bereitschaft, grundlegende Methoden zum Finden szenischer Lösungen anzuwenden (Sammeln, Sichten, Auswählen, etc.),
    - die Bereitschaft, Ideen zu explorieren, d.h. alternative Lösungsmöglichkeiten und -wege zu finden und auszuprobieren,
    - die Fähigkeit, szenische Entscheidungen zu treffen und mit einem Gesamtkonzept abzustimmen,
    - die Fähigkeit, Präsentationen durch Proben vorzubereiten,
    - die Fähigkeit, den Gesamtaufwand für ein Vorhaben in Beziehung zu den zur Verfügung stehenden zeitlichen, räumlichen und personellen Möglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Nahezu alle hier genannten Aspekte gelten in gleicher Weise für die Rezeption der theaterästhetischen Gestaltung fremder Aufführungen.

4.1.1.3 Kompetenzen auf der kommunikativen Ebene: Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

Schülerinnen und Schüler begreifen, deuten und reflektieren theaterästhetische Prozesse und Produkte als kommunikative Akte und verfügen über Qualitätskriterien

- Sie kennen die theaterspezifische Fachterminologie und wenden sie an.
- Sie verstehen theaterästhetische Kommunikation als Spezialfall ästhetischer Kommunikation, die vor allem gekennzeichnet ist durch die Einmaligkeit der „Aufführung“ und damit der Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption.
- Sie verfügen über „Rahmenkompetenz“, d. h. sie akzeptieren die im Theaterrahmen („framing“) relevanten Konventionen und Verhaltensweisen, nämlich
    - dass für die Dauer der Aufführung eine eigene autonome Wirklichkeit entsteht (Als-ob-Wirklichkeit),
    - dass diese autonome fiktive Wirklichkeit die Alltagswirklichkeit aus einer spezifischen Perspektive (des Autors oder der Autoren) abbildet und zur Reflexion anbietet.
- Sie deuten und reflektieren Theater als symbolische Repräsentation von Welt.
- Sie reflektieren, analysieren und deuten eigene und fremde theatrale Arbeit.
    - Sie wenden hierfür ihre theaterästhetischen Grundkenntnisse in Bezug auf Ausdrucksträger und Gestaltungsmittel an.
    - Sie nutzen die eine Inszenierung begleitenden Materialien, um ihr Verständnis zu vertiefen (z. B. Programmhefte, Rezensionen, eigene Recherche), bzw. sie erstellen solche Begleitmaterialien für eigene Produktionen.
    - Sie schätzen ein, wie individuelle Faktoren (z. B. Lebenserfahrung, Theatererfahrung, eigene emotionale Beteiligung, Sozialisation) Wahrnehmung und Deutung beeinflussen, und berücksichtigen dies angemessen im Reflexionsprozess.

    - Im Diskurs über unterschiedliche Sichtweisen nutzen sie die Chance zur sozialen Ko-Konstruktion von Bedeutungen.
- Sie verfügen über Aufführungskompetenz, d. h. sie können erarbeitete szenische Produkte vor Zuschauern präsentieren und kompetent und kreativ mit Zuschauerreaktionen und unvorhersehbaren Ereignissen während der Aufführung umgehen.
- Sie verfügen über Zuschauerkompetenz, d. h. sie sind sich ihrer Bedeutung und Wirksamkeit als Ko-Akteure bewusst und verhalten sich angemessen.
- Sie wenden Qualitätskriterien zur Beurteilung eigener und fremder Arbeit an. Dies bedeutet
    - in Bezug auf die Beurteilung eigener Arbeit auch, dass sie sich der möglichen Diskrepanz zwischen Intention und Wirkung bewusst werden und die eingesetzten theatralen Mittel in Hinsicht auf die tatsächliche Wirkung überprüfen,
    - in Bezug auf die Beurteilung fremder Arbeit, dass sie spontane Wertungen („gefallen“ oder „nicht gefallen“) unter Anwendung von Qualitätskriterien überprüfen, um zu einem differenzierten Urteil zu gelangen.
- Sie können diskursiv denken und nutzen dazu mündliche und schriftliche Methoden der Anschlusskommunikation.

4.1.1.4 Kompetenzen auf der soziokulturellen Ebene: Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

Schülerinnen und Schüler reflektieren die soziokulturelle Funktion von Theater in Gegenwart und Vergangenheit und nehmen Theater in seiner persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit und Wirksamkeit wahr.

- Als Handelnde und als Zuschauende erfahren sie die **subjektive und intersubjektive Wirkung von Theater**:
    - Sie stellen Bezüge zwischen eigenen bzw. fremden theatralen Handlungen und der eigenen Lebenswelt her
        - individuell, z. B. das eigene Ich, Familie, Schule, Freunde,
        - gesellschaftlich, z. B. Staat, Arbeitswelt, Konfliktfelder wie Gewalt, Umwelt,
        - interkulturell, z. B. multikulturelle Gesellschaft, Globalisierung, fremde Kulturkreise.
    - Sie erfahren die transformatorische Kraft des Theaterspiels als individuelle Seinserweiterung (z. B. durch Erkenntnisse, Emotionen, psycho-physische Reaktionen).
- Sie verfügen über **kulturelles Wissen**, d. h. über **exemplarische Erfahrungen und Kenntnisse** einiger für das Theater der Gegenwart relevanten Aspekte der Theaterkultur, Theatertheorie und –geschichte, die aus den folgenden **Themenbereichen ausgewählt** werden können und in einem inhaltlichen Zusammenhang mit Spielprojekten stehen.
    - Theater in der Kultur der Gegenwart, z. B. in Bezug auf
        - Funktionsabläufe eines Theaters in der schulischen Umgebung (z. B. Gebäude, Sparten, Personal, Programm)
        - Formenvielfalt (z. B. Schauspiel, Oper, Tanztheater, Performance, Kleinkunst, Mischformen)
        - Formen des Volkstheaters (z. B. Amateurtheater, theatrale Faschingstraditionen)
        - Postdramatische Theaterformen (z. B. Fragmentierung von Handlung, Figuren)
        - Inszenierungsstile (z. B. Stil prägende Regiearbeiten der Gegenwart)
        - den Einfluss elektronischer Medien auf Inszenierungen (z. B. virtuelle Bühnenbilder, Theaterhandlungen als Computerspiel)
        - kulturelle Identität (z. B. regionale und lokale Prägungen) und interkulturelle Dimension (z. B. Einfluss anderer Kulturen, Mehrsprachigkeit)
        - Historische Theaterformen, -epochen und Produktionsbedingungen, insbesondere solche, die die Entwicklung des Theaters der Gegenwart geprägt haben:
            - Synchrone Betrachtungsweise: relevante Epochen und Theaterformen z. B.
                - Antikes Theater (Entwicklung von Tragödie, Komödie, dramaturgische Grundmuster, mythologische Stoffe u. a.)
                - Commedia dell’Arte (Improvisationstheater, Wirkung auf Formen des Volkstheaters, Typisierung der Figuren, Masken u. a.)

        - Elisabethanisches Theater (Theater als Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens, differenzierte Schauspielkunst, Totalität der Welterfahrung u. a.)
        - Theater der Aufklärung (Bürgerliches Trauerspiel, Charaktertragödie, aufklärerisch-humanistische Intention des Theaters u. a.)
        - „Klassische Moderne“ (Überwindung klassischer Dramenkonzeptionen, gesellschaftsrelevantes, politisches Theater, veränderte Rolle des Schauspielers und des Zuschauers, Einfluss auf zeitgenössische Regiestile u. a.)
    - Diachrone Betrachtungsweise: relevante Entwicklungsstränge, z. B.:
        - Orte und Gebäude, an bzw. in denen Theater gespielt wurde oder wird als Spiegel der gesellschaftlichen Bedeutung von Theater
        - auf Theaterereignisse bezogene Konventionen (Verhalten der Zuschauer, Einbettung der Aufführung ins gesellschaftliche Leben u. a.)
        - einzelne Ausdrucksträger (Kostüm, Maske u. a.)
        - Inszenierungsstile (Ausstattung, Darstellung u. a.)
        - gesellschaftliche Bedeutung von Theaterschaffenden, z. B. Rolle und Funktion von Schauspielern und Schauspielerinnen, Theaterautoren und –autorinnen und deren Spiegelung in den Medien
- Werke bedeutender Theaterautoren aus verschiedenen Epochen, insbesondere solche, die die Entwicklung des Theaters der Gegenwart geprägt haben, in Anbindung an eigene Projekte und/oder die Spielplangestaltung von Theatern
- Theater in theoretischen und konzeptionellen Kontexten in Bezug auf
    - Schauspielertheorien (z. B. Stanislawski, Strasberg)
    - Dramentheorien (z. B. Aristoteles, Lessing, Schiller, Brecht)
    - Theaterkonzepte (z. B. Artaud, Grotowsky, Brook)
- Theatrale Darstellung als Kerndisziplin auch medial vermittelter darstellender Künste (z. B. Kinofilm, Fernsehspiel, Hörspiel); Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung der theatralen Bedeutungskonstituenten
- Das Theater in anderen Medien (Intermedialität): Umsetzung von Dramen und Theateraufführungen in Film, Fernsehen, Video und Hörfunk, Berichterstattung über Theater im Fernsehen und in den Printmedien, das Theater und sein Umfeld als Thema von Filmen, die Selbstdarstellung der Theater im Internet, in den Printmedien und im Fernsehen
- Theatralität als Merkmal kultureller Praxis im Alltag (Inszenierungs-, Darstellungs- und Aufführungsformen wie z. B. Selbstdarstellung, soziales Rollenverhalten, Event-Rituale)
- Bezüge zwischen Theater und anderen performativen Ereignissen (z. B. Zirkus, Fußballspiele, Wahlkampfveranstaltungen, Pop-Konzerte, religiöse Feiern und gesellschaftliche Zeremonien)
- Interdisziplinäre Bezüge zwischen Theater und anderen Kunstformen (Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Schnittstellen)

4.1.2 Humankompetenzen

Aus dem breiten Spektrum von Humankompetenzen werden hier nur die dargestellt, die durch das Fach Darstellendes Spiel in besonderer Weise gefördert werden. Obwohl sich mehrere dieser Kompetenzen partiell überschneiden (z. B. Selbst- und Sozialkompetenz), werden sie wegen der besseren Übersichtlichkeit hier getrennt beschrieben.

4.1.2.1 Selbstkompetenz

Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, kognitive, emotionale und pragmatische Fähigkeiten gleichermaßen zu entwickeln, die eigene Existenz und deren Bedingungen zu reflektieren und eigenverantwortlich zu gestalten.

- In der kreativen Tätigkeit entfalten Schülerinnen und Schüler ihre Fantasie, entwickeln Spielfreude, die zu Eigeninitiative motiviert.

- Indem sie unterschiedliche Rollen annehmen, können sie „probehandeln“ und dabei Facetten der eigenen Persönlichkeit entdecken und im geschützten Spielraum Handlungsmöglichkeiten ausprobieren.
- Unverzichtbarer aktiver Teil einer Aufführung und einer Ensembleleistung zu sein, ermöglicht intensive Selbstwerterfahrung, die zur Identitätsbildung und –stärkung beiträgt.
- Im kreativen Prozess entwerfen sie eigene, auch unkonventionelle Konzepte und eröffnen sich hierdurch Wege zur Sinnbildung und einen erweiterten Blick auf die Welt.
- Im nonverbalen Bereich lernen sie, körpersprachliche Elemente bei sich und anderen wahrzunehmen, deren Wirkungen zu deuten und diese bewusst einzusetzen.
- In der Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremder theatraler Arbeit entwickeln sie ein hohes Maß an Kritikfähigkeit: Durch ihr gemeinsames Interesse am Erfolg des szenischen Vorhabens lernen sie, Kritik auf der Sachebene zu äußern, ohne den anderen als Person in Frage zu stellen, und sie lernen, Kritik auf der Sachebene anzunehmen, ohne sich selbst als Person in Frage gestellt zu fühlen.

4.1.2.2 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Dazu gehört auch, die Bedürfnisse und Interessen der Mitmenschen wahrzunehmen, sie zu respektieren und sich mit ihren Sichtweisen wie auch mit grundsätzlichen Modellen sozialen Handelns (selbst-)kritisch auseinanderzusetzen, individuelles Handeln in sozialen Zusammenhängen zu verstehen, tolerant und kooperativ zu agieren.

Das Fach Darstellendes Spiel kann in mehrfacher Hinsicht den Erwerb dieser Kompetenz fördern:
- Das gemeinsame Theaterspielen fördert Ensemblefähigkeit, eine besonders intensive Form der Teamfähigkeit, da eine Aufführung nur gelingen kann, wenn sich alle Mitglieder des Ensembles völlig aufeinander verlassen können.
- Bei der selbstständigen Planung, Durchführung und Überprüfung von Lernprozessen werden sie befähigt, eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und fremde zu berücksichtigen.
- In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen, Ideen und Haltungen üben sie sich in Toleranz, insbesondere auch in Ambiguitätstoleranz.
- Sie lernen, ihre kreativen und analytischen Fähigkeiten verantwortungsbewusst, kritisch und konstruktiv in den gemeinsamen Problemlösungs- und Lernprozess einzubringen.
- Die Arbeit in der Gruppe erfordert ständige Kommunikationsprozesse, indem Schülerinnen und Schüler ihre Ideen für ein Projekt verbalisieren, die Umsetzung in der Gruppe reflektieren und das Ergebnis der Arbeit im Gruppengespräch evaluieren. Sie erweitern dabei außerdem ihr individuelles sprachliches und sprecherisches Ausdruckspotential.
- Da im Theaterspiel Körper und Stimme die Instrumente des Schauspielers sind, Darsteller und Dargestelltes in der Kritik also schwer voneinander zu trennen sind, erfordert ein kritischer Austausch über szenische Ergebnisse von Akteuren und Zuschauern ein hohes Maß an Sensibilität
- Im spielerischen Umgang mit Sprache und Körpersprache entwickeln sie ein Bewusstsein für angemessenes Kommunikationsverhalten in unterschiedlichen Situationen.

4.1.2.3 Interkulturelle Kompetenz

Das Ziel interkultureller Bildung ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Sie bedeutet vor allem, dass sich Menschen ihres eigenen Wertes unabhängig von ihrer Herkunft bewusst sind, aber auch über die Fähigkeit verfügen, durch Perspektivwechsel Realität aus dem Blickwinkel anderer zu betrachten. Selbstvertrauen und eine positive Haltung Fremdem und Fremden gegenüber ermöglichen ein verantwortliches Umgehen mit den Herausforderungen und Chancen einer durch kulturelle Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft.

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb interkultureller Kompetenz in mehrfacher Hinsicht:

- Im szenischen Spiel machen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft die Erfahrung, dass szenische Projektarbeit nur gelingen kann, wenn alle Gruppenmitglieder reflektieren können, dass ihre Meinungen und Haltungen auch durch ihre kulturelle Herkunft geprägt sind, wenn sie sich gegenseitig mit ihren unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Erfahrungen als gleichwertig anerkennen, Vielfalt grundsätzlich als Bereicherung verstehen, Interesse an unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Erfahrungen haben, durch unterschiedliche Hintergründe geprägte Meinungen wertschätzen und ein Ergebnis anstreben, in dem sich alle wiederfinden.
- In ethnisch, kulturell, sprachlich und religiös heterogenen Spielgruppen erhalten auch szenische Projekte, die vordergründig keine interkulturellen Fragen aufwerfen, im Diskurs über Themen und Texte eine interkulturelle Dimension.
- Wie im professionellen Theater kann auch im Darstellenden Spiel in der Schule die kulturelle und sprachliche Vielfalt für die szenische Arbeit genutzt werden und so zu einem unverwechselbaren Profil führen, das Vielfalt als Bereicherung erlebbar macht.
- Schülerinnen und Schüler lernen in der Beschäftigung mit den Theaterformen anderer Kulturen, dass kulturelle Praktiken die Werte und Bedürfnisse der Gesellschaften, in denen sie entstehen, widerspiegeln und in einem steten Wandel begriffen sind.

4.1.2.4 Ethische Kompetenz

Diese Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, auf der Grundlage ethischer Werte zu handeln; d.h. ethische Probleme als solche zu identifizieren, zu analysieren, ethisch verantwortliche Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und eine ethisch begründete Entscheidung zu treffen.

Der Erwerb dieser Kompetenz unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, auf schwierige soziale Situationen angemessen und mit der nötigen Sicherheit zu reagieren.

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb dieser Kompetenz in mehrfacher Hinsicht:
- In der Auseinandersetzung mit den thematischen Aspekten eines szenischen Projektes (z. B. Macht, Krieg, zwischenmenschliche Beziehungen, Verhältnis zwischen Mensch und Natur) reflektieren die Schülerinnen und Schüler ethische Normen und Verhaltensweisen. Sie gewinnen so einen Einblick in verschiedene Wertesysteme und deren historische und gesellschaftliche Zusammenhänge.
- Erfolgreiche Teamarbeit setzt ethisches Verhalten voraus (z.B. Unterstützung von Mitschülern, Rücksichtnahme, Toleranz, verantwortungsvoller Umgang mit Stärken und Schwächen Einzelner).
- Schülerinnen und Schüler begreifen ihre Aufführungen als einen Beitrag zur Auseinandersetzung über ethische Werte in der Gesellschaft.

4.2 Beitrag des Faches zu überfachlichen Basiskompetenzen

Über die Entwicklung der theaterästhetischen Handlungskompetenz hinaus leistet das Fach auch einen Beitrag zu einer allgemeinen Handlungskompetenz, indem es den Fächern übergeordnete Basiskompetenzen fördert, die erfolgreiches Lernen ermöglichen und in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und beruflicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.

4.2.1 Lern-, Methoden- und Problemlösekompetenz

Lernkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, sich lebenslang und in allen Lebensbereichen selbstständig Wissen und Methoden anzueignen.

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, über grundlegende transferierbare Arbeitstechniken sicher zu verfügen und unter Einsatz von Regeln und Verfahren ergebnisorientiert zu arbeiten.

Problemlösekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, komplexe Problemstellungen selbstständig anzugehen und Fachmethoden sachgerecht einzusetzen.

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb dieser Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht und trägt dadurch auch zu einer erfolgreichen Arbeit in anderen Fächern bei.

- Die Schülerinnen und Schüler recherchieren selbstständig zu ausgewählten Themen und Stoffen (Bibliotheken, Internet, Befragungen etc.).
- Sie führen Studien vor Ort durch (Zoo, Bahnhof etc.).
- Sie setzen unterschiedliche Assoziationsverfahren und Brainstorming-Methoden zur Entwicklung von Spielmaterial ein.
- Sie planen ihre Arbeitsprozesse, entwickeln Strategien zum termingerechten und strukturierten Arbeiten.
- Sie entscheiden sich für unterschiedliche Sozialformen des Arbeitens, organisieren ihre Gruppenarbeit und die Art der Dokumentation und Präsentation.
- Sie überprüfen ihre Arbeitsergebnisse regelmäßig.
- Sie experimentieren mit alternativen Lösungsmöglichkeiten.

4.2.2 Lesekompetenz

Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen. Dazu gehören sowohl textimmanente Verstehensleistungen (z. B. Informationen ermitteln, ein allgemeines Verständnis des Textes und eine textbezogene Interpretation entwickeln) als auch textexterne wissensbasierte Verstehensleistungen (z. B. Inhalt und Form des Textes unter Nutzung textexternen Wissens reflektieren und bewerten).

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb dieser Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht:

- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Texten unterschiedlichster Art auseinander, um szenisches Material zu erarbeiten (kontinuierliche Texte wie Dramen, Erzählungen, Sachtexte und nicht-kontinuierliche Texte wie Graphiken, Lexikon-Einträge, Bilder).
- Sie erschließen Einzelinformationen aus dem Kontext und verstehen innere Zusammenhänge.
- Textinformationen werden mit eigenen Kenntnissen abgeglichen und fehlende Kenntnisse ergänzt (z. B. müssen sich die Schülerinnen und Schüler über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer im 19. Jahrhundert spielenden Handlung informieren).
- Um aus einem Text eine Szene zu entwickeln, müssen sie diesen intensiv und sehr genau lesen und die Informationen für die Bühne konkretisieren und materialisieren.
- Um Rollen gestalten zu können, erschließen sie Subtexte.
- Insbesondere bei der Gestaltung von Dramentexten füllen sie Leerstellen, indem sie aus dem Kontext erschließen oder imaginieren, was geschehen sein könnte.
- Um eine Rolle „spielen“ zu können, d. h. sie mit dem eigenen Körper zu gestalten, verbinden sie eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit ihrem Verständnis der Texte.
- Sie lassen sich auf die soziale Ko-Konstruktion von Bedeutung ein. Da sich die Mitglieder einer spielenden Gruppe auf eine Interpretation einigen müssen, werden sie verschiedene Lesarten in Erwägung ziehen und sich über das, was der Einzelne verstanden hat, verständigen.
- Sie kennen Merkmale von Stilen, Textsorten und Gattungen und berücksichtigen deren mögliche Intentionen (z. B. diskursiv, appellativ, informativ) in ihrer szenischen Arbeit.
- Um einen Spieltext zu erstellen, wenden sie Methoden der Texterarbeitung und -überarbeitung an (z. B. Schreibkonferenzen).

4.2.3 Präsentationskompetenz

Präsentationskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, einem ausgewählten Teilnehmerkreis vorbereitete Inhalte angemessen und in geeigneter Form vorzustellen. Der Erwerb dieser Kompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler, in unterschiedlichen Lebenssituationen sich selbst, ihre Arbeitsergebnisse, Ideen u. a. strukturiert und überzeugend darzustellen.

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb von **Aufführungskompetenz**, einer besonders anspruchsvollen Form von Präsentationskompetenz, da die Aufführung als Arbeitsergebnis identisch mit den präsentierenden Personen ist.

- Die Vorbereitung einer szenischen Präsentation erfordert von den Schülerinnen und Schülern intensive Reflexion über die Rahmenbedingungen (Ort, Zeitpunkt, Adressat, Ressourcen u. a.) der Präsentation.
- Der Erwerb von Bühnenpräsenz befähigt sie zur Durchführung von Präsentationen in unterschiedlichen Kontexten.
- Im Präsentationsakt üben sie, einen adressaten- und situationsadäquaten sprachlichen und körperlichen Ausdruck zu finden.
- Sie lernen, den Kontakt zum Zuschauer herzustellen und zu halten.
- Durch ihre vielfältigen Präsentationserfahrungen verlieren sie Unsicherheiten im Auftreten sowie persönliche Ängste und Bedenken.
- Sie entwickeln ein Gespür für die Wirkung des Dargebotenen auf die Adressaten und sind in der Lage, darauf angemessen zu reagieren.

4.2.4 Prozesskompetenz

Prozesskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, sich allein oder in der Gruppe auf offene Aufgabenstellungen und die damit verbundenen Lösungsprozesse einzulassen, die Prozesse so zu planen und zu strukturieren, dass sie Ergebnisse zeitigen.

Der Erwerb dieser Kompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler, flexibel und kreativ mit privaten und beruflichen Herausforderungen der modernen Gesellschaft umzugehen.

Das Fach Darstellendes Spiel fördert die Entwicklung von Prozesskompetenz, da es in Theaterprojekten darauf ankommt,
- Prozesse nicht nur allein, sondern in der Gruppe zu gestalten,
- selbst Ziele für ergebnisoffene Aufgaben zu formulieren,
- Strategien zur Aufgabenlösung anzuwenden,
- Zeit zu strukturieren,
- trotz Verunsicherungen das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren,
- Durststrecken auszuhalten und dabei Ausdauer zu beweisen,
- Alternativen zu finden und auszuprobieren,
- vorläufige Ergebnisse unter Umständen zu verwerfen,
- Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten zu treffen,
- Kompromisse sozial verträglich auszuhandeln,
- zwischen Ideal und Wirklichkeit pragmatisch zu entscheiden.

4.2.5 Medienkompetenz

Medienkompetenz umfasst die gesamte Bandbreite aller Medien, also die Printmedien ebenso wie Rundfunk und Fernsehen, Audio- und Videorecorder, Telefon und Handy sowie Computer und die Nutzung des Internet und alle möglichen Kombinationen in Gestalt multimedialer Ereignisse.

Medienkompetenz erstreckt sich im Wesentlichen auf vier Bereiche:
- **Medienkunde:** Wissen um die heutigen Mediensysteme und Fähigkeit, mit den modernen Geräten umzugehen
- **Medienkritik:** Analyse medialer Erzeugnisse, reflektierender Umgang mit ihnen und Erkennen der damit verbundenen ethischen Dimensionen
- **Mediennutzung:** rezeptives Anwenden der Medien und Wahrnehmen der interaktiven Möglichkeiten
- **Mediengestaltung:** alle innovativen und kreativen, also alle jenseits der Alltagsroutinen stattfindenden Aktivitäten des Menschen im Umgang mit Medien

Das Fach Darstellendes Spiel kann in mehrfacher Hinsicht den Erwerb von Medienkompetenz fördern:
- Schülerinnen und Schüler machen die Medien selbst zum Thema und Inhalt szenischer Arbeit.
- Sie eignen sich ein umfangreiches Wissen um die technischen Möglichkeiten, systematischen Zusammenhänge und gesellschaftlichen Wirkungen der Medien an.

- Sie analysieren und reflektieren nach ausgiebiger rezeptiver und interaktiver Nutzung der Medien deren Produkte.
- Sie setzen Medien als theatrale Gestaltungsmittel bei der Realisierung szenischer Produkte ein.
- Sie recherchieren in verschiedenen Medien Texte, Materialien und Themen.
- Sie eignen sich vor dem Einsatz neuer Medien als Gestaltungsmittel eine solide Kenntnis der Technik und deren Wirkungsweise an.
- Neue Medien fordern zum kreativen Umgang und zum Experimentieren heraus.
- Neue Medien machen den kritischen und reflektierten Umgang mit ihnen notwendig.
- Die zwangsläufig auftretenden Reibungsflächen zwischen Theater und Medien setzen einen Diskurs darüber in Gang, inwieweit Theater selbst als Medium gesehen werden kann bzw. inwieweit neue Medien das Theater der Gegenwart und seine Wirkungen verändern können.

4.2.6 Kulturelle Kompetenz

Kulturelle Kompetenz befähigt und motiviert Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am kulturellen Leben der Gesellschaft. Über das Theater hinaus gehören Literatur, Kunst, Musik und Tanz dazu, aber auch medial vermittelte kulturelle Produkte wie Film und Fernsehen und performative Ereignisse wie Konzerte oder Sportveranstaltungen. Teilhabe kann aktives Mitgestalten oder kundiges, kritisches Rezipieren bedeuten.[3]

Das Fach Darstellendes Spiel fördert den Erwerb kultureller Kompetenz auf unterschiedliche Weise:

- Schülerinnen und Schüler entwickeln durch die im Schauspiel stets auch vorhandenen künstlerischen, musikalischen und tänzerischen Anteile Sensibilität für performative Kunstformen, in denen diese Elemente im Vordergrund stehen (Oper, Ballett etc.).
- Sie entwickeln über die Auseinandersetzung mit Texten verschiedenster Art auch ein vertieftes Verständnis für unterschiedliche literarische Textsorten und Schreibstile und setzen sich mit diesen kritisch auseinander.
- Eigene Spielerfahrungen vermitteln ihnen auch die Fähigkeit zur Einschätzung der darstellerischen Qualität in Spielfilmen und Fernsehsendungen.
- Im Vergleich der unterschiedlichen Produktionsformen und Rezeptionsmodi lernen sie auch, sich kritisch mit Film und Fernsehen auseinander zu setzen.
- Durch eigene reflektierte Erfahrungen mit Theateraufführungen lernen sie bei anderen performativen Veranstaltungen (z. B. Popkonzerte, Sportveranstaltungen) das Verhalten von Produzierenden und Rezipierenden und ihre Interaktionen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen.

[3] Trotz der inhaltlichen Überschneidung der Begriffe interkulturelle und kulturelle Kompetenz wird interkulturelle Kompetenz den Sozialkompetenzen und kulturelle Kompetenz den übergeordneten Sachkompetenzen zugeordnet. Bei interkultureller Kompetenz geht es vorrangig um eine Kompetenz im Umgang mit Menschen anderer Herkünfte. Bei kultureller Kompetenz hingegen geht es vorrangig um den Umgang mit Kulturgütern.

5 Methodisch-didaktische Konzeptualisierung

5.1 Didaktische Prinzipien

5.1.1 Lernen in Gruppen

Gruppenarbeit ist die vorherrschende Sozialform des Unterrichts im Fach Darstellendes Spiel. Sie ist gekennzeichnet durch die Aufteilung der gesamten Lerngruppe in Kleingruppen, die zielgerichtet selbstgestellte oder durch die Lehrkraft vermittelte Gestaltungsaufgaben bearbeiten und ihre Arbeitsergebnisse in einer Präsentation für den gesamten Kurs fruchtbar machen.

Gruppenarbeit muss deswegen die vorherrschende Arbeitsform im Darstellenden Spiel sein, da Theaterspielen in aller Regel nicht solistisch, sondern im Verbund einer Gruppe stattfindet. Theaterspielen ist Ensemblearbeit. Zudem ist eine Gruppe - eher als Einzelpersonen - dazu in der Lage, bei kreativen Gestaltungsaufgaben auf dem Weg über das Improvisieren und Experimentieren zu verschiedenen, alternativen Lösungen zu kommen, z. B. bei der Entwicklung und Umsetzung von Spielideen, bei der Besetzung und Ausgestaltung von Rollen. Gruppenarbeit fördert Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler sowie wichtige soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und kommunikative Fähigkeiten.

Im Unterschied zu anderen Fächern gibt es bei der Gruppenarbeit im Fach Darstellendes Spiel keine Trennung zwischen dem gestaltenden Subjekt und dem gestalteten Gegenstand. Die gestaltenden Schülerinnen und Schüler sind gleichzeitig das Medium ihrer Gestaltung, indem sie als Spielerinnen und Spieler ihre Spielidee in eigener Person umsetzen. Das bedeutet für sie, dass sie wesentlich stärker subjektiv mit allen Facetten ihrer Persönlichkeit in die Arbeit eingebunden ist und dass die Mitglieder einer Gruppe also in besonderer Weise aufeinander bezogen und auf die einfühlsame Zusammenarbeit und Sensibilität der Mitspielerinnen und Mitspieler angewiesen sind.

Besondere Bedeutung gewinnt diese Tatsache bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse:
- Die Präsentation kann nur durch die Gruppe selbst erfolgen, eine Abtrennung des Produkts von den Produzierenden, die gleichzeitig als gestaltendes Medium fungieren, ist nicht möglich.
- Die Präsentation findet in der Regel durch die ganze Gruppe, nur im Ausnahmefall durch ein Einzelmitglied statt.
- Die Präsentation erfordert, dass jedes einzelne Ensemblemitglied personal, zeitlich und räumlich präsent sein muss.
- Einzelleistungen können nicht losgelöst vom Ensemble erbracht werden. Das Ensemble kann umgekehrt auf keine der Einzelleistungen verzichten. Auch eine Bewertung des Einzelnen kann nur im Kontext der Ensembleleistung erfolgen.
- Einzelleistung und Ensembleleistung stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, da jede Änderung im Spiel eines Einzelnen unmittelbare Auswirkungen auf das Spiel der anderen Ensemblemitglieder hat.
- Während des Zuschauens und bei der Anschlusskommunikation müssen sich auch die Zuschauenden in besonders sensibler Weise der Tatsache bewusst sein, dass die präsentierenden Schülerinnen und Schüler mit der Präsentation ihres Arbeitsergebnisses auch sich selbst als gestaltendes Medium präsentieren.

Gruppenarbeit als Regelform des Unterrichts bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer:
- Sie müssen für eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrendem und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander sorgen.
- Sie müssen befähigt sein, Gruppen sinnvoll zusammenzustellen, Gruppenprozesse zu durchschauen, Störungen zu erkennen und gegebenenfalls konstruktiv mit ihnen umzugehen.
- Sie müssen Aufgabenstellungen finden, die sowohl der Gruppe als Ensemble als auch den Einzelmitgliedern in ihrer Individualität gerecht werden und allen kreative Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen.
- Sie müssen in der Lage sein, die Arbeitsprozesse der Gruppen als Helfer und Ratgeber zu begleiten, ohne selbst dominant zu werden.

- Sie müssen bei der Leistungsbeurteilung die Leistung Einzelner im Kontext einer Ensembleleistung in fairer Weise isolieren können.

5.1.2 Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist ein didaktisches Prinzip, bei dem Handeln zum Ausgangspunkt für Lernen wird. Indem die Lernenden sich aktiv handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, bauen sie durch die enge Verbindung von Denken und Handeln Kognition auf und entwickeln Denkstrukturen und Handlungskonzepte, die es ihnen ermöglichen, das Erlernte in strukturell ähnlichen Situationen einzusetzen.

Handlungsorientierung im Fach Darstellendes Spiel ist integraler Bestandteil des Faches selbst, da a priori jede Lernaktivität auf die praktisch-gestalterische Erarbeitung und Umsetzung einer schlüssigen theatralen Handlung gerichtet ist. Die wesentlichen fachlichen Ziele, wie z. B. die Darstellungs- und Inszenierungskompetenz, können nur durch aktives und interaktives Handeln erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler erproben im praktischen Tun ihre körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, setzen sich mit anderen verbal und nonverbal handelnd auseinander und beteiligen sich aktiv am ästhetischen Prozess. Im kreativen Spiel wird erlebte oder imaginierte Realität gestaltet und gedeutet und so ein eigenes Welt- und Selbstverständnis entworfen. Das spielerische Handeln knüpft inhaltlich an ihre Erfahrungswelt an, wird von ihnen selbst geplant, ausgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert, anschließend reflektiert und schließlich evaluiert. Die Handlungsorientierung wird methodisch unterschiedlich verwirklicht, z. B. in Planspielen, Phasen des Experimentierens und Improvisierens, und in der Regel in Kombination mit anderen didaktischen Prinzipien umgesetzt (z. B. Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit).

Handlungsorientierung bedeutet für die Lehrkraft:
- Sie muss Aufgabenstellungen bereit halten, die sinnvolles Handeln ermöglichen und komplex und problemhaltig sind, ohne die Schülerinnen und Schüler mit der Planung und Durchführung der Arbeit zu überfordern.
- Sie muss die Lernumgebung so gestalten, dass selbstständiges Lernen durch Handeln möglich wird (z. B. Organisation der Lerngruppe, Gestaltung des Raumes, Bereitstellung geeigneter Materialien).
- Sie muss als Initiator, Organisator und Berater am Lernprozess beteiligt sein, ohne z. B. durch die Präsentation vorgefertigter Lösungen dominant zu werden.
- Sie muss während des nur begrenzt planbaren Lernprozesses flexibel reagieren können, z. B. durch Anpassung der Aufgabenstellung, Bereitstellung von Hilfen und Zusatzmaterialien.
- Um abgestimmte Handlungsimpulse geben zu können, muss sie die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden aktuell erkennen und entsprechend beratend tätig werden.

5.1.3 Schülerorientierung

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Zentrum eines weitgehend von ihnen selbst organisierten und verantworteten Lernprozesses stehen und Inhalte und Methoden an ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen ausgerichtet sind.

Für das Fach Darstellendes Spiel bedeutet dies, dass Themen und Spielformen von ihnen selbst gefunden, erarbeitet, gestaltet und verantwortet werden. Jugendliche haben besondere emotionale und physische Bedürfnisse, sie haben bestimmte thematische und inhaltliche Interessen, verfügen über eigene altersbedingte Haltungen, Bewegungen, Aktions- und Reaktionsformen sowie Sprechweisen, die sie in die gestalterische Arbeit einbringen und so eine Ästhetik hervorbringen, die von hoher körperlicher Präsenz, Spontaneität, Intensität und Originalität geprägt ist. Schülerorientierung bedeutet also, in einem dialogischen Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden diese spezifischen jugendlichen Ausdrucksformen als Ausgangspunkt für szenische Projektarbeit fruchtbar werden zu lassen und über das unmittelbar gegenwärtige Interesse hinaus im Sinne eines bedeutsamen Lern- und Erziehungsprozesses perspektivisch weiter zu entwickeln.

Schülerorientierung bedeutet für die Lehrkraft:

- Sie muss die Zusammensetzung der Lerngruppe gut kennen und bei der Einteilung in Kleingruppen und während des gesamten Arbeitsprozesses berücksichtigen (z. B. Relation Jungen-Mädchen, Motivationslage, gruppendynamische Entwicklungen).
- Sie muss unterschiedliche Begabungen, besondere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen erkennen und sie für den Unterricht fruchtbar machen können, aber auch besondere Schwächen der Schülerinnen und Schüler z. B. durch gezielte Hilfen oder individuelle Aufgabenstellungen auszugleichen versuchen.
- Sie muss wissen, welche emotionalen und physischen Bedürfnisse, welche Themen, Inhalte, Stoffe oder Probleme die Gruppe oder Einzelne bewegen, welche davon für die gemeinsame Arbeit aufgegriffen werden könnten und welche besser unberücksichtigt bleiben. Sie muss aber auch erkennen, für welche von der Lerngruppe spontan nicht eingebrachte Themen diese möglicherweise noch sensibilisiert und interessiert werden könnte bzw. sollte.
- Sie muss einschätzen können, über welche Ausdrucksmittel (z. B. körperlich, stimmlich, sprecherisch) die Lernenden verfügen, welche Entwicklungen möglich sind, welche Grenzen ihnen aber auch gesetzt sind.
- Sie muss berücksichtigen, dass Schülerorientierung auf Selbstbestimmung und eigenverantwortetes Handeln des Einzelnen und der Gruppe zielt und dieses nicht kurzfristig, sondern nur in einem längerfristig angelegten, verantwortlich begleiteten Prozess verwirklicht werden kann.

5.1.4 Ganzheitliches Lernen

Ganzheitliches Lernen als didaktisches Prinzip geht davon aus, dass positive Lerneffekte sich vor allem dann einstellen, wenn die kognitiven, affektiven, körperlichen und pragmatischen Fähigkeiten der Lernenden in gleichem Maße gefordert werden und sich miteinander verbinden lassen.

Im Zentrum des Faches Darstellendes Spiel steht das kreative Gestalten eines Themas durch szenisches Spiel. Dieser Gestaltungsvorgang kann nur erfolgreich sein, wenn das Thema rational durchdrungen wird, wenn er während des Entstehungsprozesses kritisch begleitet wird und nach der Präsentation eine Auseinandersetzung und Bewertung erfolgt.

Indem die gestaltenden Schülerinnen und Schüler als Spielerinnen und Spieler ihr eigenes Medium sind, sind sie auch affektiv und mit allen Sinnen in intensiver Weise eingebunden: sie fühlen, denken und handeln wie ihre Rollenfiguren, sie denken und fühlen sich ein in die Rollenfiguren der anderen und stimmen die Empfindungen aufeinander ab.

Zudem sind Spielerinnen und Spieler gefordert, ihren Empfindungen einen körperlichen Ausdruck zu verleihen. Ihre Körper sind in vielfältiger Weise z. B. durch Mimik, Gestik, choreografisch gelenkte Bewegung, Sprechen, Musizieren etc. in das gestaltende Handeln eingebunden und eng mit den kognitiven und affektiven Aktivitäten verknüpft.

Die Herstellung von Requisiten, Kostümen und Bühnenbild und der gezielte Einsatz von Licht und Ton erfordern zudem handwerkliche und technische Fähigkeiten und vermitteln wichtige sinnliche und praktische Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Materialien.

Im kreativen Spiel wird also durch Wollen, Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Ausführen und kritisches Auseinandersetzen die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit gefördert, gleichzeitig werden Handlungsmuster vermittelt, die sich auf andere Lebensbereiche übertragen lassen, so dass ein lebendiger und konkreter Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lerngruppe hergestellt wird.

Ganzheitliches Lernen bedeutet für die Lehrkraft:

- Sie muss von der Aufgabenstellung über die Begleitung des Gestaltungsprozesses bis zur Präsentation dafür Sorge tragen, dass Schülerinnen und Schüler prinzipiell Erfahrungen in allen Bereichen machen können.
- Sie muss individuelle Schwerpunktsetzungen respektieren und gegebenenfalls diese Schwerpunkte fördern, aber auch Defizite in anderen Bereichen auszugleichen versuchen.
- Sie muss bei der Leistungsfeststellung und –bewertung allen Bereichen prinzipiell gleiches Gewicht beimessen.

5.1.5 Prozess- und Produktorientierung

Unterricht im Fach Darstellendes Spiel findet im Spannungsfeld zwischen Prozess und Produkt statt.

Zum einen zielt alles Handeln im szenischen Spiel von der Planung über verschiedene Entwicklungs- und Überarbeitungsprozesse bis zur Präsentation auf die Erarbeitung eines qualitativ möglichst hochwertigen ästhetischen Produktes.

Zum anderen erfordert der Erarbeitungsprozess als solcher von Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Kompetenzen und zahlreiche Aktivitäten, die wichtige Lernfortschritte erbringen, am Endprodukt aber nicht mehr unmittelbar ablesbar sind. Der Prozess der Erarbeitung eines Produktes verdient also hinsichtlich mehrerer Dimensionen unbedingte Beachtung:

- Durch seine Einbindung in ein Projekt verlangt spielerisches Gestalten die Planung des Prozesses als Kette aufeinander aufbauender Arbeitsschritte mit der Aufgabenstellung als einem definierten Beginn bis zur Präsentation als einem definierten Ende. Dazu gehören auch eine Reihe begleitender Unterstützungsprozesse, wie z. B. das Herrichten des Aufführungsortes, das Herstellen von Einladungen, Eintrittskarten, eines Programmzettels oder -heftes. Von den Schülerinnen und Schülern erfordert dies Kompetenzen wie Selbstständigkeit, die Entwicklung lernstrategischer Fähigkeiten, die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- Bei der Herstellung des szenischen Produktes selbst ist die Lerngruppe gefordert, in kreativen Prozessen des Entwickelns von Ideen, des Improvisierens und Experimentierens, des Auswählens und Verwerfens von Lösungen ein hohes Maß an theaterästhetischer Handlungskompetenz zu zeigen. Das erweist sich gerade auch im Beschreiten von Umwegen, im Finden individueller und divergenter Zwischenlösungen und Lösungen.
- Da Planung und Durchführung gestalterischer Prozesse im Darstellenden Spiel stets in Gruppen stattfinden, wird von den Schülerinnen und Schülern eine hohe Kompetenz in sozialen Prozessen gefordert (z. B. Teamfähigkeit, Konflikt- und Konsensfähigkeit, Ambiguitätstoleranz etc.), die dafür sorgt, dass durch eine funktionierende Interaktion der Erarbeitungsprozess gefördert wird.
- Während des Erarbeitungsprozesses entwickeln sie eine hohe kommunikative Kompetenz, sie lernen zu argumentieren, komplexe Sachverhalte zu verbalisieren und zu kritisieren.

Produkt- und Prozessorientierung sind also keinesfalls als Alternativen zu sehen, vielmehr bedingen sie sich gegenseitig und haben insofern beide große Bedeutung. Wird ein Prozess nicht mit einem Produkt abgeschlossen, bleibt es bei einer Ansammlung von Einzelelementen, die sich nicht zu einem ästhetischen Ganzen zusammenfügen. Entsteht ein Produkt ohne einen von der Lerngruppe intensiv durchlebten Prozess, dann wird dem Produkt die Glaubwürdigkeit und Authentizität fehlen.

Prozess- und Produktorientierung bedeutet für die Lehrkraft:

- sie muss ihr eigenes Bewusstsein und das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler auf die gleichermaßen hohe Bedeutung der Produkt- wie der Prozessorientierung richten und auf das produktive Spannungsverhältnis beider Aspekte in der gestalterischen Arbeit hinweisen.
- Sie muss die Prozesse der Lerngruppe in den verschiedenen Dimensionen sorgfältig beobachten, um jederzeit gut informiert zu sein und notfalls beratend eingreifen zu können.
- Sie muss auch bei der Leistungsbeurteilung prozessuale Leistungen angemessen berücksichtigen.

5.1.6 Produktiver Umgang mit Heterogenität

Heterogene Lerngruppen sind in der Schule der Normalfall. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts, ihres individuellen psychischen und sozialen Entwicklungsstandes, ihrer ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft, aber auch ihrer besonderen Interessen, ihrer Lernmotivation und ihrer kognitiven, emotionalen und physischen Leistungsfähigkeit.

Das Fach Darstellendes Spiel bietet aufgrund seiner besonderen Methoden und didaktischen Grundprinzipien ein gutes Instrumentarium für den produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die Arbeit im Unterricht des Faches Darstellendes Spiel findet in aller Regel in Gruppen statt. So ist die Möglichkeit gegeben, dass die für ein Projekt oder eine Projektphase zusammengestellten Gruppen ihr Lernen weitgehend selbst regulieren, Lerngeschwindigkeit, fachliche Ansprüche und besondere Interessenslagen berücksichtigen und individuelle Unterschiede konstruktiv in die Arbeit einbringen. Diese Selbstregulierung schließt ein, dass Leistungsstärkere die Leistungsschwächeren, Schnellere die Langsameren, die stark Motivierten die weniger Motivierten etc. auf den Weg zum Lernerfolg mitnehmen. Die Vielfalt der im Fach Darstellendes Spiel als Grundlage für die szenische Gestaltung möglichen Themen regt Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozialen Hintergründen an, ihre ganz eigenen Erfahrungen einzubringen, sich austauschen und so ihren Blick auf die Welt zu erweitern. Darüber hinaus kann die Lehrkraft durch eine differenzierte Aufgabenstellung sowohl innerhalb einer Gruppe als auch zwischen verschiedenen Gruppen individuellen Unterschieden auf verschiedensten Ebenen Rechnung tragen.

Umgang mit Heterogenität bedeutet für die Lehrkraft:

- Ihre Aufgabe muss es sein, die Gruppen so zusammenzustellen, dass gegenseitige Hilfe innerhalb der Gruppe und individuelle Förderung erfolgreich stattfinden können
- Sie muss dafür Sorge tragen, dass insgesamt eine positive Arbeitsatmosphäre und ein förderliches Gruppenklima zustande kommt.
- Sie muss die Heterogenität in der Lerngruppe als Realität bewusst erkennen und sich der Herausforderung stellen, Heterogenität nicht als Belastung, sondern als bereichernde Diversität und somit als Chance für einen produktiven Unterricht und die Erweiterung des Horizontes der Lehrenden und Lernenden zu begreifen und zu nutzen.
- Sie muss über die Offenheit und die nötige fachliche Qualifikation verfügen, die individuellen Besonderheiten ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst umfassend als solche zu erkennen und es nicht bei der Feststellung unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zu belassen.
- Zum anderen ist es unabdingbar, Heterogenität nicht in erster Linie durch Angleichung an eine meist nicht klar definierte Norm beseitigen zu wollen, sondern stattdessen die Unterschiedlichkeit zwischen den Lernenden im Kontext eines gemeinschaftlichen und solidarischen Lernprozesses konstruktiv zu nutzen.

5.1.7 Individuelles, interessenorientiertes Lernen

Die Arbeit im Fach Darstellendes Spiel findet stets in Projekten statt, d. h. die Lernenden erarbeiten zeitlich befristet zu einem bestimmten Thema szenische Produkte. Projektarbeit im Fach Darstellendes Spiel erfordert Leistungen auf unterschiedlichsten Gebieten (z. B. Text- und Spielentwürfe, Kostüme, Requisiten, Bühnenbild, Lichttechnik), so dass die verschiedensten individuell unterschiedlich entwickelten Fähigkeiten und Interessen der Lernenden beachtet werden können. Bei der inhaltlichen Erarbeitung von bestimmten Themen können Unterschiede z. B. des Alters, des Geschlechtes, der ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft fruchtbar gemacht werden, aber natürlich auch das individuelle Spezialwissen und andere Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner auf bestimmten thematischen Gebieten (z. B. Politik, Literatur, Musik). Im Fach Darstellendes Spiel sollen alle Schülerinnen und Schüler ihre besonderen Eigenarten und Fähigkeiten interessenorientiert in das von allen erarbeitete szenische Gesamtprodukt einbringen können.

Zu den wichtigen und ständig im Unterricht praktizierten Arbeitsprinzipien gehört das regelmäßige Feedback auf unterschiedlichen Ebenen. Feedback findet statt

- während der Gruppenarbeiten
  - zwischen den Einzelmitgliedern der Gruppe
  - zwischen der Lehrkraft und den Gruppenmitgliedern
- nach den Zwischen- und Schlusspräsentationen zwischen der vorführenden und den zuschauenden Gruppen
- in Beratungsgesprächen oder auf dem Weg über Portfolio-Dokumentationen und deren Besprechung zwischen der Lehrkraft und dem einzelnen Lernenden. So ist während des gesamten Lernprozesses sichergestellt, dass die Lehrkraft die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler überblickt und weiß, welcher Lernstand jeweils erreicht wurde, welche Stärken und

Schwächen erkennbar waren, in welchem Maße Kompetenzen entfaltet sind und in welchen Bereichen eine weitere individuelle Förderung sinnvoll und angezeigt ist. Dies bildet eine gute Grundlage für eine individuelle Beratung und auf den Einzelnen zugeschnittene Aufgabenstellungen z. B. im Rahmen von Gruppenarbeiten.

Individuelles, interessenorientiertes Lernen bedeutet für die Lehrkraft:
- Sie muss die besonderen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler kennen, gezielt fördern und für den gesamten Gestaltungsprozess fruchtbar machen. Gegebenenfalls versorgt sie die Schülerinnen und Schüler individuell und interessenorientiert mit Aufgaben und Materialien.
- Sie muss für ein intensives Feedback auf den unterschiedlichen Ebenen sorgen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für eine gezielte, individuelle Beratung nutzen

5.2 Kompetenzorientiertes Lernen in Projekten

Da in der Theaterarbeit die unterschiedlichen Unterrichtsinhalte notwendigerweise untrennbar untereinander vernetzt sind und daher einen hohen Grad an Komplexität aufweisen, ist es sinnvoll, sie nicht isoliert, sondern funktional in einem Projektzusammenhang zu erarbeiten. Deshalb ist Projektarbeit unverzichtbare Grundlage im Fach Darstellendes Spiel.

Zur Durchführung von Projekten im Darstellenden Spiel gehört,
- dass sie sich auf spezifische Fachinhalte beziehen und den Erwerb von Kompetenzen auf allen vier Kompetenzebenen ermöglichen,
- dass Projektideen von den Schülerinnen und Schülern oder zumindest unter ihrer Mitarbeit formuliert werden,
- dass sie grundsätzlich ergebnisoffen sind,
- dass sie in einem selbst definierten oder durch äußere Umstände vorgegebenen Zeitrahmen (z. B. die Begrenzung durch Termine innerhalb des Schuljahres) zu einem Ergebnis kommen,
- dass dieses Ergebnis präsentiert wird,
- dass der Projektverlauf dokumentiert und evaluiert wird.

Projekte können sich in ihrem Umfang erheblich voneinander unterscheiden. Sie können in wenigen Unterrichtsstunden durchgeführt werden oder auch ein halbes oder ganzes Schuljahr in Anspruch nehmen. Bei allen Projekten muss aber darauf geachtet werden, dass die Art der Aufgabenstellung die Entwicklung spezifischer Kompetenzen ermöglicht, das gewählte Zeitmaß nicht sprengt und eine Präsentation erlaubt.

Vorrangig werden szenische Projekte durchgeführt, bei denen die Erarbeitung einer Inszenierung und ihrer Aufführung im Vordergrund stehen. Daneben sollen auch Projekte mit dem Fokus Rezeption, d.h. der Auseinandersetzung mit Inszenierungen, und Projekte mit dem Fokus Theatergeschichte und/oder Theatertheorie durchgeführt werden.

5.2.1 Szenische Projekte

In einem szenischen Projekt entwickeln Schülerinnen und Schüler zu spezifischen Impulsen szenisches Material, gestalten daraus eine Inszenierung und präsentieren diese in einer Aufführung.

Aufführungen müssen nicht immer vielfach geprobte Inszenierungen vor einem öffentlichen Publikum sein. Sie können auch Werkstattcharakter haben und nur ausgewählten Zuschauern (z. B. anderen DS-Kursen) gezeigt werden. Oder sie können wenige Minuten dauernde Aufführungen sein, die für spezifische schulische oder außerschulische Anlässe (wie z. B. Jahres- oder Gedenktage, Festveranstaltungen) erarbeitet werden.

Szenische Projekte können unterschiedliche **Schwerpunkte** haben, z. B. die Arbeit mit
- einzelnen Ausdrucksträgern (z. B. Körper, Requisit)
- Themen (z. B. Zukunft, Identitätsfindung),
- eigenen Erfahrungen, Ideen und Geschichten (biographisches Theater)
- Spielformen (z. B. Tanztheater, Maskentheater)

- Texten (dramatische Spielvorlagen wie z. B. Theaterstücke und „Mini-Dramen“ und nicht-dramatische Texte wie z. B. Erzählungen, Gedichte, Sachtexte)
- Fotos, Gemälden, Musikstücken

Dabei ist es in dem künstlerischen Fach Darstellendes Spiel selbstverständlich, dass die eigene kreativ gestalterische Arbeit der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert hat. Wenn die Projektarbeit beispielsweise die Inszenierung eines Dramentextes zum Schwerpunkt hat, wird dieser Text nicht „vom Blatt“ gespielt, sondern nach seiner jugendspezifischen Relevanz befragt, so dass Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis des Textes einbringen und eigene, ihnen gemäße ästhetische Formen für die szenische Gestaltung finden können.

Obgleich der **Verlauf szenischer Projektarbeit** nicht verbindlich vorgegeben werden kann, werden hier **Projektphasen** aufgezeigt, die so oder in unterschiedlichen Varianten in allen szenischen Projekten vorkommen (siehe Schaubild).

Initiieren
In der Initiierungsphase sucht und findet die Gruppe ihren Projektschwerpunkt, indem sie sich mit unterschiedlichen Impulsen auseinandersetzt.

Explorieren
In dieser Phase geht es darum, unterschiedliche Materialien zu sammeln und den gewählten Schwerpunkt möglichst vielfältig, breit gefächert und fantasievoll zu erkunden. Nicht alles szenische Material, was daraus entsteht, wird später in die Inszenierung einfließen. Aber es stellt einen reichen Fundus dar, auf den zurückgegriffen werden kann.

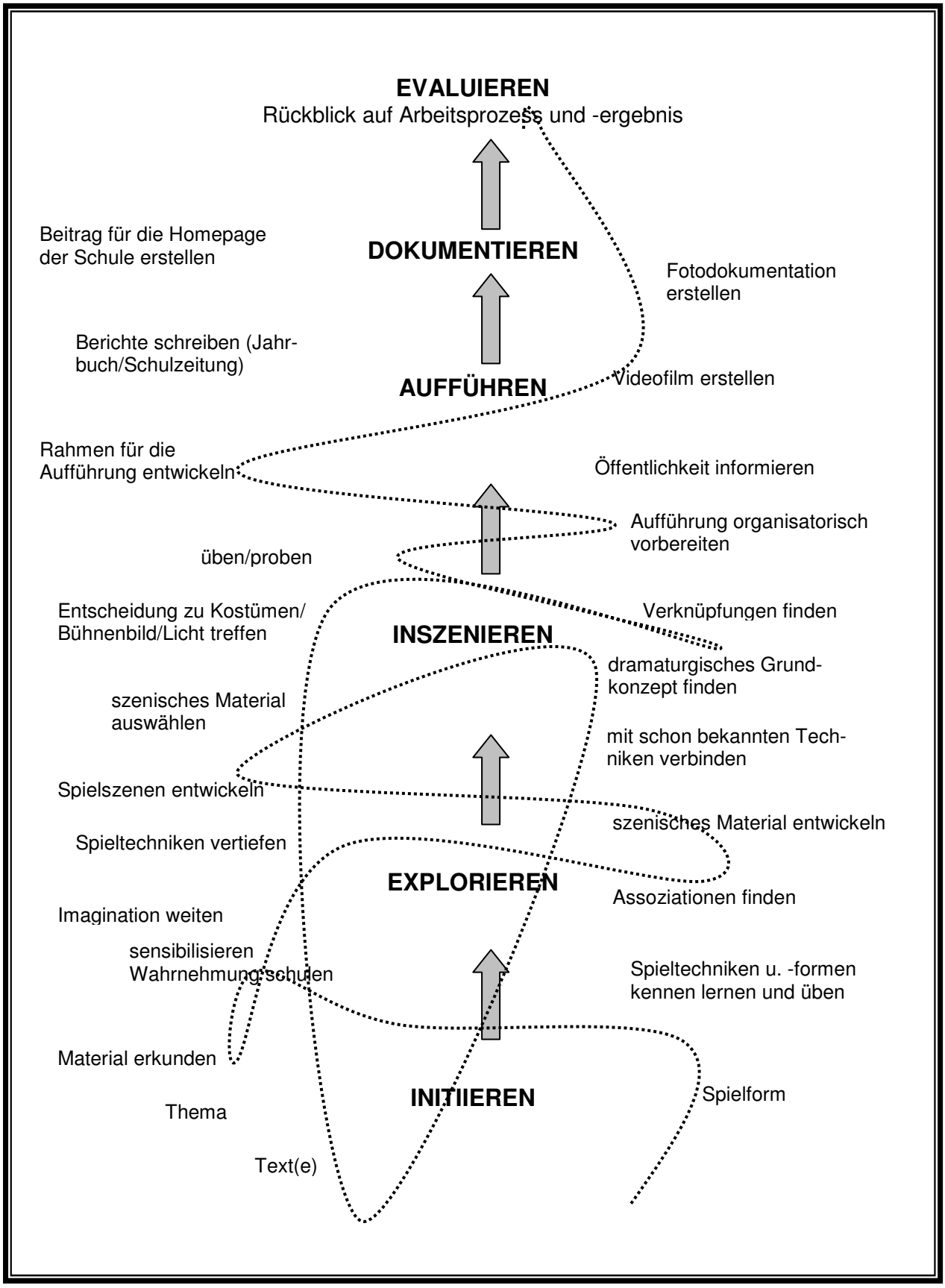
Inszenieren
Aus diesem Fundus entwickelt die Gruppe ein Inszenierungskonzept. Dabei wird szenisches Material ausgewählt, ergänzt, überarbeitet, abgestimmt, dramaturgisch komponiert und strukturiert. Zur Realisierung des Konzeptes werden Proben durchgeführt und organisatorische Vorbereitungen für die Aufführung getroffen.

Aufführen
Eine Inszenierung materialisiert sich in der Aufführung, bei der die Schülerinnen und Schüler mit den besonderen Bedingungen performativer Ereignisse - Einmaligkeit, Flüchtigkeit, Interaktivität zwischen Akteuren und Zuschauern, Konfrontation mit Unvorhersehbarem – umgehen müssen.

Dokumentieren
Szenische Projekte müssen wie alle Projekte in irgendeiner Art dokumentiert werden. Allerdings wird die Erstellung einer Dokumentation durch die Flüchtigkeit und Einmaligkeit szenischer Arbeit erschwert. Da es kein die Aufführung von Zwischenergebnissen sowie von vielfach geprobten Inszenierungen überdauerndes Ergebnis gibt, kann Theater nur mittelbar durch andere Medien dokumentiert werden. Zur Dokumentation eignen sich vor allem Fotos und Videoaufnahmen von den Probeergebnissen und der Aufführung. Diese können ergänzt werden durch schriftliche Dokumente wie Lerntagebücher, Texte, Protokolle etc.

Evaluieren
In der Evaluation findet eine kritische Reflexion des Arbeitsprozesses und des Ergebnisses statt. Dabei soll deutlich werden, ob die ursprüngliche Zielsetzung erreicht wurde, bzw. wie sie sich im Laufe des Projekts verändert hat, wie sich der Projektverlauf und die Präsentation gestaltet haben, was gelang, was weniger gelang und warum, wie die Aufführungssituation erlebt wurde, in welchem Verhältnis Intention und Wirkung standen.

Darüber hinaus wird im Evaluationsprozess Kompetenzerwerb und -zuwachs reflektiert und das spezifische Projekt in den unterrichtlichen Gesamtzusammenhang gestellt.



Phasen szenischer Projektarbeit *(mit einem möglichen Projektverlauf)*

5.2.2 Projekte mit dem Fokus Rezeption, Theatergeschichte und -theorie

Rezeption sowie Theatergeschichte und -theorie werden in der Regel in die laufende szenische Projektarbeit eingebunden, sollen aber punktuell auch eigenständige Projektthemen sein.

Im Unterschied zur szenischen Projektarbeit, in der die eigene Spielpraxis im Zentrum steht, haben diese Projekte das „Zuschauen" bzw. die Beschäftigung mit Geschichte und Theorie zum Schwerpunkt. Dennoch sollten auch diese Projekte spielpraktische Anteile enthalten.

Projekte mit dem Fokus Rezeption
Projekte mit dem Fokus Rezeption sollen sich - wenn irgend möglich - auf Theateraufführungen beziehen, an denen die Schülerinnen und Schüler als Zuschauer teilnehmen können. Wenn das nicht möglich ist, kann auch mit aufgezeichneten Aufführungen oder mit Verfilmungen von Theaterstücken gearbeitet werden. Live-Aufführungen haben den Vorteil, dass die Jugendlichen als Zuschauer Teil des performativen Ereignisses werden. Aufgezeichnete Aufführungen oder Verfilmungen haben den Vorteil, dass sie mehrmals angesehen werden können, wobei allen Beteiligten klar sein muss, dass es sich bei Filmen und bei aufgezeichneten Theaterinszenierungen um ein anderes Medium handelt.

Mögliche szenische Handlungen können u. a. sein:
- Figuren entwickeln
- einzelne Szenen des Dramentextes inszenieren
- Leerstellen füllen
- Szenen zu zentralen Themen entwickeln
- Methoden der szenischen Reflexion anwenden

Mögliche nicht-szenische Handlungen können u. a. sein
- Bühnenbilder/Kostüme entwerfen
- Begleitmaterialien wie Plakate und Programmhefte erstellen
- Rezensionen besprechen oder selbst verfassen
- Interviews und Gespräche mit Theaterschaffenden und Zuschauern durchführen

Auch in einem rezeptionsorientierten Projekt sollten Ergebnisse präsentiert werden, allerdings müssen diese nicht unbedingt szenische Ergebnisse sein. Ausstellungen, Mappen mit entstandenen Entwürfen, Texten, Materialien bieten sich an.

Projekte mit dem Fokus Theatergeschichte und -theorie
In Projekten mit dem Fokus Theatergeschichte und –theorie setzen sich Schülerinnen und Schüler mit Theaterepochen, der Geschichte von Theaterformen, theatergeschichtlichen Entwicklungen oder auch Theaterkonzeptionen oder -theorien auseinander. Dabei geht es weniger um den Erwerb von Faktenwissen als vielmehr um die Erfahrung, dass das Theater der Gegenwart geschichtlich gewachsen und bedingt ist, dass jeder theatrale Kode die Gesellschaft, in der er entsteht, reflektiert und dass theatrale Kodes der Vergangenheit das Theater der Gegenwart beeinflussen, indem sie z. B. verworfen, weiterentwickelt, wiederentdeckt werden. Diese Erkenntnisse sollen nicht nur diskursiv gewonnen werden, sondern die Jugendlichen sollen in eigenen szenischen Versuchen erleben, was historische Konventionen oder Theaterkonzeptionen für die Theaterpraxis bedeuten.

Mögliche szenische Handlungen können u. a. sein:
- spielpraktisch erkunden, welche unterschiedlichen Wirkungen eine Spielszene auf unterschiedlichen Bühnenformen hat (z. B. Guckkastenbühne, Arenabühne, Raumbühne)
- eine Liebesszene Shakespeares von zwei Jungen spielen lassen
- einen dialogischen Text mit unterschiedlichen konzeptionellen Vorgaben inszenieren (z. B. mit Mitteln des epischen Theaters, des absurden Theaters)

Mögliche nicht-szenische Handlungen können u. a. sein:
- Referate einzeln oder in Gruppen vorbereiten
- Poster-Präsentationen erstellen
- Bild- und Tonmaterialien vorstellen
- Gespräche mit Experten führen
- Fachliteratur vorstellen

Auch die Ergebnispräsentation solcher Projekte kann, muss aber nicht unbedingt szenische Anteile haben. Ausstellungen und Mappen mit Texten und Bildmaterial bieten sich als Dokumentation an.

5.3 Kompetenzentwicklung und Lernprogression

5.3.1 Kompetenzentwicklung

Oberstes Ziel des Unterrichts im Fach Darstellendes Spiel ist die Entwicklung einer umfassenden theaterästhetischen Handlungskompetenz, deren Facetten im Kompetenzmodell des 4. Kapitels dargestellt sind.

Das Kompetenzmodell gibt allein noch keine Auskunft darüber, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können und wie sich Lernprogression gestaltet. Erst die Beschreibung von **Kompetenzstufen** und ihrer **Indikatoren** ermöglicht das Erkennen von konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt und von Kompetenzzuwachs zwischen zwei Zeitpunkten. Jede Kompetenzstufe ist durch Fähigkeiten und Fertigkeiten von bestimmter Qualität spezifiziert, über die Lernende auf dieser Stufe verfügen, über die sie aber auf den niedrigeren Stufen noch nicht verfügten.

Kompetenzzuwachs ist dadurch gekennzeichnet, dass Handeln komplexer, differenzierter und vielschichtiger wird, dass Elemente vernetzt werden und dass erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zunehmend zur selbstständigen Lösung von Gestaltungsaufgaben verfügbar werden.

Die beiden nachfolgenden beispielhaften Kompetenzskalen zu „Rollengestaltung“ und zu „Requisit“ beschreiben in fünf Stufen den Kompetenzzuwachs, der - unabhängig von der Lerngruppe - innerhalb des **gesamten Lernzeitraumes** möglich ist. Dabei bezeichnet Stufe 1 die niedrigste, Stufe 5 die höchste Stufe. Die Einteilung in fünf Stufen ist nicht zwingend. Es sind auch andere Einteilungen möglich. Wichtig ist nur, dass sich auf jeder höheren Kompetenzstufe anspruchsvollere Indikatoren beschreiben lassen.

Beispiel 1: **Kompetenzstufen in Bezug auf Rollengestaltung**

Stufe 1
- Die Lernenden lassen sich auf eine vorgegebene Rolle innerhalb einer Handlung ein.
- Sie nehmen den Unterschied zwischen Person und Rolle bei sich und anderen wahr und können ihn benennen (z. B. eigentlich bin ich nicht schüchtern, aber ich spiele eine schüchterne Person).
- Sie verkörpern und erkennen Figuren, die nicht individuell ausdifferenziert sind, in einer Figurengruppe (z. B. Zeugen eines Unfalls).

Stufe 2
- Für die Dauer einer theatralen Handlung bleiben sie „in einer Rolle“. Sie verfügen über Rollenpräsenz und erkennen sie bei anderen.
- Sie reagieren in der Rolle auf Impulse. Die verkörperten Persönlichkeitsmerkmale, Gefühle, Meinungen etc. sind aber den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen, Gefühlen, Meinungen sehr ähnlich.

Stufe 3
- Sie erfinden und entwickeln eine Rolle für eine konkrete Situation.
- Sie verkörpern eine Rolle, indem sie Persönlichkeitsmerkmale, Verhalten und Meinungen zeigen, die zur Rolle gehören und sich von seinen eigenen Persönlichkeitsmerkmalen, Verhalten und Meinungen wesentlich unterscheiden.
- Sie bringen eine intendierte Grundstimmung zum Ausdruck und halten sie aufrecht.

Stufe 4
- Sie recherchieren, entwickeln und spielen eine Figur, deren Persönlichkeit sich klar von ihrer je eigenen Persönlichkeit unterscheidet, indem sie sich eine klare Vorstellung von ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft machen.
- Sie sind sich bewusst, dass andere Figuren entstehen, wenn die Rollen von anderen Spielern verkörpert werden.

Stufe 5
- Sie recherchieren und verkörpern komplexe Charaktere mit komplexen Biografien.
- Sie vergleichen, wie spezifische Rollen in der Vergangenheit und Gegenwart in unterschiedlichen Inszenierungen gespielt wurden.

Beispiel 2: **Kompetenzstufen in Bezug auf Requisit**

Stufe 1
- Die Schülerinnen und Schüler kennen den Unterschied zwischen einem Gegenstand in der Alltagswelt und einem Requisit auf der Bühne und können ihn benennen (z. B. „Im Alltag kann man aus einer leeren Tasse nicht trinken, auf der Bühne handle ich, ‚als ob' die Tasse voll sei.").
- Sie lassen sich – auf zunächst noch nicht ästhetisch reflektierte Weise - auf das Spiel mit Requisiten unterschiedlicher Art ein. Wenn sie z. B. im Spiel ein Telefon als Requisit benötigen, kann dies ein reales oder „gebasteltes" Telefon oder ein als Telefon bespielter Schuh oder ein imaginäres, pantomimisch dargestelltes Telefon sein.

Stufe 2
- Sie erweitern und differenzieren ihr Spielrepertoire, indem sie mit unterschiedlichen Requisiten und ihrem Aussagepotential experimentieren.
- Sie lassen sich auf den multifunktionalen Einsatz von Gegenständen ein und können erklären, dass auf der Bühne ein Gegenstand die Bedeutung annimmt, die im Spiel behauptet wird. (Ein Stock kann im Spiel ein Stock sein, aber auch zum Fernrohr werden.)
- Sie differenzieren und präzisieren ihr Spiel mit nicht vorhandenen Gegenständen (z. B. pantomimischer Gebrauch einer Tasse). Sie können durch Gestik und Bewegung das Requisit plastisch sichtbar machen.

Stufe 3
- Sie wissen, dass die Entscheidung, ob reale, imaginäre, nachgebildete oder multifunktional eingesetzte Gegenstände verwendet werden, die Aussage und die Wirkung einer Handlung beeinflusst (z. B. Stimmung, Komik-Ernst) und wählen Requisiten so aus, dass diese die intendierte Bedeutung unterstützen. (z. B. können sie, um die Komik einer Szene zu unterstreichen, verfremdete Gegenstände benutzen – z. B. Schuh als Telefon. Um ein Zeitkolorit zu schaffen, werden sie sich evtl. um ein Telefon aus dieser Zeit bemühen.)
- Sie verfügen über Qualitätskriterien für den Einsatz von Requisiten. Sie können unterschiedliche Wirkungen von unterschiedlichen Requisiten wahrnehmen und beschreiben.

Stufe 4
- Sie können zwischen der primären und sekundären Bedeutung von Requisiten unterscheiden. (Der Stock in der Hand des Lehrkraft ist in seiner primären Bedeutung ein Zeigestock, kann aber in seiner sekundären Bedeutung ein Machtinstrument sein.)
- Sie nutzen Requisiten in ihrer sekundären Zeichenfunktion (z. B. Kennzeichnung und Charakterisierung von Figuren, Beziehungen zwischen Figuren, Strukturierung von Handlungen) und erkennen, wenn Requisiten in ihrer sekundären Zeichenfunktion gebraucht werden.
- Sie wissen, dass auch in der Alltagswelt Gegenstände charakterisierende Bedeutung haben und können dies beschreiben und analysieren (z. B. ein Handy oder eine Zigarette in der Hand eines Jugendlichen).

Stufe 5
- Sie wissen um die mögliche Symbolhaftigkeit von Requisiten (z. B. rieselnder Sand als Symbol für verrinnende Zeit, ein Teddy für Kindheit).
- Sie verwenden und erkennen Requisiten als über sich selbst hinausweisende Symbolträger und reflektieren ihre Wirkung und Verständlichkeit im kulturellen Kontext.
- Sie schaffen mit ausgewählten Requisiten Stimmungen und Atmosphären, setzen Requisiten zur Verdeutlichung und Verdichtung zentraler Motive von Handlungen ein und können dies anhand von Aufführungen erkennen und beschreiben.
- Sie kennen die Symbolträchtigkeit von Gegenständen im Alltag und in Alltagsritualen (z. B. Fahnen, Pokale).

Die Beschreibung dieser Kompetenzstufen beruht auf der Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern, ist aber empirisch nicht abgesichert. Sie soll Orientierung geben und bewusst machen, dass Kompetenzerwerb über verschiedene Stufen verläuft. Schülerinnen und Schüler werden diese Kompetenzstufen nicht unbedingt in dieser Reihenfolge erwerben, noch werden alle Lernenden alle Kompetenzstufen beobachtbar durchlaufen. Im Unterrichtsalltag befinden sich in der Regel in einer Lerngruppe Schülerinnen und Schüler, die auf sehr unterschiedlichen Kompetenzstufen handeln. Es ist auch zu bedenken, dass derartig komplexe Lernprozesse, wie sie dem Darstellenden Spiel eigen sind, nicht gänzlich operationalisierbar sind.

In Bezug auf Rollengestaltung mag z. B. ein Schüler oder eine Schülerin häufig bei Präsentationen „aus der Rolle fallen“, d. h. über Rollenkompetenz auf niedrigem Niveau verfügen, während für andere Schülerinnen und Schüler Rollenpräsenz schon selbstverständlich geworden ist, d. h. zum prozeduralen Können gehört.

In Bezug auf Requisit mögen einige Schülerinnen und Schüler noch unreflektiert auf dem Gebrauch von realistischen Gegenständen bestehen, während andere aus der Gruppe Gegenstände schon multifunktional bespielen, um dadurch bestimmte Wirkungen zu erzielen.

Im Rahmen eines Lehrplans ist es nicht möglich, Kompetenzstufen für alle Kompetenzen darzustellen. Schulen sind aufgefordert, in ihren Fachschaften Arbeitspläne zu entwickeln, die detailliertere Kompetenzbeschreibungen enthalten.

5.3.2 Lernprogression

Theaterästhetische Handlungskompetenz wird, wie oben ausgeführt, in der konkreten Arbeit an Theaterprojekten erworben. Bei diesen geht es immer und von Anfang an gleichzeitig und notwendigerweise um ganze Bündel von Fachinhalten und Kompetenzen, weil diese sich als stark vernetzt und relativ komplex darstellen.

Selbst bei einfachen Übungen, z. B. bei der Präsentation von Ergebnissen einer Erkundungsphase mit dem Fokus „Requisit“, ist nie nur der Ausdrucksträger „Requisit“ beteiligt:
- Der ausführende Schülerinnen und Schüler **bewegen** sich in einer bestimmten Weise,
- **Mimik** und **Gestik** unterstützen ihr Spiel,
- sie spielen mit dem Requisit in einem **Raum**,
- es fällt **Licht** auf sie in einer ganz bestimmten Art und Weise,
- noch die kleinste Szene wird eine einfache **Dramaturgie** (Beginn, Verlauf, Schluss) haben,
- es stellen sich beim Spieler und bei den Zuschauern **kommunikative** und **soziokulturelle** Bezüge her.

Lernprogression im Fach Darstellendes Spiel ist somit nicht additiv durch das sukzessive Abarbeiten bestimmter einzelner aufeinander aufbauender Lerninhalte zu erreichen, vielmehr findet Lernprogression prinzipiell **zyklisch-progressiv** statt.

Zyklisch bedeutet, dass die zentralen Fachinhalte, also

- die theatralen Ausdrucksträger als die wesentlichen Elemente zur Konstituierung von Bedeutung,
- die Inszenierung als Prozess und Ergebnis theaterästhetischer Komposition und
- die Aufführung als performatives Ereignis

und die zu erwerbenden Kompetenzen auf allen vier Ebenen (Sachebene, Gestaltungsebene, kommunikative Ebene, soziokulturelle Ebene) sich naturgemäß in jedem Theaterprojekt immer wieder abbilden.

Progressiv bedeutet, dass bei der Auseinandersetzung mit den zentralen Fachinhalten und beim Kompetenzerwerb auf den vier Ebenen

- das Anforderungsniveau innerhalb der inhaltlichen Einzelbereiche steigt,
- die Komplexität in der Vernetzung der inhaltlichen Einzelbereiche wächst,
- eine Ausdifferenzierung der inhaltlichen Einzelbereiche erfolgt,
- die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung und das Ergebnis des Lernprozesses zunimmt

Bleiben wir bei dem Beispiel „Spiel mit dem Requisit“, so könnte – in aller Kürze - eine zyklisch-progressive Lernprogression über die drei Unterrichtsjahre z. B. auf vier Niveaus – hier als Niveau A, B, C und D bezeichnet – beschrieben werden. Im Unterschied zu „Kompetenzstufen“, die das Ergebnis von Lernprozessen beschreiben, sind hier mit „Niveaus“ Lernhandlungen gemeint, die geeignet sind, Kompetenzen auf verschiedenen Stufen zu erwerben:

Niveau A: Beispiel aus dem ersten Unterrichtsjahr:
Im Rahmen der Erarbeitung einer Szenenfolge, die einzelne Ausdrucksträger in den Mittelpunkt stellt, sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Requisit als Ausdrucksträger beschäftigen und dabei verstehen, dass ein Gegenstand dann zu einem Requisit wird, wenn eine Rollenfigur ihn gezielt einsetzt und dass der Gegenstand die Bedeutung annimmt, die im Spiel behauptet wird. Dazu erhalten sie nach einer sinnlichen Erkundung des Requisits „Stock“ die Aufgaben:

- eine Handlung mit dem Stock als Stock zu zeigen (z. B. Spazierstock),
- ein Standbild zu gestalten, in dem Stöcke nicht Stöcke, sondern andere Gegenstände bedeuten (z. B. Fernrohr),
- in einer Spielhandlung mit pantomimisch dargestellten Stöcken zu agieren,
- eine Installation ohne Personen nur mit Stöcken zu kreieren, in der die Stöcke eine symbolische Bedeutung annehmen (z. B. Gefängnis)

Diese Aufgabe verlangt zwar auch den Einsatz verschiedener Ausdrucksträger, z. B. Mimik und Gestik, Bewegung im Raum, dazu weitere Fähigkeiten wie Phantasie und Einfühlungsvermögen, eine gewisse Sprachkompetenz. Die Aufgabe hat dennoch, obwohl schon in gewisser Weise komplex, ein relativ niedriges Anforderungsniveau, weil die einzelnen Operationen einfach und die Bezüge zwischen den verschiedenen Aspekten sehr überschaubar sind (das Requisit in seiner primären Zeichenfunktion sowie in seinen multifunktionalen Möglichkeiten erkunden, es beschreiben, ihm eine Bedeutung geben, dieser Bedeutung in einem Bild Gestalt verleihen).

Niveau B: Beispiel aus dem zweiten Unterrichtsjahr:
Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam eine Collage zu einem übergeordneten Thema, wobei vereinbart wird, dass in jeder Szene ein Requisit eine zentrale Bedeutung haben soll.

Jede Teilgruppe erarbeitet für sich eine komplette Szene, sucht Texte und andere Materialien, ordnet, sondert aus, erarbeitet Rollenprofile, verteilt Rollen, verfasst dialogische Texte, überlegt sinnvolle Bewegungsabläufe, eventuell Choreografien, sucht jeweils ein geeignetes Requisit, plant und probiert den Einsatz des Requisits, erarbeitet einen dramaturgisch schlüssigen Ablauf der Szene etc.

Es ist leicht zu erkennen, dass die Anforderungen zahlreicher und unterschiedlicher geworden sind, dass es viel schwieriger ist, sie zu überblicken und sinnvoll aufeinander abzustimmen. Die Aufgabenstellung umfasst sowohl planerisch-strategische als auch sprachlich-gestaltende und schauspielerisch-gestaltende Elemente. Im Rahmen einer in sich schlüssigen Szene ist auch hinsichtlich des Requisits weitaus Komplexeres zu leisten.

Dennoch ist diese Arbeit im 2. Unterrichtsjahr zu leisten, weil die Szene einer Collage relativ kurz und damit die Möglichkeit des Einsatzes verschiedener Mittel begrenzt ist. Die Schülerinnen und

Schüler werden sich also beim Umgang mit Requisiten auf eine überschaubare Zahl von unterschiedlichen Mitteln beschränken, z. B. auf ein multifunktionales Requisit zur Charakterisierung der jeweiligen Situation und/oder ein Requisit als Zeichen für eine Rollenfigur, für bestimmte Eigenschaften, Charakterzüge und Gefühle. Ebenso ist der Einsatz eines Requisits als Symbol möglich oder zur Erzeugung von Situationskomik. Entscheidend wird sein, dass das Requisit konsequent und schlüssig eingesetzt und nicht zum Selbstzweck wird. Der Reiz der Collage wird darin bestehen, dass die verschiedenen Gruppen in ihrer Szene jeweils unterschiedlich mit dem Requisit umgehen und so ein breites Spektrum an Möglichkeiten sichtbar wird. Für die einzelne Gruppe aber bleibt die Bewältigung der gestellten Aufgabe bei gewachsener Komplexität, Ausdifferenzierung und Eigenverantwortung begrenzt.

Niveau C: Beispiel aus dem zweiten Unterrichtsjahr:
Die Schülerinnen und Schüler besuchen eine Theateraufführung, in der Requisiten besonders wirkungsvoll zur Konstituierung von Bedeutung eingesetzt sind. In der Vor- und Nachbereitung setzen sie sich mit den besonderen Qualitäten des Requisiteneinsatzes auseinander.

Dabei ist es erforderlich, dass sie aufgrund ihrer schon erworbenen Kenntnisse die primäre und sekundäre Zeichenfunktion der eingesetzten Requisiten erkennen und deren jeweilige Wirkung beschreiben können. Sie erhöhen ihre Zuschauerkompetenz, indem sie das Erlebte analysieren und reflektieren. Dabei entwickeln sie Qualitätskriterien für das Spiel mit Requisiten, die zur Grundlage von Würdigung und Kritik werden. Sie erweitern ihre Spielkompetenz, indem sie zu dem Gesehenen alternative Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln.

Diese Aufgaben stellen erhöhte Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, da sie Kompetenzen auf sehr verschiedenen Gebieten verlangen. Neben den produktionsorientierten Fähigkeiten werden vor allem Fähigkeiten gefordert, aus einem sehr komplexen performativen Ereignis Einzelaspekte zu isolieren, ohne trotz der Flüchtigkeit des Ereignisses den Gesamtzusammenhang zu verlieren. Nicht nur die theaterästhetische Wahrnehmung, sondern auch das theaterästhetische Urteilsvermögen ist in hohem Maße gefordert.

Niveau D: Beispiel aus dem dritten Unterrichtsjahr:
Lehrkraft und Lerngruppe haben sich darauf verständigt, eine Romanvorlage szenisch umzusetzen und daraus ein Bühnenstück zu entwickeln, das eine Vielzahl von Ausdrucksträgern verwendet, die vielfältige Möglichkeiten inszenatorischer Komposition im Blickfeld hat und sich für eine abendfüllende Aufführung für die schulische und außerschulische Öffentlichkeit eignet. Besonderes Augenmerk soll auf die Sinn stiftende Verwendung von Requisiten gerichtet werden.

Eine solche Aufgabenstellung ist außerordentlich komplex, da sie umfangreiche und differenzierte Fähigkeiten in allen Kompetenzbereichen verlangt: im Bereich der Sachkompetenz z. B. Kenntnisse in Bezug auf sämtliche Ausdrucksträger, auf theaterspezifische Techniken und Gestaltungsmittel, auf theatrale und dramaturgische Strukturen sowie auf elementare Wirkungskriterien von performativen Handlungen. Im Bereich der Gestaltungskompetenz entwerfen und realisieren die Schülerinnen und Schüler eine szenische Gesamtkonzeption, setzen sie gestalterisch in Bewegung und Sprache um, finden Symbole und setzen sie gezielt ein und präsentieren die Ergebnisse in einer Aufführung. Im Bereich der kommunikativen Kompetenz setzen sie sich in Gruppen diskursiv mit Inhalt und Form ihres Stückes sowie mit den unterschiedlichen Gestaltungsideen der anderen auseinander. Die soziokulturelle Partizipation erfahren sie in Bezügen ihrer Theaterarbeit zur eigenen Lebenswelt sowie in interdisziplinären Bezügen zu anderen Künsten und zu den Medien.

Bezüglich des Einsatzes von Requisiten kommt nun das ganze Spektrum an Möglichkeiten in einer von allen verantworteten Produktion zum Tragen. Es muss bedacht werden, ob das Requisit
- zum Zeichen für eine Rollenfigur wird (z. B. Krone als Zeichen für politische Macht)
- für Beziehungen zwischen Figuren steht (z. B. das Überreichen einer Rose)
- für bestimmte Eigenschaften, Charakterzüge, Gefühle, soziale Stellungen von Rollenfiguren dienen soll, (z. B. das Liebkosen einer Geldkassette für Geiz)
- zur Charakterisierung von allegorischen oder typischen Figuren bestimmt sein soll (z. B. die Waage für die Gerechtigkeit)
- Hinweise auf Handlungen und bestimmte Situationen geben soll (z. B. herumstehende Koffer für eine bevorstehende Abreise)
- symbolische Bedeutungen haben soll (z. B. das Ablegen der Krone)

- multifunktional bespielt werden soll (Stock als Fernrohr, Flöte, Schwert)
- in seiner Widerständigkeit eingesetzt werden soll (z. B. zur Erzeugung von Situationskomik/Slapstick)

Der Unterschied zum Niveau C besteht darin, dass Gruppen mit je anderen Arbeitsaufträgen untereinander Absprachen treffen müssen, die den vielfältigen und sinnvoll abgestimmten Einsatz von Requisiten regeln. Dies geschieht immer zugleich mit Blick auf den Einsatz anderer Ausdrucksträger und mit Blick auf ein inszenatorisches und dramaturgisches Gesamtkonzept. Hinzu kommt, dass man im 3. Unterrichtsjahr hinsichtlich des Requisits begleitend zur Produktion eines Stückes auch soziokulturelle Zusammenhänge untersuchen kann, also z. B. die Bedeutung von Requisiten in verschiedenen Theaterformen unterschiedlicher Kulturen (z. B. des Fächers im Nô-Theater, der Pritsche im Kasperle-Theater oder das Spiel mit dem imaginären Requisit in der Pantomime). Begleitend kann man auch andere Inszenierungen auf den Einsatz von Requisiten hin analysieren oder die Bedeutung bestimmter Requisiten in der Alltagswelt erforschen.

Eine ausführliche Darstellung der Lernprogression am Beispiel „Arbeit mit dem Requisit“ findet sich im Anhang (Anhang 3).

5.4 Sequenzierung von Projekten

Lernprogression im Darstellenden Spiel vollzieht sich, wie oben beschrieben, zyklisch-progressiv. Für die Zuordnung der zentralen Fachinhalte auf die drei Jahre der Studienstufe bedeutet dies, dass eine lehrgangsmäßige Abfolge von Einzelbausteinen, die auf die zur Verfügung stehenden Halbjahre gleichmäßig verteilt würden, nicht möglich ist.

Vielmehr ist der Unterricht so zu organisieren, dass in einer sinnvoll aufgebauten Folge kleinerer und größerer Projekte, bei denen sich die zentralen Fachinhalte auf je höherem Anspruchsniveau zyklisch wiederholen und in progressiver Weise der Erwerb von Kompetenzen auf allen Ebenen ermöglicht wird.

Für diese Abfolge von Projekten lassen sich allerdings praktikable, auf Unterrichtserfahrung basierende Vorschläge machen.

1. Unterrichtsjahr
Im ersten Unterrichtsjahr muss es zum einen darum gehen, die Grundlagen der zentralen Fachinhalte auf allen vier Kompetenzebenen zu erarbeiten, die Spielbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und ihr kreatives Potenzial zu wecken, Improvisationsfähigkeit zu fördern und Ensemblefähigkeit zu entwickeln.

Zum anderen muss es darum gehen, die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Lerngruppe einander anzugleichen. Manche verfügen über keinerlei praktische und theoretische Erfahrungen im Darstellenden Spiel, andere haben das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel absolviert oder bereits mehr oder weniger lange in einer Theater-Arbeitsgemeinschaft mitgearbeitet und dort – oft sehr unterschiedliche – Erfahrungen gemacht.

Die Schülerinnen und Schüler müssen schließlich auch mit den besonderen Arbeitsweisen des Faches Darstellendes Spiel vertraut gemacht werden. Dazu gehören vor allem die gegenüber anderen Fächern gänzlich unterschiedlichen Strukturen und Abläufe des Unterrichtsgeschehens wie etwa
- Aufwärmphasen (z. B. Aufwärmen des Körpers, Weckung der Spielbereitschaft, Einstimmung in eine Thematik)
- Praktische Übungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen (z. B. Konzentration auf die unterschiedlichen Ausdrucksträger, Kennenlernen von Techniken und Gestaltungsmitteln, Material- und Raumerkundungen, Sensibilisierungsübungen)
- Gestaltungsaufgaben (z. B. Improvisationen, szenische Umsetzung kürzerer Texte)
- Präsentationen der in Gruppenarbeit entstandenen szenischen Produkte
- Phasen der Anschlusskommunikation, in denen Schülerinnen und Schüler lernen, genau wahrzunehmen, zu beobachten und szenische Ereignisse zu beschreiben
- Reflexionsphasen (z. B. nach Präsentationen) und Planungsgespräche
- Entwicklung eigener Rituale (z. B. für den Beginn oder den Abschluss einer Unterrichtsstunde) und eines eigenen Regelsystems (z. B. für die Arbeit in Gruppen)

- Einfacher Einsatz von Medien (z. B. Projektionen als Bühnenbild, Geräusche, Musik)

Die ersten Projekte sollten deshalb in Umfang und Zielsetzung diesen besonderen Anforderungen entsprechen. Möglich sind also mehrere kleinere produktionsorientierte Projekte und pro Halbjahr ein an den Besuch einer Theateraufführung gebundenes rezeptionsorientiertes Kurzprojekt.

In Frage kommen:
- Produktionsorientierte Projekte, bei denen schwerpunktmäßig die Vielfalt theatraler Ausdrucksträger (z. B. Körper, Sprechen und Stimme, Requisiten), einfache dramaturgische Strukturen (z. B. Collage) und einfache mediale Mittel (z. B. Videoprojektionen, Musikkonserven) im Zentrum der Arbeit stehen. Die Projekte sollten so organisiert sein, dass das in der Begegnung mit den einzelnen Ausdrucksträgern entstandene szenische Material sich für eine Präsentation, z. B. in Gestalt einer Collage, in einen inhaltlichen, thematischen oder formalen Zusammenhang bringen lässt
- Produktionsorientierte Projekte, die vom Inhalt und Umfang her überschaubares Material zu einem an den Bedürfnissen und Interessen der Lerngruppe orientierten Thema in den Mittelpunkt stellen und so zu einem Kennenlernen und/oder Vertiefen der theatralen Ausdrucksträger und einfacher dramaturgischer Formen führen
- Rezeptionsorientierte Projekte, die den Besuch einer Aufführung an einem professionellen Theater ins Zentrum stellen und in Methoden der Aufführungsanalyse und -reflexion einführen (z. B. durch Vor- und Nacharbeit, Gespräche mit Ausführenden, Aufführungsbeobachtung und -beschreibung, produktive Aufgaben, z. B. das Erstellen von Plakaten, eigene szenische Versuche, z. B. das Füllen von Leerstellen oder das Finden alternativer Schlüsse)
- Projekte, die Theater als Kerndisziplin medial vermittelter Künste ins Zentrum stellen (z. B. Verfilmung eines Dramas; Unterschiede zwischen Film und Theater in Bezug auf Produktion, Aufführungs-/Vorführungsbedingungen: Zuschauerverhalten)

Sowohl in produktions- als auch rezeptionsorientierten Projekten lassen sich an geeigneten Stellen historische sowie theoretische Aspekte einfügen, z. B. bei der Planung bzw. Reflexion von Bühnenräumen, Kostümen, dramaturgischen Konzepten.

2. Unterrichtsjahr
Das 2. Unterrichtsjahr bietet die beste Möglichkeit, ein umfangreicheres szenisches Projekt zu erarbeiten, da man zum einen davon ausgehen kann, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben, die Mitglieder der Lerngruppe prinzipiell über den gleichen Erfahrungshorizont verfügen, die Gruppe sich als solche gefunden hat und zudem zwei komplette Halbjahre zur Verfügung stehen, die für die Entwicklung größerer produktionsorientierter Projekte geeignet sind und daneben noch Zeit lassen für ausgewählte rezeptionsorientierte oder auf Aspekte der Theatergeschichte oder –theorie bezogene Projekte.

Dabei muss sichergestellt sein, dass nicht nur der Umfang der Projekte, sondern auch der fachliche Anspruch an Komplexität und Differenziertheit bei den zentralen Fachinhalten (z. B. vertiefter Umgang mit den theatralen Ausdrucksträgern, schwierigere dramaturgische Strukturen) und den spielpraktischen und reflexiven Aufgaben (z. B. differenziertere und intensivere Rollengestaltung, vertiefte Reflexion in der Anschlusskommunikation) sowie das Maß an Eigenverantwortung der Lerngruppe für die Planung und Erarbeitung des szenischen Produktes ausgeweitet wird.

In Frage kommen:
- Die szenische Auseinandersetzung mit einem Dramentext
- Die szenische Adaption nicht-dramatischer Texte (z. B. Erzählungen, Sachtexte, Gedichte, Romane)
- Die Entwicklung und szenische Umsetzung einer eigenen Spielvorlage zu einem selbst gewählten Thema (z. B. aus eigenem biographischem oder selbst recherchiertem Material)
- Rezeptionsorientierte Projekte, die Aufführungen des professionellen Theaters in den Mittelpunkt stellen (z. B. Aufführungsanalyse, vorstrukturierte Interviews mit Ausführenden, Erstellung eines Programmheftes mit historischen, sozialen, künstlerischen Hintergrundrecherchen, szenische Reflexion und Interpretation von Aufführungskonzepten)
- Projekte zu synchronen Aspekten der Theatergeschichte und Theatertheorie (z. B. Commedia dell'arte oder offene und geschlossene Form des Dramas)

- Projekte zu unterschiedlichen Qualitäten performativer Ereignisse (Theatralität im Alltag, z. B. Sportveranstaltungen, Pop-Events, politische oder religiöse Veranstaltungen,)
- Projekte mit medialen Schwerpunkten (z. B. Einsatz von filmischen Mitteln, Video)

3. Unterrichtsjahr

Das 3. Unterrichtsjahr bietet aufgrund der begrenzten Zeit wegen der anstehenden Abiturprüfungen keine Möglichkeiten mehr, Zahl und Umfang von Projekten, etwa mit intensivem Probenaufwand, auszuweiten. Eine Steigerung der Anforderungen und des Anspruchs kann somit nur im qualitativen Bereich erfolgen. In erster Linie muss das bedeuten, dass den Schülerinnen und Schülern ein noch höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit in der Erarbeitung des szenischen Materials und bei der szenischen Umsetzung zugemutet und zugetraut werden kann.

Somit bietet sich das dritte Unterrichtsjahr an für kleine anspruchsvolle Projekte, die sich intensiv und auf hohem Niveau mit kreativen und wissenschaftspropädeutischen Fragestellungen auseinandersetzen.

In Frage kommen:

- Szenische Projekte, die sich mit Formen des avantgardistischen Theaters beschäftigen, wie z. B. postdramatische Theaterformen, Performances, Videokunst
- Szenische Projekte, die mit eigenen, z. B. aus Schreibwerkstätten hervorgegangenen Textentwürfen arbeiten
- Szenische Projekte, die anhand von selbst recherchiertem thematischem Material kompliziertere individuell-menschliche oder gesellschaftliche Probleme aufgreifen und reflektieren
- Szenische Projekte, die das Einbringen differenzierterer Inszenierungskompetenzen verlangen (z. B. Vielfalt, Mehrschichtigkeit und Symbolhaftigkeit der Ausdrucksträger und Aussagen, kompliziertere dramaturgische Strukturen)
- Szenische Projekte, die ein hohes Maß an Improvisationsvermögen und Mut zum Experimentieren verlangen (z. B. Improvisationstheater, Straßentheater, Unsichtbares Theater, Tanztheater)
- Rezeptionsorientierte Projekte, bei denen die theaterästhetische Beurteilung im Zentrum steht (z. B. Entwicklung von Kriterien für die Qualität von Theateraufführungen, kritische Auseinandersetzung mit Rezensionen, Schreiben eigener Theaterkritiken, Schreiben und Aufführen alternativer Szenen)
- Projekte über diachrone Aspekte der Theatergeschichte und -theorie (z. B. Wandel der Bühnenform, Theaterkonzepte im Wandel der Epochen, Schauspieltheorien). Wie bei den rezeptionsorientierten Projekten muss auch hier sichergestellt sein, dass die Projekte spielpraktische Anteile in ausreichendem Maße enthalten.
- Projekte zu interdisziplinären Bezügen von Theater zu den anderen Kunstformen

Diese Sequenzierung stellt lediglich einen Vorschlag dar. Die besondere Zusammensetzung eines Kurses, aktuelle Probleme und Erfordernisse, die sich aus dem Kurs oder aus dem Schulleben heraus ergeben, können eine andere Projektfolge oder andere Schwerpunktsetzungen notwendig machen, über die die Lehrkraft in Absprache mit der Lerngruppe entscheiden muss. Sicher gestellt muss sein, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Studienstufe möglichst vielfältige Erfahrungen auf allen vier Kompetenzebenen machen und dass in Bezug auf die Lernprogression ein deutlicher quantitativer und qualitativer Anstieg in den Ansprüchen und Anforderungen stattfindet.

5.5 Die besonderen schulischen Rahmenbedingungen des Grundkurses Darstellendes Spiel

5.5.1 Bedingungen in allgemeinbildenden Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen

Darstellendes Spiel ist in der gymnasialen Oberstufe ein neues Fach, da es in der Sekundarstufe I nicht unterrichtet wird.

Dennoch sind die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich. Folgende Voraussetzungen sind denkbar:

- Sie haben keinerlei Theatererfahrung.
- Sie haben unterschiedlich lange in einer Theater-AG mitgearbeitet.
- Sie haben bis zu vier Jahren an einem Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel teilgenommen (z. B. Schüler aus der IGS, der Realschule, der Regionalen Schule).

Das bedeutet, dass Grundkurse Darstellendes Spiel sich in Hinblick auf die fachspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler sehr heterogen zusammensetzen können. Dieser Heterogenität muss im Anfangsunterricht Rechnung getragen werden. Im ersten Unterrichtsjahr gilt es deshalb, die unterschiedlichen Lernausgangslagen festzustellen und die Lernstände aneinander anzugleichen.

Die dem Fach zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien und Arbeitsweisen erleichtern den Ausgleich unterschiedlicher Lernstände:

- Erfahrungsgemäß lernen schon in den gemeinsamen **Übungsphasen** Schülerinnen und Schüler ohne Erfahrung von den kompetenteren aus der Gruppe, ohne dass auf die Unterschiede aufmerksam gemacht werden muss. Sie erleben z. B., dass einige Schülerinnen und Schüler mannigfaltigere Spielideen im Umgang mit einem multifunktional bespielten Requisit haben, dass Spielaktionen ein deutliches Ende und einen deutlichen Anfang haben, dass das Spiel selbst ausdrucksstärker und präziser ist. Wenn in Phasen der Anschlusskommunikation diese bereits anschaulich erlebten Qualitätsmerkmale diskutiert werden, können sie in nächsten Übungen handlungsleitend werden.
- Auch die Arbeit in **Kleingruppen** führt schnell dazu, dass Anfänger von erfahrenen Schülerinnen und Schülern lernen, ohne von ihnen „belehrt“ zu werden. Die Gruppenmitglieder müssen gemeinsam ausprobieren und entscheiden, welche Spielideen tragfähig sind, wie sie mit dem jeweiligen unterrichtlichen Fokus (z. B. multifunktionaler Gebrauch von Requisiten) umgehen und wie eine Szene dramaturgisch gestaltet wird. Ehe sie ihre Ergebnisse der Großgruppe zeigen, können sie Wirkungen ausprobieren, indem einzelne kompetentere Spieler sich das Ergebnis anschauen und erste Rückmeldungen geben. Erfahrungsgemäß führt diese Gestaltungsarbeit in Kleingruppen dazu, dass sich Kompetenzunterschiede schnell angleichen.

  Falls das Kompetenzgefälle sehr groß ist, kann es hilfreich sein, dass sich **Gruppen so aufteilen**, dass sich die erfahrenen Schülerinnen und Schüler auf die Kleingruppen verteilen.
- **Anschlusskommunikationen** bieten eine weitere Möglichkeit, Lernstände anzugleichen. Erfahrene Spieler sind meistens auch erfahrene Zuschauer, die genau beobachten, ein Gespür für gelungene Lösungen haben, vielleicht auch auf weniger Gelungenes hinweisen können.
- Die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen eines Projektes motiviert die gesamte Lerngruppe vor allem im Vorfeld einer **Aufführung**, ihre Leistungen zu optimieren und sich als homogenes Ensemble zu präsentieren.

Im Darstellenden Spiel findet also durch die besonderen dem Fach inhärenten Arbeitsweisen immer auch „peer-teaching“ statt: Schüler lernen von Schülern.

Ein ähnliches Vorgehen bietet sich bei der Integration von Schülerinnen und Schülern, die Darstellendes Spiel nur in der 12. Jahrgangsstufe im Rahmen der Minimalbelegungsregelung wählen. Natürlich werden sie in diesem einen Jahr nicht so viel lernen, wie die anderen in drei Jahren. Aber sie können doch so in die Arbeit integriert werden, dass sie in Aufführungen nicht als weniger kompetent bloßgestellt werden.

Denkbar wäre auch die Integrierung dieser Schülerinnen und Schüler in einen freiwilligen Grundkurs Darstellendes Spiel im Jahrgang 12, der auch für diejenigen des Jahrgangs offen ist, die an

dem dreijährigen Grundkurs Darstellendes Spiel nicht teilnehmen können, da sie Musik oder Bildende Kunst als verpflichtendes Grundfach belegt haben.

5.5.2 Bedingungen an Berufsbildenden Gymnasien

Im Berufsbildenden Gymnasium wird das Fach Darstellendes Spiel in der Jahrgangsstufe 12 zweistündig unterrichtet. Hieraus ergibt sich, dass es nicht als Prüfungsfach im Abitur gewählt werden kann.

Da nur ein Schuljahr zur Verfügung steht, muss der Unterricht sich auf folgende wesentliche Inhalte beschränken:

- Spielpraktische Arbeit:
  - Kennenlernen der unterschiedlichen Bedeutungsträger verbunden mit einfachen Gestaltungsaufgaben
  - ein kleines Projekt mit öffentlicher Präsentation (Entwicklung von Spielszenen zu einem Thema oder Inszenierung von Texten)
- pro Halbjahr ein Theaterbesuch mit Vor- und Nachbereitung
- je ein Thema zur Theatergeschichte und -theorie

(Beispiel eines Arbeitsplans im Anhang)

6 Das Fach Darstellendes Spiel im Kontext pädagogischer Schulentwicklung

6.1 Fachübergreifende und Fächer vernetzende Aspekte des Faches Darstellendes Spiel

Die Komplexität der modernen Welt und der hohe Grad der Verflechtung verschiedenster Problemfelder fordert auch von der Schule Arbeitsformen, die nicht an den Grenzen der einzelnen Fächer Halt machen, sondern diese bewusst und gezielt überschreiten und die vielfältigen Fachinhalte miteinander in Beziehung setzen sowie das Fachwissen und fachspezifische Denkweisen und Methoden miteinander verbinden und vernetzen.

Dabei kommt dem Darstellenden Spiel besondere Bedeutung zu, da es als Fach strukturimmanent fächerübergreifend ist.

Bei der Wahl der **Ausdrucksträger** für szenische Gestaltungsaufgaben kommen zum Einsatz:
- sprachliche Gestaltungselemente (auch Fremdsprachen, Dialekte etc.)
- bildnerische Gestaltungselemente (Bühnenbild, Requisiten, Kostüme, Maske etc.)
- musikalische Gestaltungselemente (Songs, chorische und rhythmische Elemente, Geräusche, Einspielungen etc.)
- körperliche Gestaltungselemente (Bewegung, Tanz, Akrobatik etc.)
- technische und mediale Gestaltungselemente (Licht, Ton, virtuelle Bilder etc.)

Bei der Wahl von **Inhalten, Stoffen, Themen** können alle Fachbereiche berührt werden:
- Deutsch (z. B. Dramen, Dichterbiographien, Epochen)
- Fremdsprachen (z. B. Shakespeare, Sartre)
- Geschichte (z. B. Troja, Drittes Reich)
- Religion, Ethik (z. B. Gott, Liebe, Gewalt)
- Biologie (z. B. Abtreibung, Gentechnologie)
- Mathematik, Physik (z. B. Zeit, Atomproblematik)
- Erdkunde/Sozialkunde (z. B. Globalisierung, Wasser)
- Sport (z. B. Leistungssport/Doping, Sport in totalitären Regimen)
- Bildende Kunst (z. B. Künstlerbiografien, Architektur im 3. Reich)
- Musik (z. B. Musikerbiografien, Pop-Idole)

Darüber hinaus werden auch andere, alle Fächer übergreifende Sachgebiete einbezogen, wie z. B. Medienkunde.

Bei der Wahl der **Arbeitsmethoden** werden neben den fachspezifischen Methoden des Darstellenden Spiels die Methoden anderer Fächer integriert:
- Methoden der Wissensaneignung (z. B. sachorientiertes Lesen, Internet-Recherchen)
- Methoden bildnerischer Gestaltung (z. B. Umgang mit Farben und verschiedenen Materialien)
- Methoden musikalischer Gestaltung (z. B. Singen, mit verschiedenen Gegenständen und Instrumenten Musik und Geräusche erzeugen, Musikkonserven sachgerecht einsetzen)
- Methoden im Umgang mit technischen und medialen Geräten (z. B. Licht, Ton)
- Experimentieren auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. mit Texten, Ausdrucksmöglichkeiten, Materialien)

Da das Fach Darstellendes Spiel nach den didaktischen Grundprinzipien der Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit sowie grundsätzlich in Form von gruppenbezogener Projektarbeit unterrichtet wird, dürfen alle diese genannten inhaltlichen und methodischen Elemente aus anderen Fächern nicht bloß als Addition von Einzelaspekten gesehen werden. Vielmehr ist es notwendig, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Fachaspekte ganzheitlich und als vollkommen integriert erleben. Sie bringen das Interesse, ihr inhaltliches und methodisches Wissen und Können aus anderen Fächern ganz selbstverständlich in den Unterricht ein, lernen bei unterschiedlichen Voraussetzungen (z. B. unterschiedliche Leistungskurse, Spezialbegabungen) voneinander und gelangen so zu einer intensiven Verflechtung und Vernetzung von Inhalten und Methoden jenseits strenger Fächergrenzen.

Obwohl ein erfolgreiches fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten innerhalb des Faches Darstellendes Spiel strukturimmanent gegeben ist, sind natürlich auch alternative Formen der Zusammenarbeit mit anderen Fächern möglich:

- Methoden des Darstellenden Spiels eignen sich auch für den Einsatz in anderen Fächern (z. B. szenisches Interpretieren im Fach Deutsch, Rollenspiele in Religion, filmische Dokumentationen in Sozialkunde).
- Fächer können sich im Bedarfsfall gegenseitig zuarbeiten, wenn zum Erreichen bestimmter Zielsetzungen in einem Fach Teilkenntnisse oder Methoden aus anderen Fächern notwendig sind. So kann z. B. ein Kurs Darstellendes Spiel bei einem Projekt „Romantik“ mit einem Musik- und Deutschkurs eng zusammenarbeiten.
- Während festgelegter Unterrichtsphasen im Jahr können verschiedene Aspekte eines Themas parallel in verschiedenen Fächern bearbeitet werden, so dass Lerngruppen Erfahrungen aus verschiedenen Bereichen miteinander verbinden können. So kann z. B. das Thema „Zeit“ von den Fächern Physik, Sport, Deutsch und vom Fach Darstellendes Spiel bearbeitet werden.
- Übergeordnete, nicht an einzelne Fächer gebundene Themen können von verschiedenen Fächern gemeinsam bearbeitet werden. Dabei werden in der Regel für einen begrenzten Zeitraum die Klassen-/Kursverbände aufgelöst und durch neu zusammengesetzte Gruppen, die in Projekten arbeiten, ersetzt. Ein Thema „Aufbruch in die Moderne“ könnte so zu Projekten mit technisch-physikalischen, historischen, musikalischen, literarischen, darstellerischen oder bildnerischen Schwerpunkten führen.
- In Form des Teamteachings können die Fachkompetenzen von Lehrkräften aus verschiedenen Fächern für eine begrenzte Zeit zusammengeführt werden, die die Verzahnung ihrer Fachdisziplinen sichtbar machen können. So können z. B. Lehrkräfte für Darstellendes Spiel und Lehrkräfte für Geschichte mit ihren Kursen ein Projekt über die Zeit des Nationalsozialismus in ihrer Stadt vorbereiten.

Alle genannten Formen des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts erfordern von den Lehrkräften ein hohes Maß an Offenheit sowie an Planungs- und Kooperationsbereitschaft, die gegebenenfalls auch die Grenzen der Fachkonferenzen überschreiten muss. Auch die Schülerinnen und Schüler müssen häufig erst schrittweise an fächerübergreifendes Denken und entsprechende Arbeitsweisen herangeführt werden

6.2 Der Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Schulkultur

Schulkultur ist Teil einer qualitätvollen Schulentwicklung und umfasst sämtliche Anstrengungen, die um eine Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum für alle Menschen, die in ihr gemeinsam leben und arbeiten, bemüht sind. Der Begriff Schulkultur erstreckt sich somit ebenso auf die Gestaltung des Unterrichts wie auf den Umgang der Menschen miteinander, bezieht sich in gleicher Weise aber auch auf die Schaffung einer von zahlreichen kulturellen Initiativen geprägten Atmosphäre und nicht zuletzt auch auf die räumliche Gestaltung der Schule sowie auf ihre Ausstattung, soweit diese über einen effektiven Unterricht hinaus auch ein förderliches menschliches Miteinander ermöglicht.

Das Fach Darstellendes Spiel praktiziert einen Unterricht, der prinzipiell offene Formen bevorzugt und dabei die Schülerinnen und Schüler als lernende Subjekte mit eigener Verantwortung für ihren Lernprozess in den Mittelpunkt stellt. Gruppenarbeit als Regelform des Unterrichts und konsequente Schülerorientierung bei der Wahl von Themen und Methoden beeinflussen die Motivation zum Lernen und zur regelmäßigen Mitarbeit im Unterricht und in außerunterrichtlichen Gemeinschaftsprojekten in positiver Weise.

Das Fach und die daraus hervorgehenden Initiativen befördern ebenso ein breites Angebot an verschiedensten außerunterrichtlichen Aktivitäten und Initiativen. Durch häufige Mitwirkung an Veranstaltungen in Form szenischer Präsentationen und anderer von Phantasie, Kreativität und Experimentierfreude getragenen Initiativen und Aktivitäten innerhalb der Schule (z. B. Kunstaktionen in der Pause, Schminkaktionen etc.), die Gestaltung des schulischen Raumes durch Dokumentationen von Aufführungen in Form von Bildern, Plakaten, Kostüm-, Requisiten- und Bühnenbildausstellungen und die Bespielung unterschiedlichster Räume in der Schule kann das Fach einen wichtigen Beitrag für einen neuen, die Phantasie anregenden Blick auf die Schule und damit

allgemein viel für die kulturelle Prägung der Schule leisten und damit eine Atmosphäre schaffen, in der die an einer Schule arbeitenden Menschen sich wohl fühlen können.

Der Begriff Schulkultur meint aber auch eine besondere Kultur der Beziehungen zwischen Schülerschaft, Lehrerschaft und Eltern sowie zwischen der Schule und der außerschulischen Öffentlichkeit, die durch Toleranz, Transparenz, gegenseitigen Respekt und grundsätzliche Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet sind. Eine solche Kultur der Beziehungen erweist sich vor allem im täglichen partnerschaftlichen Umgang miteinander, an der Mitwirkung aller Betroffenen an notwendigen Entscheidungen sowie der fairen Bewältigung von Konflikten. Die praktizierten Formen des Unterrichts im Fach Darstellendes Spiel sowie eine hoch entwickelte Feedback-Kultur, die allen individuellen Anliegen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden versucht, kann hier vorbildhaft und stilbildend wirken und leistet dadurch viel für die Entwicklung entspannter Beziehungen zwischen allen am Schulleben Beteiligten.

Eine geglückte Schulkultur ist letztlich ablesbar an einem hohen Maß an Identifikation und Zufriedenheit aller Beteiligten mit ihrer Schule und an einem von allen gleichermaßen als positiv empfundenen Schulklima. Dazu leistet das Fach Darstellendes Spiel einen bedeutenden Beitrag.

6.3 Der Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Öffnung von Schule

Öffnung von Schule nach innen und außen ist Teil von Schulkultur und insofern auch Teil einer produktiven Schulentwicklung. Sie hat die Gestaltung von Schule als offenem Lebens- und Erlebnisraum zum Ziel, in dem Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern gleichberechtigt, kooperativ und solidarisch miteinander umgehen und in dem alltags- und praxisnah an schulischen und außerschulischen Lernorten ganzheitlich gelernt werden kann.

Das Fach Darstellendes Spiel kann wesentliche Akzente für eine Öffnung der Schule nach innen und außen setzen. Diese Öffnung zeigt sich auf drei Handlungsfeldern:

- **Öffnung der Schule nach innen:** Dieser Begriff meint die grundsätzliche Bereitschaft aller am Schulprozess Beteiligten zur Kooperation und Teamarbeit auf allen schulischen Arbeitsgebieten, insbesondere zur Transparenz des Unterrichtsgeschehens und der Öffnung der Fächergrenzen in Richtung auf fächerübergreifende und Fächer vernetzende Zusammenarbeit sowie der demokratischen Mitwirkung bei allen wichtigen Entscheidungen auf allen hierarchischen Ebenen. Das Fach Darstellendes Spiel leistet hierfür einen bedeutenden Beitrag, indem es durch Präsentationen prinzipiell ständig Einblicke in die Unterrichtsarbeit gewährt und die Zusammenarbeit auf Schüler- und Lehrerebene sowie mit Eltern sucht. Die Entscheidung für unterschiedlichste Themen als Inhalt szenischer Produkte sowie die Wahl unterschiedlicher theatraler Ausdrucksträger bei der gestalterischen Umsetzung dieser Themen (z. B. bei Einsatz von Musik und beim Bühnenbild) werden immer wieder bewusst die Grenzen des eigenen Faches überschritten.
- **Öffnung der Schule für außerschulische Partner:** Jede Schule kann in reichem Maße davon profitieren, wenn sie außerschulische Partner (Einzelpersonen, Vertreter von Betrieben, Unternehmen, Institutionen etc.) im Sinne einer Verbindung von Theorie und Praxis in die Schule einlädt. Das Fach Darstellendes Spiel sucht, wo immer möglich, die ergänzende Mitarbeit einzelner Theaterpädagogen, der ortsansässigen Theater sowie solcher Einzelpersonen (z. B. Eltern, Firmenvertreter) und Institutionen, die helfen können, inhaltliche oder technische Herausforderungen des laufenden Unterrichts zu bewältigen. Theatergruppen z. B. der freien Szene oder auch anderer Schulen können zu Vorführungen, Schulklassen benachbarter Schulen können, auch schulartübergreifend, zu eigenen Präsentationen eingeladen werden.
- **Öffnung der Schule in Richtung auf außerschulische Lern- und Erfahrungsräume:** Eine Verknüpfung des schulischen Lernens mit der Lebenswirklichkeit ist häufig durch die Suche nach außerschulischen Lern- und Erfahrungsräumen im lokalen, regionalen und überregionalen Umfeld am besten zu erreichen. Für das Fach Darstellendes Spiel sind die in räumlicher Nähe verfügbaren Theater selbstverständlich ideale Lernorte, sei es, dass dort möglichst oft Aufführungen besucht werden können, sei es, dass der Theaterbau selbst und die darin anzutreffenden Theaterberufe zum Gegenstand des Lernens werden oder die Theater Berufspraktika für Schülerinnen und Schüler anbieten. Auf der Suche nach bespielbaren Räumen kann eine ganze Stadt zum außerschulischen Lernort werden, indem z. B. Fabrikhallen, Bahnhöfe, Foyers, Fußgängerunterführungen als theatrale Räume entdeckt werden. Recherchen und Be-

obachtungsaufgaben für bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen und gestalterische Aufgabenstellungen können in außerschulischen Räumen und Institutionen durchgeführt werden (z. B. Menschen, Abläufe, Geräusche in einer Fabrik, auf dem Bahnhof) Die Repräsentation der Schule nach außen durch Teilnahme von Spielgruppen an lokalen, regionalen und überregionalen Schultheatertreffen, Wettbewerben etc. fördert sowohl die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule als auch den produktiven Austausch mit anderen Schulen und trägt so zur Vernetzung von Schulen mit ähnlichen schulkulturellen Vorstellungen bei. Ebenso können Spielgruppen bei kommunalen Ereignissen, Firmenjubiläen etc. mitwirken und so zu einer weiter gehenden Verankerung der Schule im öffentlichen Bewusstsein und zum gegenseitigen Austausch beitragen.

Anhang

1 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

1.1 Grundsätze der Leistungsbeurteilung

Das Fach Darstellung eignet sich durch die Offenheit der Lernprozesse und seine spezifischen Arbeitsprinzipien in besonderer Weise, die Grundsätze einer förderlichen Leistungsfeststellung und -bewertung in der täglichen Unterrichtspraxis umzusetzen. Lernen im Fach Darstellendes Spiel findet grundsätzlich handlungsorientiert und in Gruppen statt und orientiert sich prinzipiell inhaltlich und methodisch an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und an ihren Interessen, Möglichkeiten und Fähigkeiten. Lernen erfolgt stets in Projekten und fordert von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen den Einsatz körperlicher, kognitiver und emotionaler Kompetenzen.

Wenn in den letzten Jahren mit der Bildungsreform und ihrem zentralen Anliegen der Etablierung einer neuen Lernkultur ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, der weniger das Lehren als vielmehr das Lernen in den Mittelpunkt stellt, und sich damit auch das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden durchgreifend verändert hat, so kommt dies dem Selbstverständnis des Faches Darstellendes Spiel also durchaus entgegen.

Es entspricht den oben beschriebenen Arbeitsprinzipien des Faches Darstellendes Spiel, dass der Schülerin bzw. dem Schüler als lernenden Subjekten ein hohes Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess zugewiesen wird und damit gleichzeitig der Forderung nach demokratischer Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Organisation ihrer Lernprozesse entsprochen wird.

Die Rolle der Lehrkraft ist dadurch gekennzeichnet, dass sie vor allem als Moderator, Arrangeur und Begleiter von Lernprozessen in Erscheinung tritt, bei denen es nicht mehr so sehr auf den „Input“ – auf den Unterrichtstoff - ankommt als vielmehr auf das „Outcome“ – auf das Lernergebnis. Für den Erfolg solcher Lernprozesse wird also von entscheidender Wichtigkeit sein , was Schülerinnen und Schüler am Ende gelernt haben, also welche Kompetenzen sie sich tatsächlich haben aneignen können.

Eine solche Neuorientierung kann nicht ohne Auswirkung auf die Funktion, die Ziele sowie die Formen und Verfahren der Leistungsbeurteilung bleiben.

Die folgenden Grundsätze müssen bei der Leistungsfeststellung und -bewertung gelten:

Die allgemeinen Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung regelt in Rheinland-Pfalz die Übergreifende Schulordnung (ÜschO) im § 45. Dieser Pragraph legt im Wesentlichen fest, dass

- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch die besondere pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte und ihre Freiheit bestimmt sind,
- nach Eigenart des Faches eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen zu erheben sind
- sowohl punktuelle als auch prozessuale Leistungen beurteilt werden können,
- die besonderen Belange behinderter Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sind.

Darüber hinaus sollten entsprechend den Prinzipien einer neuen Lernkultur die folgenden Grundsätze Beachtung finden:

1.1.1 Leistungsfeststellung und -beurteilung als Instrument der individuellen Förderung

Auch das Erheben und Bewerten von Leistungen soll in erster Linie fördernden Charakter haben. Es muss also darum gehen, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Wege zum Lernerfolg zu unterstützen, ihnen z. B. behutsam Defizite im darstellerischen Bereich wie mangelnde Bühnenpräsenz oder übertriebenen Geltungsdrang aufzuzeigen und ihnen frühzeitig produktive Hilfe und Förderung angedeihen zu lassen.

1.1.2 Ein erweiterter, dynamischer Leistungsbegriff

Das Fach Darstellendes Spiel fordert durch seine offenen Unterrichtsformen und den hohen Anteil an Gruppenarbeit von Schülerinnen und Schülern ein besonderes Maß an Eigenverantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Daher sollten Kompetenzen wie Selbstständigkeit, die Entwicklung lernstrategischer Fähigkeiten, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion u.v.a.m. bei Stellung der Aufgaben gefordert und bei der Bewertung in angemessener Weise mit einbezogen werden. Gerade Aufgabenstellungen in einem künstlerisch-ästhetischen Fach müssen auch individuelle und divergente Lösungen möglich machen, die die Lehrkräfte in angemessener Weise berücksichtigen sollten.

1.1.3 Zeitliche und inhaltliche Nähe zum Lernprozess

Eine förderliche Leistungsbeurteilung vollzieht sich in möglichst großer zeitlicher und inhaltlicher Nähe zum Lernprozess. So ist es möglich, die Lernsituation selbst, das Umfeld, mögliche Hindernisse zu berücksichtigen und sich nicht nur auf Ergebnisse, sondern auf einzelne Lernhandlungen, auf Vorgehensweisen und Strategien der Schülerinnen und Schüler zu beziehen. So sollten die Lehrkräfte als Lernbegleiter bei den häufigen Gruppenarbeiten so häufig wie möglich präsent sein, um Probleme frühzeitig zu erkennen, die individuellen Stärken und Schwächen einzelner Gruppenmitglieder vor Ort zu erkunden und sich so ein vollständiges Bild von den Lernenden und ihrer Lernsituation zu machen.

1.1.4 Dialogisch-prozessuales Prinzip

Die Lehrkraft meldet Schülern bzw. Schülerinnen schon während des Lernprozesses in einem kontinuierlichen Dialog zurück, was er beobachtet. Sie gibt ganz nahe am Unterricht Hinweise auf Defizite und Fortschritte und stellt, wo notwendig und angezeigt, Zusatzmaterialien bereit.

1.1.5 Differenzierte Aufgabenstellung

Offener gestaltete Unterrichtsabläufe im Fach DS ermöglichen auch individuelle Aufgabenstellungen, die divergente Lösungen in individualisierten Zeitabläufen zulassen, wenn etwa Schülerinnen und Schüler beim Arbeitsauftrag, eine Szene zu erarbeiten, in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden. Während einige als Darstellerinnen bzw. Darsteller in Erscheinung treten, können andere sich um Kostüme, Requisiten oder um das Bühnenbild kümmern oder sich inszenatorischen Aufgaben widmen.

1.1.6 Transparenz der Leistungskriterien

Die Leistungskriterien, etwa in Gestalt von Kompetenzrastern, müssen mit den Schülerinnen und Schülern in aller Klarheit abgesprochen sein, im Idealfall haben sie an der Erstellung der Kriterien mitgewirkt. Dieser Prozess selbst kann sehr positive Auswirkungen auf das Lernen haben, weil sich das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die Qualität ihrer Arbeit schärft.

1.1.7 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler

Wo die Lehrkräfte, z. B. bei häufigen Gruppenarbeitsphasen, nicht mehr die vielfältigen Prozesse, die sich beim Lernen vollziehen, überblicken können, bietet es sich auch an, die Mitglieder einer Lerngruppe in die Leistungsbeurteilung mit einzubeziehen. Die alleinige Verantwortung der Lehrkräfte für die zu erteilende Note bleibt davon unberührt.

1.2 Kompetenzraster

Grundlage der Leistungsbeurteilung ist das Kompetenzmodell der theaterästhetischen Handlungskompetenz (s. 4.1) und die für unterschiedliche Lerninhalte konkretisierten Kompetenzmodelle (s. Anhang 2.1 – 2.15). Da diese Kompetenzmodelle aber nur Auskunft darüber geben, welche Kompetenzen erworben werden können und noch nichts darüber aussagen, auf welchen Kompetenzstufen ein Schüler bzw. eine Schülerin handelt, eignen sie sich nicht zur Leistungsbeurteilung. Auch ein Kompetenzstufenmodell, das das gesamte Kompetenzspektrum von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe - unabhängig von der Lerngruppe – umfasst (s. 5.3.1), eignet sich nur bedingt zur Leistungserfassung. Um Leistungen innerhalb einer bestimmten Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erheben und zu bewerten, ist eine feinere Skalierung nötig, im Folgenden „Feinstufen" genannt. Solche Feinstufen können in Kompetenzrastern erfasst werden, die für je spezifische Leistungssituationen entwickelt werden müssen.

In einem solchen Kompetenzraster werden auf einer Achse ausgewählte Facetten eines Kompetenzbereichs aufgeführt, auf der anderen Achse für jede dieser Facetten eine bestimmte Anzahl von Feinstufen. Das Spektrum dieser Feinstufen orientiert sich am Leistungsspektrum der Lerngruppe und zeigt an, welche Feinstufe für eine ausreichende Leistung mindestens erreicht werden sollte und welche Feinstufe einer sehr guten Leistung entspricht. Die dazwischen liegende(n) Stufe(n) entsprechen mittleren Leistungen.

Noten sollen diesen Stufen nicht direkt zugeordnet werden, da die Bewertung einer ästhetischen Leistung sich nicht „ausrechnen" lässt, aber sie konkretisieren Leistungserwartungen und Leistungsniveaus und verleihen der Notengebung eine gewisse Transparenz.

Beispiel: Kompetenzraster für die Teilkompetenz „Rollengestaltung"

Kompetenzstufen Teilkompetenzen	**Feinstufe 1**	**Feinstufe 2**	**Feinstufe 3**
• **über Rollenbewusstheit verfügen**	stark an eigener Person orientiert	Distanz zwischen eigener Person und Rolle erkennbar	deutlich an Rolle orientiert
• **theatrale Zeichen verwenden**	unterschiedliche Zeichen eingesetzt, aber noch unspezifisch	rollenangemessen, aber an „Klischees" orientiert	facettenreich, sinnvoll abgestimmt, bewusst ausgewählt
• **eine Figur gestalten**	Gestaltung erkennbar, aber kaum differenziert, wenig Ausdruck oder im Ausdruck unangemessen	bewusst gestaltet; mit rollenspezifischem Ausdruck	plastisch gestaltet; facettenreich, intensiv im Ausdruck
• **mit anderen Figuren interagieren**	erkennbare Interaktionen	bewusst gestaltete Interaktionen, die Beziehungen erkennen lassen	vielfältige bewusst gestaltete Interaktionen, die das Handeln der Figuren erklären
•			

Im Sinne eines oben bereits erwähnten erweiterten Leistungsbegriffes sind die mit der Aneignung von Kompetenzen eng verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen sowie weitere, etwa methodisch-strategische Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in die Bewertung angemessen mit einzubeziehen.

1.3 Formen der Leistungsbeurteilung

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der laufenden Arbeit des Grundkurses Darstellendes Spiel teilen sich in

- Kursarbeit und
- Sonstige Leistungen

Die Kursarbeitsnote fließt im Verhältnis 1:2 zu den Sonstigen Leistungen in die Gesamtnote des Halbjahres ein. Die Aufgabenstellungen für sämtliche Leistungsüberprüfungen müssen auf die laufende Projektarbeit bezogen sein.

1.3.1 Die Kursarbeit

Im Grundkurs Darstellendes Spiel wird pro Schulhalbjahr eine Kursarbeit angefertigt. Die Dauer beträgt ein bis zwei Unterrichtsstunden. Enthält die Kursarbeit einen spielpraktischen Anteil, so kann dieser in zusätzlichen Unterrichtsstunden durchgeführt und überprüft werden. Der Umfang der Aufgabenstellung muss so gestaltet sein, dass die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen sind.

Die in Kursarbeiten gestellten Aufgaben sollen so gestaltet sein, dass sie Leistungen auf den vier Kompetenzebenen des Kompetenzmodells erfordern. Jede Kursarbeit sollte also folgende Aufgabenarten enthalten:

1. eine gestalterische Aufgabe (spielpraktisch oder schriftlich konzeptionell) (Sachebene und Gestaltungsebene)
2. eine reflektierende Aufgabe, bei der eigene Lösungswege oder Erfahrungen kommentiert werden (kommunikative Ebene)
3. eine Aufgabe, die soziokulturelles Wissen erfordert und das eigene theaterästhetische Handeln in einen gesellschaftlichen, kulturellen und /oder geschichtlichen Rahmen stellt (soziokulturelle Ebene)

Kursarbeiten können auf drei unterschiedliche Weisen konzipiert sein:

1. **Die Kursarbeit mit einem spielpraktischen Schwerpunkt**
   Diese Kursarbeit soll eine spielpraktische Aufgabe enthalten. Dabei soll eine Szene selbstständig entwickelt und präsentiert werden, die einen dramaturgisch gestalteten Ablauf, angemessen und differenziert gezeichnete Figuren und den gezielten Einsatz mehrerer theatraler Ausdrucksträger und Techniken (Mimik, Gestik, Proxemik, choreografische Elemente, Spiel mit Raum und Requisit etc.) erkennen lässt.

   Ausgangspunkt einer solchen Szene können ein vorgegebener Spielansatz (Thema, Situation, Personenkonstellation etc.), ein epischer oder lyrischer Text, ein vorliegender kurzer dramatischer Text u. a. sein.

   Da in einer theatralen Handlung in der Regel mehrere Figuren interagieren, kann eine spielpraktische Aufgabe auch in Gruppen bis zu drei Schülerinnen und Schülern gelöst werden, wobei darauf zu achten ist, dass die Leistungen der Gruppenmitglieder für jedes Mitglied einzeln feststellbar sind.

   Neben der Präsentation des Ergebnisses lösen alle schriftlich in Einzelarbeit die Reflexionsaufgabe und die Aufgabe zum soziokulturellen Hintergrund.

   Da die Durchführung einer Kursarbeit mit spielpraktischem Schwerpunkt einen erhöhten Zeitaufwand erfordert, sollte jede Lehrkraft sorgfältig prüfen, ob die entsprechenden Rahmenbedingungen an ihrer Schule gegeben sind. Falls dies nicht der Fall ist, kommen verstärkt die folgenden Typen von Kursarbeiten in Frage.

2. **Die Kursarbeit mit einem konzeptionell gestaltenden Schwerpunkt**
   Bei der Kursarbeit mit einer konzeptionell gestaltenden Aufgabe bildet die schriftliche Entwicklung eines Inszenierungskonzepts für eine Spielszene, eine Spielsequenz, einen kurzen dramatischen Text oder die Umsetzung eines nicht-dramatischen Textes den Schwerpunkt. Die Entwürfe sollen sich dabei an der Realisierbarkeit durch die eigene Spielgruppe orientieren.

Neben der schriftlichen Lösung der Gestaltungsaufgabe löst jeder Schüler bzw. jede Schülerin die Reflexionsaufgabe und die Aufgabe zum soziokulturellen Hintergrund.

3. **Die Kursarbeit mit einem rezeptionsästhetischen Schwerpunkt**
   Bei der Kursarbeit mit einem rezeptionsästhetischen Schwerpunkt stehen die Interpretation und Analyse einer Inszenierung im Mittelpunkt. Auch Kursarbeiten mit einem rezeptionsästhetischen Schwerpunkt müssen eine gestalterische Aufgabe enthalten, z. B. die Entwicklung einer Leerstelle in der Handlung, die Entwicklung einer Rollenbiografie oder die Entwicklung eines Subtextes oder eines alternativen Schlusses.

1.3.2 Sonstige Leistungen

Die sonstigen Leistungen umfassen die unterschiedlichsten Beiträge der Schülerinnen und Schüler bei der Mitarbeit und Mitgestaltung während des laufenden Kursunterrichts. Dies können mündliche, praktische und solche schriftliche Leistungen sein, die nicht eine Kursarbeit darstellen.

Beispiele für praktische Leistungen:
- Präsentation von spielpraktischen Gestaltungsaufgaben
- Entwürfe und Herstellung von Bühnenbildern (oder Teilen davon) , Requisiten, Gestaltungselementen (Masken, Kostüme etc.), Plakaten, Programmheften etc.
- Mediale Präsentationen

Beispiele für mündliche Leistungen:
- Qualifizierte Beiträge und allgemeiner Einsatz während des Unterrichtsgesprächs im Plenum
- Qualifizierte Beiträge und allgemeiner Einsatz während der Arbeit in Gruppen
- Mündliche Präsentation von Einzel- und Gruppenleistungen, Hausaufgaben, Referaten etc.

Beispiele für schriftliche Leistungen (außer Kursarbeit):
- Anfertigung schriftlicher Hausaufgaben
- Erstellung von Arbeitsmappen (Portfolio, Lerntagebuch etc.)
- Erstellung von Arbeitsberichten, Protokollen, schriftlichen Referaten etc.

Es ist darauf zu achten, dass für alle Schülerinnen und Schüler eine ausreichende Anzahl unterschiedlicher sonstiger Leistungen erhoben wird. Die Gewichtung der einzelnen Note muss dem Umfang und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung entsprechen. Die oben beschriebenen Grundsätze für die Leistungsbeurteilung müssen beachtet werden.

1.3.3 Die Abiturprüfung

Im Fach Darstellendes Spiel kann eine mündliche Abiturprüfung abgelegt werden. Allgemeine Vorgaben, Aufgabenstellung, Ablauf und Bewertung regeln die Fachspezifischen Hinweise zur Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel im Rundschreiben zur Abiturprüfung in der jeweils gültigen Fassung.
(http://gymnasium.bildung-rp.de)

1.3.4 Die Besondere Lernleistung (BLL)

Das Grundfach DS kann Referenzfach für die Anfertigung einer Besonderen Lernleistung sein.

2 Kompetenzmodelle

2.1 Kompetenzmodell „Der Darsteller als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Körper als wesentliches Ausdrucksmedium begreifen
- Spektrum der kinesischen Zeichen Gestik, Mimik, Proxemik, Haltung kennen
- körperliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln
- körpersprachliche Zeichen zur Gestaltung von Aussagen einsetzen
- körpersprachliche Zeichen als Ausdruck von Emotionen, Status, Stimmungen, Situationen, Figuren, Beziehungen kennen
- Korrelationen zwischen verbalen und körpersprachlichen Äußerungen reflektieren und bewusst herstellen
- Körpersprache einer Bühnenfigur im Unterschied zu Gesten im Alltag gestalten (vergrößern, verstärken, verfremden, übertreiben...)
- mit körpersprachlichen Mitteln andere Zeichen ersetzen (z. B. Requisiten)
- Aussagen ausschließlich mit kinesischen Ausdrucksmitteln gestalten

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- unveränderliche Eigenschaften des eigenen Körpers in die Gestaltung von Figuren einbeziehen
- Figuren durch körpersprachliche Zeichen konturieren
- durch körpersprachliche Zeichen Beziehungen zwischen Figuren gestalten
- körpersprachliche Zeichen zur Verdeutlichung von Emotionen, Status, Stimmungen, Situationen und einsetzen
- bei der szenischen Gestaltung berücksichtigen, dass der erste Eindruck der Zuschauer beim Auftritt einer Figur wesentlich von ihren körpersprachlichen Aussagen geprägt ist
- Text und Körpersprache bei der Gestaltung von Figuren abstimmen
- Körpertheatersequenzen entwickeln (Bewegungs-, Tanz-, Bildertheater und Pantomime)

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über die Fachterminologie der kinesischen Zeichen verfügen
- körpersprachliche Äußerungen als Kommunikationsmittel und Bedeutungsträger verstehen
- Differenzerfahrung reflektieren: Körpersprache einer Figur im Unterschied zur Privatperson
- wissen, dass körpersprachliche Zeichen andere Zeichen ersetzen können (z. B. Tasten für Dunkelheit, pantomimisch ein Requisit halten)
- Qualitätsmerkmale von körpersprachlichen Äußerungen kennen und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- lebensweltliche Bezüge herstellen: körpersprachliche Zeichen deuten als
  - Ausdruck von Emotionen, Status, etc
  - kulturelle Zeichen (z. B. für Gruppenzugehörigkeit)
  - Gesten mit bestimmten Bedeutungen
- symbolische Gesten und Bewegungen in verschiedenen Epochen und Kulturen kennen (z. B. Kniefall)
- Körpertheaterformen in Gegenwart und Vergangenheit kennen (Bewegungs-, Bilder-, Tanztheater, Ballett, Pantomime)
- Bedeutung von kinesischen Zeichen in außereuropäischen Theaterformen kennen (z. B. Gesten im indischen Tanz)
- Funktion von kinesischen Zeichen in Stummfilmen reflektieren

2.2 Kompetenzmodell „Der Darsteller als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- unterschiedliche Sprechweisen (bezüglich Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo und Artikulationsschärfe) sowie unterschiedliche Sprachniveaus im Alltag wahrnehmen und ihre Unterscheidungsmerkmale kennen
- den Zusammenhang zwischen Atmung, Bewegung und Stimme wahrnehmen und als Mittel zur Kennzeichnung von Figuren und Situationen erkennen und einsetzen
- die Veränderung der Bedeutung von Sprechinhalten durch unterschiedliche Arten des Sprechens kennen und verwenden
- Stimme als Klang- und Geräuschinstrument wahrnehmen und Stimmveränderungen durch körpereigene sowie technische Mittel vornehmen können
- Formen chorischen Sprechens wahrnehmen, kennen und realisieren können
- Nonsens-Sprachen wahrnehmen und sprechtechnisch realisieren können
- den Zusammenhang von Stimme und Sprechausdruck mit der Akustik des Raumes erkennen und verwenden

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- mit Artikulationsweisen experimentieren (Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo, Artikulationsschärfe), um Bedeutung zu konstituieren
- Rollenfiguren durch Stimme und Sprechausdruck entstehen lassen bzw. charakterisieren
- durch sprecherischen Ausdruck Stimmungen, Emotionen, Haltungen, Beziehungen zu anderen Figuren artikulieren
- Redesituationen durch den Einsatz von Stimme und Sprechausdruck schaffen und aufeinander abstimmen
- besondere Formen des Sprechens (chorisch, Nonsens-Sprachen) zur Gestaltung von Sprechinhalten einsetzen
- Raum gestalten durch Sprechen und den Einsatz der Stimme als Klang- und Geräuschinstrument
- in „Hörspielen“ Bedeutung nur durch Sprache und Sprechen erzeugen

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über die Fachterminologie der sprachlichen und sprecherischen Zeichen verfügen
- zwischen öffentlichem und privatem Sprechen unterscheiden
- Stimme und Sprechausdruck als Bedeutungsträger für Aussageabsichten wahrnehmen, deuten und bewerten
- Stimme und Sprechausdruck als Teil eines Inszenierungskonzeptes begreifen, reflektieren und kommunizieren
- Stimme und Sprechausdruck in ihrer theatralen Wechselwirkung mit anderen Bedeutungsträgern wahrnehmen und kommunizieren
- verstehen, dass Sprache andere Zeichen ersetzen kann
- Qualitätskriterien für Sprache und Sprechen zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Sprache und Sprechen als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen von Gruppenzugehörigkeit reflektieren
- Stimme und Sprache im Alltag in Abhängigkeit von Situation, Örtlichkeit und Publikum wahrnehmen und verstehen (Kundgebung, Rede in einem geschlossenen Raum, mit/ohne Mikrofon, privates Gespräch, …)
- um die Geschichtlichkeit von Bühnensprache wissen (z. B. bei unterschiedlichen Faust-Inszenierungen) und diese schätzen können
- die spezielle Gestaltung von Stimme und Sprache als Ausdruck unterschiedlicher Theaterformen wahrnehmen (Commedia dell´Arte, Straßentheater, episches Theater, Revuetheater, dokumentarisches Theater, …)
- Geschichte des „Hörspiels“ kennen

2.3 Kompetenzmodell „Der Darsteller als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

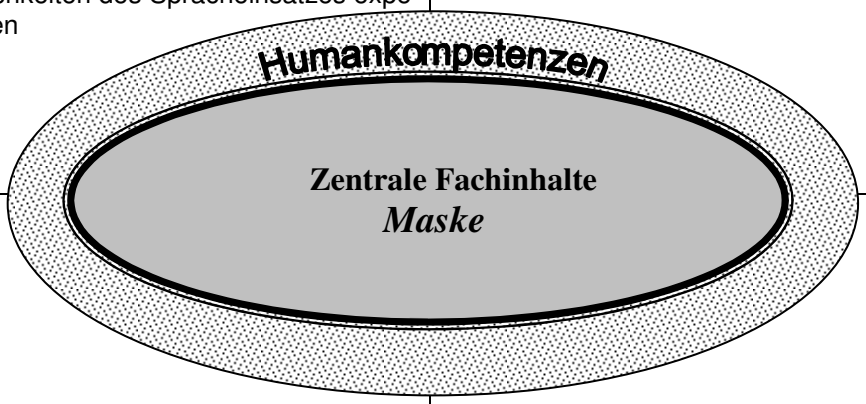
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- unterschiedliche Maskentypen kennen (z. B. Alltags-, Schmink-, Halb-, Großmasken)
- verschiedene Schminkmasken und deren
- verändernde Wirkung ausprobieren
- Masken aus unterschiedlichen Materialien (Papier, Draht, Pappmaschee) entwerfen und herstellen
- (Schmink)Masken für Tiere, Phantasiewesen oder abstrakte Ideen kennen und herstellen
- Maske als Mittel zur Verwandlung ihrer Träger erkennen und realisieren können (z. B. in Bezug auf Alter, Status, Typisierung oder Individualisierung)
- Frontalwirkung von starren Masken
- kennen und im Spiel berücksichtigen
- Zusammenspiel von Maske, Kostüm und Frisur erkennen und einsetzen
- Wechselwirkung von starren Masken und Körpersprache erkennen und einsetzen (Mimikersatz)
- mit Möglichkeiten des Spracheinsatzes experimentieren

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- Erfahrungen in der Arbeit mit Masken sammeln und zur Entwicklung von Spielideen nutzen
- Figuren durch Masken charakterisieren (z. B. starre Masken für Typen, Schminkmasken für individuelle Charakterisierung)
- zur Entwicklung einer Maskenfigur passende Bewegungen und Gänge finden - insbesondere für starre Masken
- Entscheidungen über die Verwendung von Masken in die Erstellung von szenischen Konzepten einbeziehen
- Masken für konkrete Spielvorhaben entwerfen und realisieren
- zu Masken Figuren, Szenen und Choreografien entwickeln
- Maskenimprovisationen zu Musik entwickeln
- Masken als Symbolträger einsetzen



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- Fachterminologie in Bezug auf Masken kennen und anwenden
- Spiel mit Masken als theatralen Kode kennen
- Maske als Bedeutungsträger in ihrer jeweiligen Funktion und auf den jeweiligen Kontext bezogen wahrnehmen und deuten
- Maske als Teil eines Inszenierungskonzeptes
- begreifen und reflektieren
- Wechselwirkung zwischen Masken und
- anderen Ausdrucksträgern wahrnehmen und
- beschreiben
- Intention und Wirkung des Maskeneinsatzes reflektieren
- Qualitätskriterien in Bezug auf Maskenspiel entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Funktionalität von Alltagsmasken reflektieren (Mundschutz, Brille etc.)
- Alltagsmasken (auch die eigenen) als Mittel der Selbstinszenierung und Zeichen von Gruppenzugehörigkeit reflektieren
- Funktion und Bedeutung von Masken als mythologisches, religiöses, kulturelles und politisches Ausdrucksmittel in unterschiedlichen historischen Epochen kennen
- historische Maskentheaterformen im europäischen Theater (z. B. Commedia dell’Arte) und außereuropäischen Theater (Peking-Oper, Nô-Theater) kennen
- Schminkmasken und starre Masken für Theater und Film vergleichen

2.4 Kompetenzmodell „Der Darsteller als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

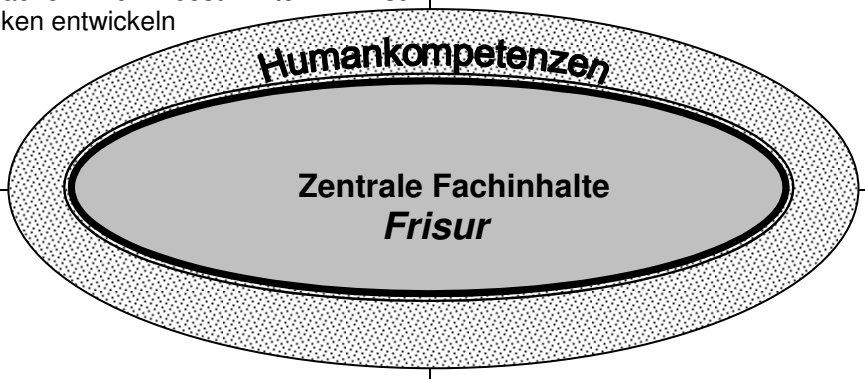
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- unterschiedliche Frisuren und Bärte und ihre Unterscheidungsmerkmale im Alltag wahrnehmen (Fülle, Farbe, Form, Länge, Beschaffenheit der Haare)
- Frisur und Perücke als Mittel zur Verwandlung ihrer Träger erkennen
- Perücken aus unterschiedlichen Materialien (Papier, Wolle, Bast) entwerfen und herstellen
- Frisur als Möglichkeiten der Charakterisierung einer Figur erkennen und anwenden (in Bezug auf Alter, Geschlecht, Status, Charakter)
- Frisuren als Möglichkeit zur Anonymisierung, Typisierung oder Individualisierung erkennen
- mit verschiedenen Frisuren und Perücken experimentieren und deren verändernde Wirkung erkennen
- Zusammenspiel von Frisur, Kostüm und Maske erkennen und einsetzen
- Körpersprache zu bestimmten Frisuren/Perücken entwickeln

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- Frisuren und Perücken zur Charakterisierung von Figuren entwerfen und anfertigen
- mit Frisuren/Perücken Figurengruppen kennzeichnen und Wirkungen überprüfen
- Frisuren und Perücken als Teil von szenischen Konzepten entwerfen und anfertigen
- Frisuren und Perücken als Möglichkeiten historischer Zuordnung von Figuren nutzen
- Frisuren und Perücken als Möglichkeit der Verfremdung nutzen
- traditionelle symbolische Bedeutung von Frisuren nutzen, wahrnehmen, deuten und anwenden (blonde Zöpfe = Unschuld, rote Mähne = Verführung)
- Frisuren mit Kostümen und/oder Masken abstimmen



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über Fachterminologie in Bezug auf Frisuren/Perücken verfügen
- Frisur als Bedeutungsträger in ihrer jeweiligen Funktion und auf den jeweiligen Kontext bezogen wahrnehmen und deuten
- Frisur als Teil eines Inszenierungskonzeptes begreifen und reflektieren
- Wechselwirkung zwischen Frisuren und anderen Ausdrucksträgern, insbesondere Maske und Kostüm, wahrnehmen und beschreiben
- Qualitätskriterien für die Verwendung von Frisuren/Perücken entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- symbolische Bedeutung von Haaren in der Kulturgeschichte reflektieren
- Frisuren als Mittel der Selbstinszenierung und als Zeichen von Gruppenzugehörigkeit reflektieren
- eigene Entscheidungen für eine Frisur begründen
- Funktion und Bedeutung von Frisuren und Perücken als religiöse, kulturelle, gesellschaftliche und politische Zeichen in unterschiedlichen historischen Epochen kennen
- Frisuren und Perücken als Teil eines theatralen Kodes (in der Regel an die Maske gebunden) kennen
- Frisuren von Filmfiguren als “Trendsetter” begreifen

2.5 Kompetenzmodell „Der Darsteller als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

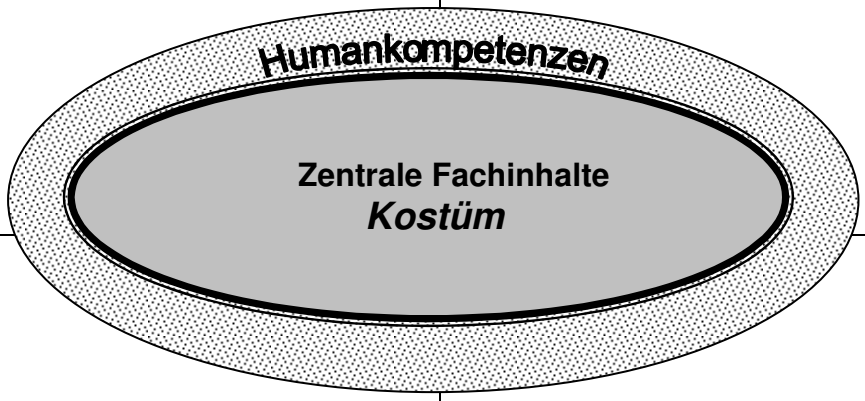
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Unterschied zwischen Kleidung (Alltag) und Kostüm (Theater) wahrnehmen
- Kostüm als bedeutungskonstituierendes Element kennen
- Kostüm als Möglichkeit der Charakterisierung einer Figur (Typisierung und Individualisierung) erkennen
- Zusammenhang zwischen Kostüm und Status kennen
- Kostüme aus unterschiedlichen Materialien entwerfen und herstellen (z. B. auch Materialien, die normalerweise nicht für Kleidung verwendet werden)
- unterschiedliche „Stile“ ausprobieren (naturalistisch, stilisiert)
- symbolische Bedeutung von Farben, Formen, Stoffarten in Kostümen kennen
- Zusammenspiel von Kostüm und anderen Ausdrucksträgern erproben

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- eigene Erfahrungen mit Kleidung als Impulse für Spielideen nutzen
- zu einem Kostüm(teil) szenische Ideen entwickeln und gestalten (z. B. zu einem Kostüm oder Kostümteil eine Geschichte entwickeln)
- Form- und Farbkonzepte als Teil der Gesamtkonzeption planen und dramaturgisch reflektieren
- Kostüme zur Charakterisierung von Figuren und Gruppen einsetzen
- Kostüme in szenische Gesamtkonzepte integrieren



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über ein Begriffsrepertoire In Bezug auf Kostüme und Kostümierung verfügen
- wissen, dass alle Details von Kleidungsstücken auf der Bühne Bedeutung annehmen (z. B. vergessene Armbanduhr)
- Kostüm als Bedeutungsträger wahrnehmen und deuten
- unterschiedliche Funktionen von Kostümen im Zusammenhang der Ausdrucksträger reflektieren (Unterstützung, Ergänzung, Kontrast, Verfremdung)
- Qualitätskriterien für den Einsatz von Kostümen entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Kleidung als Mittel der Selbstinszenierung von Individuen und Gruppen (Gruppenzugehörigkeit) reflektieren
- Kleidung zur Kennzeichnung von Stand, Beruf, nationaler oder regionaler Gruppenzugehörigkeit kennen und reflektieren
- Kleidung als Statuszeichen reflektieren (z. B. Uniform)
- Kleidung als zeitgebundenes kulturelles Zeichen einschätzen
- Modephänomene reflektieren
- Kostüm als Teil eines theatralen Kodes (z. B. theatrale Epochen) einschätzen
- Filmkostüme als Spiegel gesellschaftlicher Trends und als Trendsetter reflektieren

2.6 Kompetenzmodell „Der Raum als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- sich auf das Spiel an unterschiedlichen Aufführungsorten und in unterschiedlichen Räumen einlassen
- wissen, dass Aufführungsorte ihre eigene besondere Atmosphäre haben, und dies im Spielvorhaben berücksichtigen
- unterschiedliche Möglichkeiten der Zuordnung von Darstellern und Zuschauern kennen und wissen, dass diese Zuordnung Konsequenzen für das Spiel hat (spieltechnisch, atmosphärisch, inhaltlich)
- wissen, dass unterschiedliche Raumkonzeptionen unterschiedliche Spielweisen und Bewegungsabläufe erfordern und das Spiel diesen Erfordernissen angleichen (Sicht- und Hörbarkeit)

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- einen Aufführungsort für ein Spielvorhaben bewusst auswählen und seine Eigenart in das Spiel einbeziehen
- die Zuordnung von Darstellern und Zuschauern für Spielvorhaben bewusst gestalten und dies im Spiel berücksichtigen
- für besondere Orte passende Spielvorhaben entwickeln (z. B. für eine Veranstaltung in einer Bibliothek)
- mögliche symbolische Bedeutungen von Orten und Räumen in die Spielkonzeption einbeziehen

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über Fachterminologie in Bezug auf Aufführungsort und -raum verfügen
- reflektieren, dass unsere Theatergebäude mit ihren traditionellen Guckkastenbühnen nur eine Form von vielen möglichen Aufführungsorten und –räumen sind und dies in Reflexionprozesse einbeziehen
- die Wechselwirkungen zwischen Aufführungsort und -raum, dem Spielgeschehen und dem Zuschauerverhalten reflektieren
- beschreiben, wie sich die Beziehungen zwischen Darstellern und Zuschauern verändern, wenn sich deren Zuordnung ändert
- die symbolische Bedeutung von Orten und Räumen wahrnehmen und auf das Spielgeschehen beziehen
- Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Nutzung von Aufführungsorten und -räumen kennen und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- ein Theatergebäude der Umgebung und die darin zur Verfügung stehenden Aufführungsräume kennen
- historische Aufführungsorte und ihre Bedeutung für das zeitgenössische Theater kennen
- die Zuordnung von Bühnenraum und Zuschauerraum in unterschiedlichen Epochen der Vergangenheit und ihren Einfluss auf das Theater der Gegenwart kennen
- Theater und Kinos und deren Aufführungs- bzw. Vorführungsräume vergleichen
- unterschiedliche Orte performativer Ereignisse und die räumliche Zuordnung von Akteuren und Zuschauern vergleichen

2.7 Kompetenzmodell „Der Raum als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

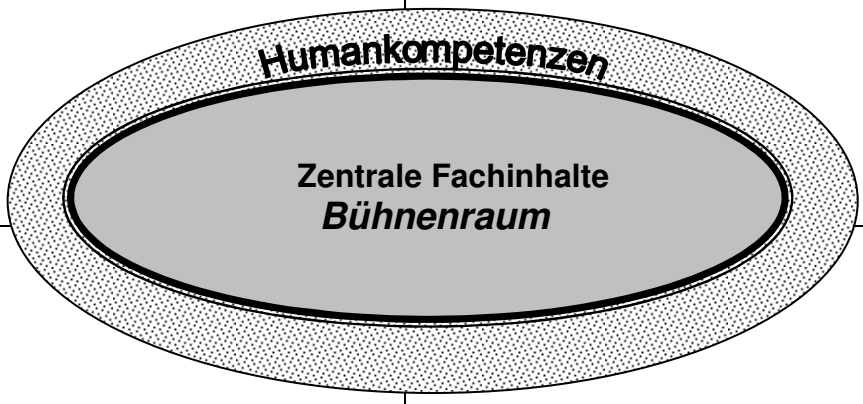
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Unterschiede zwischen Spielraum und Alltagsraum kennen
- Raum als Bedeutungsträger wahrnehmen
- (Größe, Form etc.)
- Möglichkeiten eines Raumes ausloten (Dimensionen, optische, akustische, haptische Qualitäten)
- mit Positionen von Figuren im Raum experimentieren
- Bühnen-/Raumkonzepte kennen (Guckkasten, Arena, Laufsteg etc., Freilichträume)
- Wechselwirkungen zwischen Spielraum und Zuschauerraum (bzw. Zuschauern) kennen (Wegfall der vierten Wand, Stationentheater)

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- geeignete Räume für bestimmte Vorhaben finden und nutzen
- Räume zum Auslöser von Gestaltungsprozessen machen
- theatrale Räume durch Ein- und Umbauten gestalten
- eine Raumkonzeption entwickeln
- mit den Wechselwirkungen zwischen den Gegebenheiten eines Raumes und seiner theatralen Bespielung kreativ umgehen



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über ein Fachvokabular in Bezug auf Bühnenraum verfügen und es anwenden
- theatrale Räume als Aktionsraum für Zuschauer und Spieler erkennen, beschreiben und bewerten
- theatrale Räume als Teil eines Inszenierungskonzeptes wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- Wirkung von ungewöhnlichen Bühnenraumkonzepten reflektieren (z. B. Einbeziehung des Zuschauerraums in das Spielgeschehen)
- Qualitätskriterien für die Bespielung des Bühnenraums entwickeln und sie zur Grundlage von Würdigung und kritischer Reflexion machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Räumen in der Alltagswelt wahrnehmen (Kirchen, Fabriken, Kaufhäuser etc.)
- theatrale Raumkonzepte aus Geschichte und Gegenwart und ihre soziokulturelle Bedeutung kennen (griechisches Theater, Shakespeare-Bühne etc.)
- die Bedeutung alternativer Spielorte für die gegenwärtige Theaterkultur und ihre gesellschaftliche Wirksamkeit verstehen (Fabrikhallen, Schwimmbäder, Hotelzimmer etc.)

2.8 Kompetenzmodell „Der Raum als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

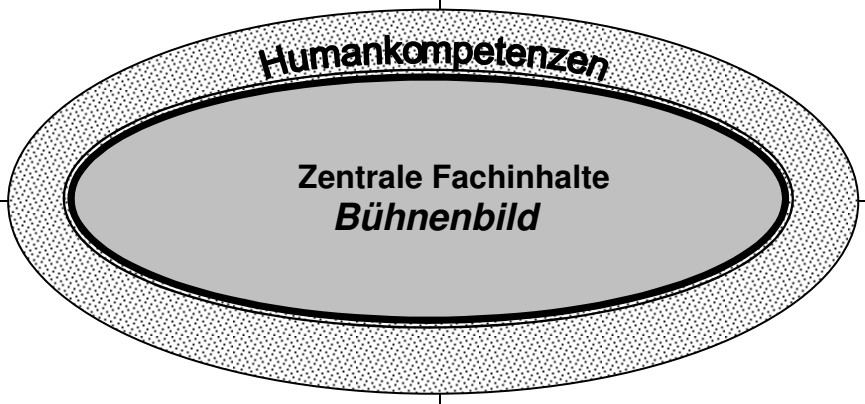
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Unterschiedliche Arten von Bühnenbildern kennen (naturalistisch oder stilisiert)
- insbesondere mit Stilisierung (z. B. grüne Dreiecke als Bäume), Reduktion (z. B. nur ein Bühnenbildelement) und Symbolisierung (z. B. Sanduhr) experimentieren
- mit dem Spiel im leeren Raum experimentieren
- Bühnenelemente aus verschiedenen Materialien herstellen
- dramaturgische Funktionen von Bühnenbildern kennen (z. B. Kennzeichnung von Ort, Zeit, Figuren, Stimmungen, zentralen Ideen)
- Zusammenspiel von Bühnenbild und anderen Ausdrucksträgern wahrnehmen

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- eine Miniatur eines Bühnenbildmodells herstellen
- für ein Bühnenbildelement eine Handlung entwickeln (z. B. Tarnnetz)
- für eine szenische Handlung ein Bühnenbild entwickeln und mit vorhandenen Mitteln realisieren
- Stimmigkeit herstellen zwischen Aussageabsicht und Stil und Materialität des Bühnenbildes (naturalistisch, stilisiert, symbolisch)
- das Bühnenbild abstimmen mit Kostümen, Requisiten und Licht



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über ein Fachvokabular in Bezug auf Bühnenbilder verfügen
- Funktion und Wirkung von Bühnenbildern analysieren und beschreiben
- Qualitätskriterien in Bezug auf Bühnenbilder entwickeln und sie zur Grundlage von Würdigung und kritischer Reflexion machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Bühnenbildtraditionen in europäischen und außereuropäischen Theater kennen (z. B. Simultanbühne, barocke Kulissenbühne, Bühne des Naturalismus, Ausstattung des Nô-Theaters)
- „Wortkulissen“ im elisabethanischen Theater kennen
- Autonomie der Bühnenbildgestaltung im zeitgenössischen Theater
- Raumgestaltung im Theater und im Spielfilm vergleichen

2.9 Kompetenzmodell „Der Raum als Ausdrucksträger"

SACHEBENE

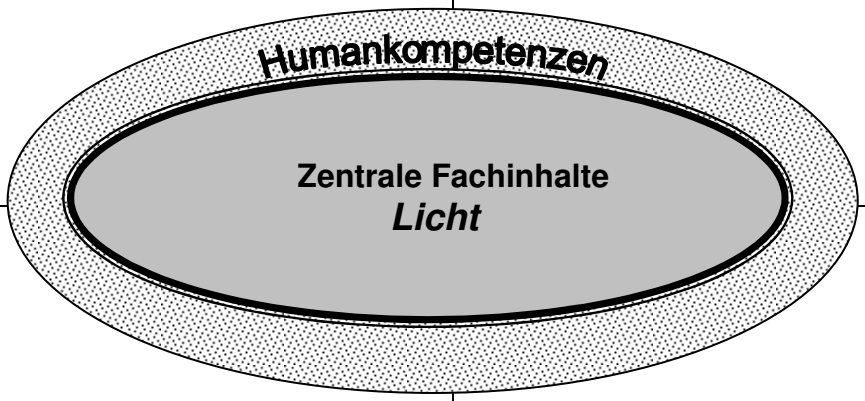
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Wirkungen von Natur- und Kunstlicht kennen
- mit unterschiedlichen Lichtquellen experimentieren (Naturlicht, Kunstlicht, Taschenlampen, Kerzen, Schwarzlicht…)
- Dunkelheit und Schattens als komplementäre Elemente zu Licht kennen
- mit den Funktionen von Intensität, Verteilung und Bewegung des Lichtes experimentieren
- Licht als konstituierendes Element für Ort, Zeit, Raum, Figur, Atmosphäre kennen
- symbolische Bedeutung von Licht und Schatten kennen
- Wechselwirkungen zwischen Licht und anderen theatralen Bedeutungsträgern explorieren
- Grundkenntnisse im Umgang mit Lichttechnik besitzen

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- verschiedene Lichtquellen als Auslöser von Gestaltungsprozessen nutzen
- zu Spielvorlagen eine Lichtkonzeption entwickeln
- Licht als Mittel zur Fokussierung nutzen
- mit Licht Atmosphären kreieren
- Lichtkonzeption mit den anderen Ausdrucksträgern abstimmen
- mit den Sonderformen Schwarzlichtspiel und Schattentheater szenische Ideen umsetzen



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- Fachterminologie in Bezug auf Licht kennen und verwenden
- Licht als Bedeutungsträger für Zuschauer und Spieler erkennen, beschreiben und bewerten
- Licht als Teil eines Inszenierungskonzeptes wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- die Wechselwirkung zwischen Licht und anderen theatralen Bedeutungsträgern wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- Qualitätskriterien in Bezug auf Licht entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und kritischer Reflexion machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Licht als elementare Lebenserfahrung begreifen
- Lichtgestaltung in der Alltagswelt einschätzen (Weihnachten, besondere Gebäude)
- Lichtinszenierung in Gesellschaft und Politik verstehen (Fackelzüge, Lichtdome, Lichterketten, Feuerwerk)
- Einsatz von Natur- und Kunstlicht in historischen Bühnenkonzeptionen (griechisches Theater, Shakespeare usw.) kennen
- (außer)europäische Formen des Schattentheaters und Schwarzlichttheaters kennen
- zunehmende Autonomie der Lichtregie im Theater der Gegenwart wahrnehmen und reflektieren
- Bedeutung von Lichtregie in der Eventkultur (Pop-Konzerte etc.) reflektieren

2.10 Kompetenzmodell „Der Raum als Ausdrucksträger“

SACHEBENE

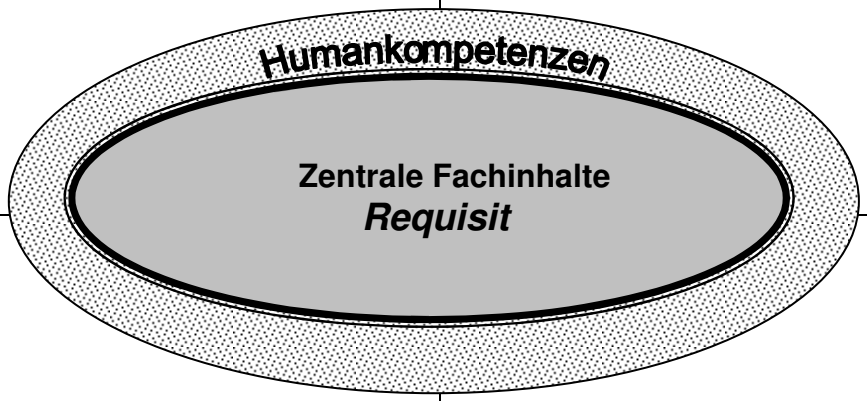
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- den Unterschied zwischen einem Gegenstand in der Alltagswelt und einem Requisit auf der Bühne kennen
- optische, haptische und akustische Qualitäten von Requisiten erkennen und nutzen
- imaginäre Requisiten gezielt einsetzen
- mit vielseitig einsetzbaren Gegenständen experimentieren („multifunktionale“ Gegenstände wie Stöcke, Tücher, Kisten)
- mit verschiedenen Erscheinungsformen von Requisiten experimentieren und deren Wirkungen einschätzen (real, verfremdet, imaginär, clownesk, Slapstick)
- sich der möglichen Symbolhaftigkeit von Requisiten bewusst sein

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- Requisiten als Anlass und Mittel zur Improvisation nutzen
- Requisiten zur Charakterisierung von Figuren und Situationen einsetzen
- Requisiten auswählen, um intendierte Aussagen zu unterstützen(z. B. realistische oder multifunktionale Gegenstände)
- mit Requisiten Stimmungen schaffen
- im Spiel mit Requisiten clowneske oder Slapstick-Szenen entwickeln
- die dramaturgischen Möglichkeiten von Requisiten ausloten
- den Symbolgehalt von Requisiten als Gestaltungselement nutzen



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über ein Fachvokabular in Bezug auf Requisiten verfügen
- den Zeichencharakter des Requisits auf der Bühne reflektieren
- den Beitrag der Requisiten zur Konstituierung von Bedeutung reflektieren
- Funktion von Requisiten in szenischen Zusammenhängen reflektieren (Unterstützung, Widerständigkeit, Verfremdung, Symbolik)
- Qualitätskriterien in Bezug auf Requisiten entwickeln und sie zur Grundlage von Würdigung und kritischer Reflexion machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- „Alltagsrequisiten“ in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Funktion deuten und reflektieren (Zigarette, Handtasche)
- Pantomime als Kunstform des Spiels mit dem imaginären Requisit kennen
- konventionelle symbolhaltige Requisiten in europäischen und außereuropäischen Theatertraditionen kennen (Pritsche, Fächer im Nô-Theater)
- Funktionen der Requisiten in Clownstheater und Slapstick kennen
- Symbolik von Requisiten in Filmen reflektieren (Science-Fiction, Fantasy)

2.11 Kompetenzmodell „Nonverbale akustische Ausdrucksträger“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- die Präsenz von Musik im Alltag wahrnehmen (z. B. Medien, Werbung, privater Konsum, Kaufhäuser etc.)
- von einer Rollenfigur erzeugte Musik (Singen und/oder ein Instrument spielen) in der Wirkung auf den Wortinhalt (z. B. Verstärkung) oder als Ausdruck eines Gefühls, einer Stimmung (z. B. Trauer) wahrnehmen sowie selbst in dieser Weise einsetzen
- von Musikern oder Tonträgern außerhalb der Bühne erzeugte Musik als Verweis auf Räume (z. B. Orgel), Zeiten (z. B. Hardrock), Situationen (z. B. Gewitter), Handlungen (z. B. Krieg) oder Eigenschaften einer Rollenfigur (z. B. Gedanken, Erinnerungen, Bewegungen) verstehen sowie selbst in dieser Weise einsetzen
- musikalische Qualitäten von Stimmen und Instrumenten kennen und erkunden
- mit Tonfolgen, rhythmischen Elementen sowie Musikstilen und ihrer Wirkung im Kontext kleiner szenischer Produkte experimentieren

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- von Musikern selbst erzeugte oder konservierte Musik gezielt einsetzen
  - zur Strukturierung von Handlungen, Charakterisierung von Rollenfiguren, Schaffung von Räumen, Zeiten und Situationen
  - zur Schaffung von Stimmungen, Spannung und Atmosphären
- durch Soundscapes/Klangteppiche Räume hörbar machen
- von den Darstellern erzeugte Musik (Singen oder Spielen eines Instruments) zur Konturierung von Figuren und Handlungen einsetzen
- mit Musik gezielt szenische Einheiten gestalten
- Musik als auslösenden Impuls für szenisches Gestalten verwenden
- Musik als Teil eines Inszenierungskonzeptes verstehen und gezielt einsetzen

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- Fachterminologie in Bezug auf Musik in theatralen Zusammenhängen kennen
- Musik als Gestaltungsmittel in szenischen Produkten wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- Wechselwirkungen zwischen Musik und anderen Ausdrucksträgern (z. B. Musik und Mimik/Gestik/Proxemik) wahrnehmen und beschreiben
- Musik als Teil eines Inszenierungskonzeptes begreifen und reflektieren
- Qualitätskriterien für den Einsatz von Musik entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und kritischer Reflexion machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- die große Bedeutung von Musik im Alltag in ihrer gesellschaftlichen Relevanz wahrnehmen, und reflektieren (z. B. privater Konsum, Werbung, Medien, Event-Kultur, Internet-Tauschbörsen)
- die Rolle der Musik in öffentlichen „Inszenierungen“ in Gegenwart und Vergangenheit (z. B. Sportwettkämpfe, militärische Zeremonien, Staatsakte) wahrnehmen und reflektieren
- historische Entwicklungen im Einsatz von Musik für das Theater kennen und reflektieren
- Kunstformen mit musikalischer Dominantenbildung (z. B. Oper, Musical) in ihrer Besonderheit wahrnehmen
- Verwendung und Bedeutung der Musik in anderen Kunstformen (z. B. Ballett, Performances) wahrnehmen und reflektieren

2.12 Kompetenzmodell „Nonverbale akustische Ausdrucksträger“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- unterschiedliche natürliche und künstlich erzeugte Geräusche im Alltag wahrnehmen (Donner, Verkehrslärm, Geschirrklappern etc.)
- Geräusch- und Klangqualitäten unterschiedlicher Materialien erkunden (z. B. Steine, Plastiktüten)
- Stimme und Körper als Klang- und Geräuschinstrument erkunden (z. B. Klatschen, Schnalzen)
- Möglichkeiten und unterschiedliche Wirkungen selbst erzeugter sowie von Tonträgern wiedergegebener Geräusche erkunden (z. B. in verschiedenen Räumen)
- Geräusche als Verweis auf Räume (z. B. Wald), Zeiten (z. B. Nacht), Situationen (z. B. Schlacht), Stimmungen (z. B. Idylle) verstehen und in einfachen Zusammenhängen nutzen
- symbolische Bedeutungen von Geräuschen kennen (z. B. das Totenglöcklein)
- die Bedeutung von Pausen und Stille erkennen und in einfachen Zusammenhängen einsetzen

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- mit Klängen und Geräuschen gezielt Spielsituationen gestalten
- zu akustischen Impulsen Szenen gestalten
- Geräusche gezielt einsetzen zur Strukturierung von Handlungen (z. B. akustische Signale), Charakterisierung von Figuren (z. B. leitmotivisch eingesetzte Geräusche), Schaffung von Räumen (z. B. Blätterrauschen), Zeiten (z. B. das Käuzchen), Stimmungen (z. B. Vogelzwitschern) und Situationen (z. B. Schlachtenlärm)
- Geräusche als Teil eines Inszenierungskonzeptes einsetzen

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- Fachterminologie in Bezug auf den Einsatz von Geräuschen kennen und verwenden
- die Klangqualitäten und Wirkungen von Geräuschen in szenischen Präsentationen wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- Geräusche als Teil eines Inszenierungskonzeptes begreifen und reflektieren
- Wechselwirkungen zwischen Geräuschen und anderen Ausdrucksträgern wahrnehmen, beschreiben und bewerten
- die Wirkung von nicht beabsichtigten Geräuschen auf den Zuschauer reflektieren (Geräusche hinter der Bühne, Knarren der Podeste, Geräusche von außerhalb des Theaterraums)
- Qualitätsmerkmale für den Einsatz von Geräuschen kennen und zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- Geräusche als kennzeichnendes Merkmal bestimmter öffentlicher Räume wahrnehmen (z. B. Kaufhaus, Bahnhof, Aufzüge, Verkehrsknotenpunkte)
- Überflutung mit Geräuschen als gesellschaftliches Problem erkennen (z. B. Fluglärm, Handyklingeln, Diskman)
- historische Entwicklung in der Erzeugung von Geräuschen für die Bühne
- (z. B. bei Blitz und Donner) kennen
- Verwendung und Bedeutung von Geräuschen/Klängen in anderen Künsten wahrnehmen und reflektieren (z. B. Klang- oder Geräuschinstallationen in der Bildenden Kunst, Geräusche im Hörspiel)

2.13 Kompetenzmodell „Inszenierung “

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Charakteristika von unterschiedlichen Menschen wahrnehmen
- Imaginationen für theatrale Figuren entwickeln
- das Verhältnis zwischen Darsteller, Rolle und Figur kennen
- die zur Rollengestaltung notwendigen theatralen Zeichen kennen
- das eigene darstellerische Potenzial kennen und einsetzen
- Rollenbewusstheit und Rollenpräsenz entwickeln
- Methoden der Entwicklung von Rollen kennen und einsetzen
- Techniken verfremdender Rollenpräsentation kennen und einsetzen (z. B. Figurensplitting)
- Methoden zur Entwicklung von Figurenkonstellationen kennen (z. B. Statusübungen)

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- Methoden zur Entwicklung von Rollenkonzepten bewusst anwenden
- theatrale Zeichen bewusst auswählen und einsetzen
- aufgabengerecht Figuren entwickeln (sowohl Typen als auch Figuren mit psychologischer Tiefe)
- Figurenkonstellationen entwickeln (z. B. Status)
- Rollengestaltung mit dem Inszenierungskonzept abstimmen
- über Rollenbewusstheit und Rollenpräsenz verfügen
- verfremdende Rollenpräsentationen gezielt einsetzen

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über Fachterminologie in Bezug auf Rollengestaltung verfügen
- Figuren als Wirklichkeitsmodell („als ob“) begreifen und diskutieren
- Intention und Wirkung in der Rollengestaltung reflektieren
- das Zusammenwirken unterschiedlicher Zeichensysteme reflektieren
- Methoden verfremdender Rollenpräsentationen und ihre besondere Wirkung analysieren
- die einzelne Rollengestaltung im Rahmen des Gesamtkonzeptes reflektieren
- über Qualitätskriterien für Rollengestaltung verfügen und sie zur Grundlage von Würdigung und Kritik machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- fremde und eigene Alltagsrollen wahrnehmen und auf verwendete Zeichen hin analysieren und reflektieren
- Schauspieler und Schauspielerin: Vorstellung und Wirklichkeit reflektieren (Casting Shows, soziale Realität, Starkult)
- historische Schauspielstile und ihre Bedeutung für das Theater und die Gesellschaft ihrer Zeit kennen
- die soziale Situation von Schauspielern und Schauspielerinnen in Vergangenheit und Gegenwart reflektieren

2.14 Kompetenzmodell „Inszenierung“

SACHEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Grundlagen der Bedienung und Funktionsweisen der neuen Medien kennen
- mit dem innovativen Potenzial der neuen Medien experimentieren
- Techniken der theatralen Gestaltung mit neuen Medien kennen
- gestalterische Möglichkeiten der neuen Medien kennen (Raum, Zeit, Figuren, Spielhandlung)
- Bedeutungspotential des Einsatzes neuer Medien kennen (Erweiterung, Relativierung, Fokussierung, Kontrastierung, Kommentierung)
- neue Medien in ihrer Bedeutsamkeit für ein szenisches Produkt einschätzen können (Relativierung, Entgrenzung, Fokussierung, Erweiterung)

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- Medien zur Gestaltung einzelner theatraler Elemente (z. B. Gestaltung von Räumen, der Zeit, von Figuren, als Bühnenbild) einsetzen können
- durch den Einsatz neuer Medien gezielt Bedeutung schaffen (Erweiterung, Relativierung, Fokussierung, Kontrastierung, Kommentierung)
- Medien zum Anlass für die theatrale Gestaltung eines szenischen Projekts nehmen
- eigene mediale Gestaltungsversuche erstellen (z. B. Filmsequenzen)
- eine Konzeption für die mediale Gestaltung eines szenischen Projektes entwickeln

KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über ein Fachvokabular in Bezug auf neue Medien verfügen
- wahrnehmen und reflektieren, wie neue Medien Aussagen beeinflussen und verändern
- die Problematik des Einsatzes medialer Mittel im Hinblick auf das Selbstverständnis von Theater reflektieren
- die Problematik des Einsatzes medialer Mittel in Hinsicht auf ihre ethische Dimension reflektieren
- Qualitätskriterien für den Einsatz neuer Medien in Aufführungen entwickeln und sie zur Grundlage von Würdigung und kritischer Stellungnahme machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- die soziokulturelle Bedeutung der neuen Mediensysteme in einer sich global wandelnden Welt erkennen und einschätzen können
- die Vielfalt des Einsatzes neuer Medien in der eigenen Alltagswelt kennen und ihre jeweilige Bedeutung einschätzen können
- Selbstdarstellungen im Internet wahrnehmen und einschätzen
- die Bedeutung der neuen Medien für das professionelle Theater, die Bildende Kunst, die moderne Eventkultur (z. B. Public viewing) einschätzen können
- die Rolle des Theaters in den Medien (Intermedialität) wahrnehmen und einschätzen können (z. B. Dramen im Fernsehen, Selbstdarstellungen der Theater und ihrer Spielpläne im Internet)

2.15 Kompetenzmodell "Inszenierung"

SACHEBENE

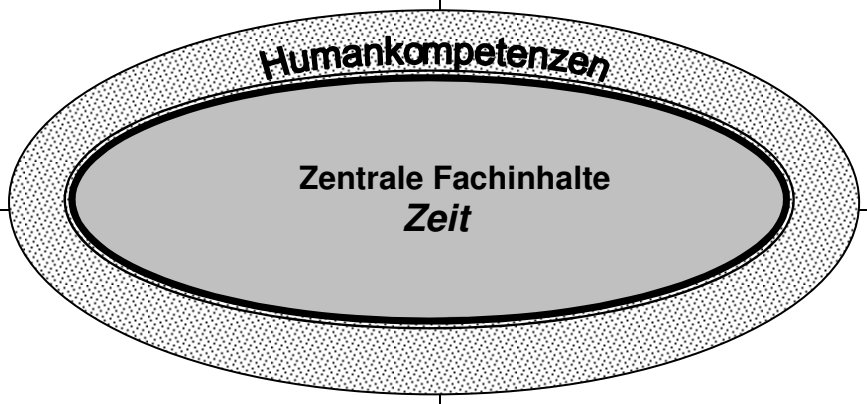
Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Grundlagen

- Verfahren zeitlicher Begrenzung kennen (Anfang – Ende)
- Techniken zeitlicher Strukturierung von Handlungen kennen (z. B. Rückblick, Vorschau, Zeitsprünge)
- Variationen im Spieltempo kennen (z. B. Zeitdehnung, Zeitraffung, Zeitstillstand)
- dramaturgische Verfahren zeitlicher Strukturierung kennen (z. B. Wiederholung, Rhythmisierung, Tempowechsel, Pausen)
- Zeit der Handlung und Dauer der Aufführung unterscheiden können

GESTALTUNGSEBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Gestaltung

- eine Szene/eine Aufführung mit geeigneten Mitteln deutlich begrenzen (visuell, akustisch)
- Techniken zur zeitlichen Strukturierung von Handlungsabläufen gezielt einsetzen
- dramaturgische Verfahren zeitlicher Strukturierung bei konkreten Spielvorhaben anwenden (z. B. Wiederholung, Rhythmisierung, Tempowechsel, Pausen)
- das Vergehen von Zeit bewusst gestalten (z. B., Beschleunigung durch Dichte der Zeichen, Verlangsamung durch Slow-Motion, Freeze und Standbilder, Zeitraffung)



KOMMUNIKATIVE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf theaterästhetische Kommunikation

- über Fachvokabular in Bezug auf Zeit verfügen
- Wirkungsweisen von unterschiedlichem Umgang mit Zeit erkennen, beschreiben, deuten und bewerten
- objektives Zeitvergehen („Echtzeit") und subjektives Zeiterleben („gefühlte Zeit") reflektieren
- Qualitätskriterien für den Umgang mit Zeit entwickeln und zur Grundlage von Würdigung und kritischer Stellungnahme machen

SOZIOKULTURELLE EBENE

Kompetenzen in Bezug auf soziokulturelle Partizipation

- zeitliche Konventionen im Theater der Gegenwart und Vergangenheit kennen (z. B. Dauer von Aufführungen, besondere Signale für die zeitliche Begrenzung der Aufführung)
- Zeitstrukturierung in der Dramenliteratur kennen (Aristoteles, Shakespeare)
- Möglichkeiten der Zeitverzerrung im zeitgenössischen Theater (z. B. Verlangsamung, Beschleunigung) kennen
- Umgang mit Zeit in Film und Fernsehen reflektieren (z. B. „Split-Screen" als Zeichen für Gleichzeitigkeit)

3	Beispiel für eine vierstufige Lernprogression: Einsatz des Ausdrucksträgers "Requisit"

Niveau A	Geeignet für das erste Unterrichtsjahr
Einbindung in Projekt	Erarbeitung einer Szenenfolge zu den unterschiedlichen Ausdrucksträgern und Gestaltungsmitteln (mögliches Anfangsprojekt)

Ziele	Die Lerngruppe soll am Beispiel „Stock" verstehen, dass
	• ein Gegenstand zu einem Requisit wird, wenn eine Rollenfigur ihn gezielt einsetzt,
	• der Gegenstand die Bedeutung annimmt, die im Spiel behauptet wird,
	  • er das bedeuten kann, was er faktisch ist (Stock als Stock),
	  • er durch das Spiel zu einem anderen Gegenstand werden kann (Stock als Fernrohr),
	  • er pantomimisch dargestellt werden kann (Stock als realer Gegenstand nicht vorhanden),
	  • er symbolische Bedeutung annehmen kann (z. B. Gefängnis).
	Sie soll szenisches Material entwickeln, bei dem das Spiel mit dem gewählten Requisit im Zentrum steht.

Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten	Im Rahmen eines ersten Kennenlernens der Ausdrucksträger wird ein Gegenstand ausgewählt, der als Requisit besonders vielfältig bespielt werden kann. Jeder bekommt z. B. einen größeren Stock (ca. 1,20 m bis 1,80 m) ausgehändigt. Dazu erhält er verschiedene Erkundungs- und Gestaltungsaufgaben: • Die Materialbeschaffenheit, Klangeigenschaften, haptische Eigenschaften des realen Gegenstandes Stock erkunden und die Sinneseindrücke verbal beschreiben • eine in einem Freeze endende Handlung mit dem Stock als Stock zeigen (z. B. Spazierstock, Zeigestock, Blindenstock) • ein Standbild gestalten, in dem Stöcke nicht Stöcke, sondern andere Gegenstände bedeuten (z. B. Fernrohr, Flöte, Gewehr, Besen) • in einer Spielhandlung mit pantomimisch dargestellten Stöcken agieren • ein Installation ohne Personen nur mit Stöcken kreieren, in der die Stöcke eine symbolische Bedeutung annehmen (z. B. Gefängnis) Die Ergebnisse werden protokollarisch festgehalten, um später in die geplante Szenenfolge eingearbeitet zu werden.
Anforderungsniveau	Im Zentrum der Betrachtung steht ein einzelner Gegenstand, der durch das Spiel zum Requisit werden soll. Zunächst geht es nur darum, durch Ausprobieren die Materialbeschaffenheit zu erkunden und die Ergebnisse mit Worten zu beschreiben. Auch auf diesem niedrigsten Anforderungsniveau ist der Lernende in mehrfacher Hinsicht gefordert. Er muss • eine klare Vorstellung vom Gegenstand und seiner Handhabung entwickeln. Das gilt sowohl für realistisch und verfremdend eingesetzte als auch für pantomimisch dargestellte Requisiten, • diese Vorstellung körpersprachlich so deutlich umsetzen, dass der Gegenstand erkennbar wird, • erste Beschreibungen von den unterschiedlichen Wirkungen realer, verfremdender und imaginärer Requisiten leisten, • szenische Gestaltungsmittel (Freeze, Standbild. etc) einsetzen, um seine Spielidee zu realisieren. Dennoch sind die Aufgaben auch für Anfänger im Jahrgang 11 zu bewältigen.
Grad der Komplexität	Schon innerhalb dieser einfachen Aufgabe ist eine gewisse Komplexität zu erkennen. Das einfache Erkunden der Materialbeschaffenheit fordert einen konzentrierten Einsatz verschiedener Sinne (sehen, hören, tasten, riechen, evtl. schmecken). Die Umsetzung dieser Eindrücke in Sprache fordert ein differenziertes Vokabular. Phantasie und kreatives Vorstel-

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">lungsvermögen sind notwendig, um sich einen Stock als einen anderen Gegenstand und in verschiedenen anderen Funktionen vorzustellen. Diese nur vorgestellten Gegenstände wiederum in ihren fiktiven Materialeigenschaften verbal zu beschreiben, fordert vom Zuschauer gleichzeitig ein lebhaftes Vorstellungsvermögen und eine erhöhte Sprachkompetenz. Die Darstellung eines fiktiven Gegenstandes mit Hilfe des Requisits Stock als Standbild fordert vom Lernenden, dass er den Gegenstand korrekt gebraucht, auf angemessene Körperhaltung und Körperausdruck achtet sowie gegebenenfalls durch Gestik und Mimik die materialen, klanglichen und haptischen Eigenschaften des fiktiven Gegenstandes deutlich machen kann.</td></tr>
<tr><td>Grad der Ausdifferenzierung</td><td colspan="2">Schon diese einfachen Aufgaben erfordern ein so präzises und differenziertes Spiel im Zusammenspiel von Körper und Gegenstand, dass ein unbeteiligter Zuschauer das Bild erkennen und richtig deuten kann. Allerdings wird die Arbeit dadurch erleichtert, dass die Lernenden sich nur mit einem einzigen Gegenstand beschäftigen.</td></tr>
<tr><td>Eigenverantwortung der Lernenden</td><td colspan="2">Die Aufgabenstellung erfolgt durch die Lehrkraft, sie ist relativ kleinschrittig und verlangt vom Lernenden außer der Abstimmung in der Gruppe keine übergreifenden eigenen planerischen oder inszenatorischen Fähigkeiten.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kompetenzerwerb (fachspezifisch)</td><td>Sachebene
• den Unterschied zwischen Alltagsgegenstand und Requisit auf der Bühne erkennen
• optische, haptische und akustische Eigenschaften kennenlernen
• mit multifunktionalen Einsatzmöglichkeiten von Requisiten experimentieren
• Vorstellungskraft für fiktive Gegenstände entwickeln (Imagination)</td><td>Gestaltungsebene
• Einen passenden Körperausdruck für den Gebrauch eines Requisits auf der Bühne finden
• In der Gruppe ein gemeinsames Konzept für ein Gruppentableau und für die eigene Gestaltungsidee einen mit den anderen abgestimmten Körperausdruck finden</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Ebene
• Materialeigenschaften eines realen oder fiktiven Requisits beschreiben
• In der Anschlusskommunikation die unterschiedliche Wahrnehmung eines realen oder fiktiven Requisits durch den Spieler bzw. die Zuschauer beschreiben
• Den Unterschied zwischen alltäglichem Sprechen und Sprechen auf der Bühne erkennen
• erkennen, dass Bedeutung von Requisiten erst im körperlichen Spiel entsteht</td><td>Soziokulturelle Ebene
• Erkennen, dass Requisiten auch in der Alltagswelt Bedeutungsträger sind</td></tr>
<tr><td>Humankompetenzen</td><td colspan="2">In der Anfangsphase geht es hauptsächlich darum, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz zu entwickeln und zwar sowohl in den Gruppenarbeitsphasen als auch in den Präsentationen der Ergebnisse (Ensemblekompetenz).</td></tr>
<tr><td>überfachliche Basiskompetenzen</td><td colspan="2">• Problemlösekompetenz (In Gruppen müssen einfache szenische Aufgaben gelöst werden)
• Selbst-, Methoden-, Präsentationskompetenz (Ergebnisse müssen präsentiert werden)</td></tr>
</table>

Beispiel für eine vierstufige Lernprogression:
Einsatz des Ausdrucksträgers "Requisit"

Niveau B	Geeignet für das zweite Unterrichtsjahr
Einbindung in Projekt	Erarbeitung einer Collage zum Thema „Flucht"
Ziele	Die Lerngruppe soll im Rahmen der Erarbeitung einer in sich geschlossenen Szene und der anschließenden Montage dieser Szenen zu einer Collage • bewusst und gezielt Requisiten in verschiedenen Funktionen (primäre, sekundäre Zeichenfunktion) und Bedeutungsebenen (real, imaginär, symbolisch) einsetzen, • geeignete Requisiten zur Gestaltung einer dramatischen Vorlage auswählen und einsetzen, • den Zeichencharakter des Requisits und seine unterschiedliche Wirkung in verschiedenen Zusammenhängen auf der Bühne reflektieren, • erkennen, dass der Einsatz unterschiedlicher Requisiten verschiedene Botschaften transportiert.
Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten	Die Lerngruppe hat sich dazu entschlossen, gemeinsam und gruppenweise als spielpraktisches Projekt eine Collage zum Thema „Flucht" zu erarbeiten. Im Vorfeld werden Materialien (fiktionale und nichtfiktionale Texte, Bilder, Dokumente etc.) gesammelt sowie allerlei vorbereitende Körperübungen (Gänge, stehende Bilder etc.) absolviert. Sodann teilt sich die gesamte Lerngruppe in fünf Teilgruppen, die jeweils die Aufgabe erhalten, sich aus den gesammelten Materialien solche Teile herauszusuchen, die sie interessieren. Eine weitere Auflage ist, dass in jeder Szene ein dominierendes Requisit im Zentrum stehen sollte. Vorab wird außerdem in der Gesamtgruppe verabredet, dass für eine Präsentation kein großer Bühnenapparat (Bühnenbild, Licht, Ton, Vorhang etc.), sondern nur ein einfaches Podest mit schwarzer Abhängung bereit stehen soll. Die Teilgruppe, die hier beispielhaft im Fokus steht, entscheidet sich für einen Textausschnitt („Weggewehte Menschen") aus dem Jugendtheaterstück „Mirad, ein Junge aus Bosnien" von Ad de Bont. Als zentrales Requisit wählen sie eine größere Anzahl Koffer.
Anforderungsniveau	Das Anforderungsniveau dieser Aufgabe ist deutlich höher als in der vorherigen Stufe, da die Aufgabenstellung wesentlich umfassender ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine ganze Szene entwerfen, sie müssen den statischen erzählenden Text der Originalfassung als dialogischen Text auf alle Gruppenmitglieder aufteilen, sie müssen dazu Bewegungsabläufe erfinden, den einzelnen Figuren eine individuelle Charakteristik geben oder alternativ für die Gruppe eine Choreografie erarbeiten. Außerdem sollen sie das Requisit Koffer sinnvoll einsetzen. Allerdings ist die Teilszene einer Collage noch zu überblicken, da sie in ihrer zeitlichen Erstreckung und vom Gesamtaufwand her relativ überschaubar ist.
Grad der Komplexität	Die Aufgabenstellung umfasst sowohl planerisch-strategische als auch sprachlich-gestaltende und schauspielerisch-gestaltende Elemente. Desgleichen sind Fähigkeiten, eine Gruppe choreografisch im Raum zu bewegen sowie überschaubare dramaturgische Entscheidungen gefordert (Anfang, Entwicklung der Szene, Schluss). Da die Aufmerksamkeit nicht mehr nur auf das Requisit, sondern auf eine Reihe ganz anderer Gestaltungselemente gerichtet ist, muss der Lernende in wesentlich komplexeren Zusammenhängen denken, planen und handeln.
Grad der Ausdifferenzierung	Der Grad der Ausdifferenzierung ist höher als bei Stufe A, da es bei allen Entscheidungen, die die Lerngruppe treffen muss, viel stärker auf Genauigkeit und Pointierung ankommt. Der dramaturgische Plan muss stimmen, der Text muss passend auf die Mitglieder aufgeteilt und gegebenenfalls

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">auf genaue Pointierung hin angepasst werden, der Körper- und Sprechausdruck sowie die Bewegungen der Spieler müssen koordiniert und der gespielten Situation angemessen sein, der Einsatz der Koffer muss zielgenau so ausgerichtet sein, dass das Schicksal der Flüchtlinge auf der Bühne eindringlich erlebbar wird.</td></tr>
<tr><td>Eigenverantwortung der Lernenden</td><td colspan="2">Der Grad der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ist gegenüber Stufe A deutlich gestiegen. Alle wichtigen planerisch-strategischen Entscheidungen werden innerhalb der Gruppe getroffen, die Verteilung der Rollen, die Entwicklung der Texte, Figuren, Choreografien etc. erfolgt in Eigenverantwortung. Bis zur ersten Präsentation des Gruppenergebnisses liegen alle Entscheidungen in der Verantwortung der Lerngruppe. Selbstverständlich steht die Lehrkraft als Berater während des gesamten Entwicklungsprozesses zur Verfügung.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kompetenzerwerb (fachspezifisch)</td><td>Sachebene
eine Vorstellung entwickeln von dem geplanten szenischen Produkt
Texte und andere Materialien suchen, ordnen, aussondern
dialogische Texte verfassen
den Einsatz verschiedener Ausdrucksträger planen, insbesondere das gewählte Requisit in seinen verschiedenen möglichen Funktionen und Bedeutungsebenen, den Einsatz medialer und anderer technischer Mittel bedenken und ggf. planen</td><td>Gestaltungsebene
ein szenisches Konzept entwickeln
Rollenprofile erarbeiten
Körper- und Sprechausdruck der Figuren entwickeln
sinnvolle Bewegungsabläufe, eventuell Choreografien suchen
einen dramaturgisch sinnvollen Ablauf der Szene planen etc.
Möglichkeiten der Fokussierung auf das Requisit ausprobieren
szenische Abläufe probieren
alle Gestaltungselemente zu einem sinnvoll abgestimmten Ganzen zusammenfügen und zur Präsentationsreife führen</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Ebene
in der Gruppe die Arbeit diskutieren und zu gemeinsamen Entscheidungen kommen
die Entscheidungen reflektieren und gegenüber Dritten (z. B. Lehrkraft) begründen
das Ergebnis präsentieren und in der Anschlusskommunikation rechtfertigen
den Arbeitsprozess dokumentieren und evaluieren</td><td>Soziokulturelle Ebene
einen Bezug herstellen zwischen den verwendeten Texten, Materialien etc. und der eigenen Lebenswirklichkeit (z. B. eigene Fluchtgedanken)
einen Bezug herstellen zu politisch und wirtschaftlich motivierten Fluchtbewegungen in verschiedenen Epochen</td></tr>
<tr><td>Humankompetenzen</td><td colspan="2">Die Auseinandersetzung mit dem weltweit aktuellen und brisanten Thema „Flucht“ fördert vor allem die ethische und die interkulturelle Kompetenz. Selbstkompetenz und soziale Kompetenz werden durch das personale Spiel des Einzelnen und durch die Arbeit in der Gruppe und das gemeinsame Aufführen gefördert.</td></tr>
<tr><td>überfachliche Basiskompetenzen</td><td colspan="2">Die gemeinsame Aufführung erfordert vor allem Präsentationskompetenz, daneben werden gegebenenfalls Methoden- sowie Medienkompetenz und kulturelle Kompetenz gefördert.</td></tr>
</table>

Beispiel für eine vierstufige Lernprogression:
Einsatz des Ausdrucksträgers "Requisit"

Niveau C	Geeignet für das zweite Unterrichtsjahr
Einbindung in Projekt	Rezeption der Aufführung einer professionellen freien Theatergruppe mit Vor- und Nachbereitung, am besten eingebunden in ein eigenes szenisches Projekt mit dem Fokus auf dem Ausdrucksträger „Requisit"
Ziele	Am Beispiel und im Zusammenhang einer selbst angesehenen und erlebten Aufführung soll die Lerngruppe • die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Requisiten erfahren und erkennen (in ihrer primären und sekundären Zeichenfunktion, als reale und symbolische Zeichen, in ihrer Multifunktionalität), • sie in ihrer unterschiedlichen Wirksamkeit einschätzen und diese beschreiben können, • Qualitätskriterien für den Einsatz von Requisiten entwickeln, • in der Vor- und Nachbereitung sollen alle das Gesehene analysieren und reflektieren sowie eigenes szenisches und nicht-szenisches Material zum Ausdrucksträger Requisit entwickeln, • im Gespräch mit Mitwirkenden sollen sie ihre Zuschauerkompetenz im fachkundigen und kritischen Dialog einbringen.
Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten	Die Lerngruppe hat die Möglichkeit, das Stück „Irgendwo" der Gruppe Agora (Ltg. Marcel Cremer) zu sehen. In dem Stück geht es um die Themen Flucht, Vertreibung, Widerstand, Macht und Ohnmacht. Die Inszenierung lebt sehr stark vom Einsatz bestimmter Requisiten wie übermannsgroße Stöcke, Koffer und Schuhe, die in vielerlei Funktionen eingesetzt werden. So dienen z. B. die Stöcke als Metapher für Flucht und Wanderung, als Schlagwaffen, zum Selbstschutz, als Instrument zur Erzeugung von Rhythmen etc. Aber auch andere inszenatorische Ausdrucksträger spielen eine große Rolle, z. B. Bewegung, Bühnenbild, Licht. Das rezeptionsorientierte Projekt gliedert sich in drei Teile: 1. Die Vorbereitung (In verschiedenen Übungen reißt die Lehrkraft inhaltliche und formale Motive an, um die Gruppe an das Stück heranzuführen und sie für den Inhalt und die verwendeten formalen theatralen Gestaltungselemente zu sensibilisieren) 2. Der Besuch der Vorstellung und Gespräch mit Mitwirkenden 3. Die Nachbereitung (In verschiedenen Übungen greift die Lehrkraft inhaltliche Motive und gestalterische Elemente noch einmal auf, um Eindrücke zu verstärken, alternative Aspekte zu verdeutlichen und ein vertieftes Verständnis für das theatrale Ereignis und seine Aussage zu erzeugen)
Anforderungsniveau	Das Anforderungsniveau ist deshalb relativ hoch, da diese Aufgabe Kompetenzen auf sehr verschiedenen Gebieten verlangt. Die Lernenden müssen den gezielten Einsatz aller Ausdrucksträger erkennen und einordnen, sie müssen über dramaturgisches Grundwissen verfügen und die Aufführung als performatives Ereignis deuten können. Darüber hinaus muss ein besonderer Fokus auf dem Einsatz der Requisiten liegen. Alles dies muss, da eine Aufführung ein einmaliges flüchtiges Ereignis darstellt, gleichzeitig geschehen. Schließlich müssen sie dazu in der Lage sein, über die Ergebnisse ihrer Reflexion kompetent zu sprechen oder zu schreiben.
Grad der Komplexität	Die Aufgabenstellung ist sehr komplex, da die Anforderungen auf verschiedenen Gebieten stark ineinander verschränkt und miteinander verwoben sind und sich gegenseitig in ihrer Wirkung verstärken. Dennoch müssen die Lernenden die Einzelelemente, insbesondere den Fokus „Requisit", gedanklich isolieren und kommunikativ im Detail darstellen können. Requisiten (Stöcke, Koffer, Schuhe) werden in diesem Stück in sehr unterschiedlichen Funktionen (primäre, sekundäre Zeichenfunktion) und auf unterschiedlichen Ebenen (real, symbolisch) eingesetzt. Neben den

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">gestaltenden Elementen müssen sie auch das dargestellte Thema und seine Motive erkennen und in einen gedanklichen Zusammenhang bringen können. In der Vor- und Nachbereitung müssen sie sich auch produktiv mit Formen und Inhalten der Aufführung auseinander setzen können.</td></tr>
<tr><td>Grad der Ausdifferenzierung</td><td colspan="2">Der Grad der Ausdifferenzierung ist hoch. Die Lernenden müssen sehr genau hinsehen und hinhören, was wegen der Flüchtigkeit des theatralen Ereignisses sehr schwierig ist. Bei einer Aufführung kommt es oft auf ein sehr genaues Timing und auf Nuancen des Ausdrucks an. Außerdem passieren auf einer Bühne oft gleichzeitig sehr viele Dinge, z. B. verschiedene Handlungen, Einsatz unterschiedlicher Ausdrucksträger (z. B. Musik, Licht, Requisiten), die nichtsdestoweniger genau wahrgenommen werden müssen.</td></tr>
<tr><td>Eigenverantwortung der Lernenden</td><td colspan="2">Da die Lerngruppe bei dieser Aufgabe weitestgehend auf sich selbst gestellt ist, ist der Grad der Eigenverantwortung hoch. Vor- und Nachbereitung liegen in der Hand der Lehrkraft, bei der Aufführung ist die Gruppe jedoch allein mit dem performativen Ereignis, muss es selbst sehen, analysieren und emotional auf sich wirken lassen.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kompetenzerwerb (fachspezifisch)</td><td>Sachebene
• als Rezipient über ästhetische Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit verfügen
• alle Ausdrucksträger und theatralen, auch medialen Gestaltungselemente im Zusammenhang einer Aufführung erkennen und in ihrer Wirkung für das Ganze abschätzen, insbesondere den Einsatz von Requisiten
• die dramaturgische Struktur des Stückes durchschauen
• die Aufführung als performatives Ereignis einschätzen können</td><td>Gestaltungsebene
• in Vor- und Nachbereitung szenisches Material entwickeln (z. B. zum Requisiteneinsatz, zu anderen Ausdrucksträgern oder inhaltlichen Motiven, zu eigenen Erfahrungen, Ideen, Geschichten)
• Experimentieren mit unterschiedlichen Funktionen und Bedeutungsebenen von Requisiten
• Alternative Gestaltungsmöglichkeiten explorieren</td></tr>
<tr><td>Kommunikative Ebene
• im Gespräch mit Ausführenden sachkundig und fachsprachlich korrekt ausdrücken können
• die Aufführung im Gespräch kritisch reflektieren
• sich seiner Rolle als Zuschauer und somit als Ko-Akteur bewusst sein und sich angemessen verhalten
• sich während Vor- und Nachbereitung in den Diskussionsprozess um Inhalt und Form einbringen
• die vom Theater bereit gestellten Materialien nutzen (z. B. Programmheft, theaterpädagogisches Material)
• einen Diskurs führen über unterschiedliche Sichtweisen der Inszenierung</td><td>Soziokulturelle Ebene
• den Theaterbesuch als Teilhabe am kulturellen gesellschaftlichen Leben begreifen
• einen Bezug herstellen zu politisch und wirtschaftlich motivierten Fluchtbewegungen in verschiedenen Epochen
• einen Bezug herstellen zur eigenen Lebenswirklichkeit (z. B. eigene reale oder imaginierte Fluchtgedanken)
• interdisziplinäre Zusammenhänge hinsichtlich der Fluchtthematik herstellen (z. B. Bildende Künste)</td></tr>
<tr><td>Humankompetenzen</td><td colspan="2">Die Auseinandersetzung mit dem Stückbeispiel „Irgendwo“ fördert vor allem die ethische und die interkulturelle Kompetenz (Thema „Flucht“ in allen Teilen der Welt).</td></tr>
<tr><td>überfachliche Basiskompetenzen</td><td colspan="2">Ein Theaterbesuch, zumal verbunden mit einem Gespräch mit Mitwirkenden, bedeutet stets Teilnahme am kulturellen Leben, fördert somit schwerpunktmäßig die kulturelle Kompetenz.</td></tr>
</table>

Beispiel für eine vierstufige Lernprogression:
Einsatz des Ausdrucksträgers "Requisit"

Niveau D	Geeignet für das dritte Unterrichtsjahr
Einbindung in Projekt	Szenische Umsetzung eines umfangreichen nicht-dramatischen Textes (hier: Romans) und dessen Präsentation
Ziele	In der Auseinandersetzung mit dem Romantext und dessen szenischer Umsetzung soll die Lerngruppe hinsichtlich des Einsatzes von Requisiten erproben und erkennen, • wo und wie Requisiten in ihrer primären Zeichenfunktion einzusetzen sind, • wo und wie Requisiten in ihrer sekundären Zeichenfunktion einzusetzen sind (z. B. Charakterisierung von Personen, Situationen, Orten), • welche Requisiten sich an welchen Stellen multifunktional einsetzen lassen, • wo und wie Requisiten als reale, symbolische oder imaginäre Zeichen einsetzbar sind, • wo und wie mit der Widerständigkeit von Requisiten gearbeitet werden kann.
Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten	Die Gruppe entschließt sich dazu, eine Romanvorlage szenisch umzusetzen und daraus ein Bühnenstück zu entwickeln, das eine Vielzahl von Ausdrucksträgern verwendet, die vielfältige Möglichkeiten inszenatorischer Kompositionsmöglichkeiten im Blickfeld hat und sich für eine abendfüllende Aufführung für die schulische und außerschulische Öffentlichkeit eignet. Man entscheidet sich für die Umsetzung des Romans „Jugend ohne Gott" von Ödön von Horvath, in dem es um eine vom nationalsozialistischen Ungeist verhetzte Schulklasse geht, deren Lehrer im Umgang mit seinen fanatisierten Schülerinnen und Schülern und gegenüber dem Regime zu einer wahrhaftigen und verantwortlichen Haltung finden muss. Die Gruppe hat die Aufgabe, den Roman zu lesen, eine Position zum Inhalt zu finden, Überlegungen anzustellen, wie der Roman formal umzusetzen ist, insbesondere im Hinblick auf einzusetzende Requisiten, die Verteilung der Aufgaben zu organisieren, Texte zu entwerfen und diese gestalterisch umzusetzen, eine dramaturgisch schlüssige Szenenabfolge zu entwickeln, die Ausdrucksträger der Bühne (Bühnenbild, Licht, Tontechnik etc.) sinnvoll zu gestalten und technisch umzusetzen, in Proben das Stück zur Aufführungsreife zu bringen, eventuell Begleitmaterial (Programmheft, Plakat etc.) bereitzustellen und die szenische Präsentation durchzuführen. Diese Aufzählung von Anforderungen stellt keine Reihenfolge dar, vielmehr ist es der Gruppe überlassen, wie und in welcher Reihenfolge die unterschiedlichen Aktivitäten organisiert werden sollen.
Anforderungsniveau	Das Anforderungsniveau bei diesem Projekt ist besonders hoch, weil es von der Gruppe erhebliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf allen vom Fach geforderten Gebieten erwartet. Auswahl und inhaltliche Auseinandersetzung mit einem umfangreichen fiktionalen Text, historisches Verständnis, Umgestaltung dieses Textes zu einer Spielvorlage, dramaturgische Durchgestaltung eines großen Stückzusammenhanges, Gestaltung einer Vielzahl komplizierter Rollenfiguren, gezielter Einsatz aller Ausdrucksträger im Zusammenhang eines Gesamtkonzeptes, besonderer Fokus auf dem Einsatz eines oder mehrerer Requisiten in unterschiedlichen Funktionen und auf verschiedenen Ebenen, Organisation des gesamten Bühnengeschehens und der szenischen Präsentation.
Grad der Komplexität	Die Komplexität ist besonders hoch, da die oben beschriebenen vielfältigen und schwierigen Operationen eng miteinander vernetzt sind und sich auf ein umfangreiches, also schwer zu überblickendes Gesamtarbeitsgebiet erstrecken und deshalb ein besonderes Maß an konzeptioneller Abstimmung, kluger Verteilung der Aufgaben und ein gut organisiertes Zeit-

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">management sowie trotz Verteilung von Einzelaufgaben (Gruppenarbeit, individuelle Rollengestaltung) ein gutes Verständnis aller für das Gesamtprojekt verlangen. Dies kann optimal nur gelingen bei einem Höchstmaß an Absprachen zwischen den Gruppen und einer funktionierenden Kooperation.</td></tr>
<tr><td>Grad der Ausdifferenzierung</td><td colspan="2">Der Grad der Ausdifferenzierung beim Einsatz aller Ausdrucksträger und aller Mittel theaterästhetischer Komposition ist sehr hoch. Die Rollenfiguren z. B. weisen über ein umfangreiches Stück hin zahlreiche verschiedene charakterliche und emotionale Facetten auf, die vom Spieler ein weites Repertoire an gestalterischen und sprecherischen Mitteln erfordern. Requisiten werden in ihrer primären und sekundären sowie in ihrer symbolischen Zeichenfunktion eingesetzt. Sie kennzeichnen Gefühle, Charakterzüge, soziale Stellungen etc. Das Bühnenbild wird entsprechend wechselnden Handlungsorten umgestaltet. Einzel- und Gruppenszenen werden organisiert. Eine über den ganzen Abend tragende Dramaturgie mit wechselnden Fokussierungen, Spannungsmomenten etc. wird entwickelt. Vielfältiger Einsatz von medialen und anderen technischen Mitteln kann notwendig werden usw.</td></tr>
<tr><td>Eigenverantwortung der Lernenden</td><td colspan="2">Das Maß an Eigenverantwortung ist sehr hoch, da die Gruppe im Grunde alles selbst organisieren und gestalten muss. Gewiss wird die Lehrkraft moderierend und beratend zur Seite stehen, aber im Prinzip soll die Verantwortung allein bei der Gruppe liegen.</td></tr>
<tr><td>Kompetenzerwerb (fachspezifisch)</td><td>Sachebene
• Imaginationsfähigkeit zur Schaffung innerer Bilder entwickeln
• eine offene Haltung zu Improvisation und Experiment zeigen
• alle theatralen Ausdrucksträger sowie die Mittel szenischer Komposition in Großformen und Verfahren der Präsentation und ihrer Wirkungsmechanismen kennen
• Differenzierte Methoden der Rollengestaltung beherrschen
• theatrale und insbesondere auch mediale Gestaltungsmittel und ihre Wirkungsweisen kennen
• eine besondere Sensibilität für den vielfachen sinnvollen Einsatz von Requisiten in den unterschiedlichsten Funktionen und Bedeutungsebenen entwickeln
• Methoden der Materialrecherche, auch über neue Medien, beherrschen</td><td>Gestaltungsebene
• szenisches Material entwickeln zu Themen, Motiven, Textstellen des Romans
• gezielt geeignete Ausdrucksträger aussuchen zur Gestaltung der eigenen Aussageabsicht
• Mittel der Rollenerschließung anwenden, Rollen entwickeln
• dramaturgische Gestaltungsprinzipien anwenden
• besonders auf gezielten und sinnvollen Einsatz von Requisiten achten in unterschiedlichen Funktionen und Bedeutungsebenen (real, symbolisch)
• die Einzelentscheidungen in ein Gesamtkonzept einbinden, die Präsentation vorbereiten und durchführen</td></tr>
</table>

	Kommunikative Ebene Die Lernenden • begreifen ihre Aufführung als Repräsentation von Welt • reflektieren den Romantext, die eigenen Text- und Szenenentwürfe und das eigene Spiel • diskutieren unterschiedliche Sichtweisen • verfügen über Aufführungskompetenz und können kompetent und kreativ mit Zuschauerreaktionen umgehen	Soziokulturelle Ebene • ein vertieftes Verständnis für die historischen Verhältnisse während des Nationalsozialismus entwickeln • eine erhöhte Sensibilität für faschistoide Verhaltensweisen in der eigenen Umgebung entwickeln • die eigene Aufführung als einen Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die deutsche Vergangenheit begreifen
Humankompetenzen	Ein solches Projekt wird optimal nur gelingen bei gut entwickelter sozialer Kompetenz aller Mitglieder der Gesamtgruppe. Die Auseinandersetzung mit den zwischenmenschlichen Problemen in einer schwierigen historischen Situation fördert die ethische Kompetenz. Die persönliche Teilnahme an der Präsentation fördert die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler.	
überfachliche Basiskompetenzen	Bei einem so umfangreichen und vielschichtigen Projekt sind verstärkt Methoden-, Problemlösungs-, Lese- und Präsentations-, gegebenenfalls auch Medienkompetenz gefordert. Die theatrale Beschäftigung mit einem Roman der deutschen Literatur und einem wichtigen Ausschnitt deutscher Geschichte fördert zudem die kulturelle Kompetenz.	

4 Beispiel eines einjährigen Arbeitsplanes für das Berufsbildende Gymnasium

Arbeitsplan **Darstellendes Spiel** **TG 12 2006-07**

Technisches Gymnasium Jahrgangsstufe 12
Stundenumfang: 2-stündig, Vollzeit

UR-woche	Std.	Themen	Bemerkungen.
1 (35)	2	Kennen lernen, Themen des Faches Darstellendes Spiel Organisatorisches - Teambildung	Aufwärmübungen Konzentrationsübungen
2 (36)	2	Bedeutungsträger der Theaters: Körper	Ab hier: Protokolle verfassen
3 (37)	2	Fortsetzung Körpertheater: Spiegeln, Freeze, Filmriss	
4 (38)	2	Standbilder	
5 (39)	2	Bedeutungsträger Sprache – Kunstsprache, Experimentieren mit Sprache	
6 (40)	2	Bedeutungsträger Requisit – Zeitung als Requisit	
		Herbstferien	
7 (43)	2	Aspekte szenischen Schreibens und Denkens Standbilder zu einem Gemälde stellen	Gemälde von Hopper
8 (44)	0	Allerheiligen – kein UR	
9 (45)	2	Rollenbiografie – Standbildfolge Gemälde entwickeln	
10 (46)	2	Entwickeln einer Spielszene nach einem Gemälde Geschichte erfinden	
11 (47)	2	Bedeutungsträger – spielpraktische Prüfung	
12 (48)	2	**1. Kursarbeit** zu Bedeutungsträgern	
13 (49)	2	Einführung in „Clavigo“ von J.W. von Goethe	
14 (50)	2	Spielpraktische Einführung: „Clavigo“	13.12.: Theaterbesuch “Clavigo” Staatstheater Mainz
15 (51)	2	Nachbereitung „Clavigo“	
		Weihnachtsferien	
16 (2)	2	Lessings Dramaturgie	
17 (3)	2	Dramentheorie des Sturm und Drang	
18 (4)	2	Theatergeschichte	
19 (5)		Theatergeschichte	

20 (6)	2	Einführung „Motortown“	
21 (7)	2	Nachbereitung „Motortown“	13.02. Theaterbesuch: “Motortown”, TIC Mainz
22 (8)	2	Theatertheorie: Modernes Drama	
23 (9)		Theatertheorie Modernes Drama	
24 (10)	2	**2. Kursarbeit: Theatertheorie, Theatergeschichte**	
25 (11)	2	Beurteilungskriterien für ein Minidrama	
26 (12)	2	Inszenierung von Minidramen Spielpraktische Beurteilung	
27 (13)		Osterferien ab 28.03.	
		Osterferien	
28 (16)	2	Inszenierung eines epischen Textes Spielpraktische Beurteilung	
29 (17)	2	Inszenierung eines lyrischen Textes Spielpraktische Beurteilung	
30 (18)	2	Spielpraktische Beurteilungen	
31 (19)	2	Räume bespielen	
32 (20)	2	Spiel mit Masken	
33 (21)	2	Spiel mit Requisiten	
34 (22)	2	Projektarbeit	Stück bzw. Thema nach Wahl
35 (23)	2	Projektarbeit	
36 (24)	2	Projektarbeit	
37 (25)	2	Projektarbeit	
38 (26)	2	Projektarbeit	
39 (27)	2	Präsentation	