

Rheinland-Pfalz



Lehrplan

**Wahlpflichtfach
Darstellendes Spiel**

Sekundarstufe I

Lehrplan

Darstellendes Spiel Sekundarstufe I

Redigierte Fassung 2008 für das Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel
in den Klassenstufen 7 bzw. 6 bis 10

Integrierte Gesamtschule
sowie andere Schularten mit Wahlpflichtunterricht

Mitglieder der Fachdidaktischen Kommission:

Ute-Ena Iaconis,	Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Saarburg, Leiterin der FDK
Christina Dieterle,	Theodor-Heuss-Gymnasium Ludwigshafen
Barbara Edel,	Integrierte Gesamtschule Mainz
Alfons Otte,	Integrierte Gesamtschule Mutterstadt
Heinz Wazinski,	Integrierte Gesamtschule Ludwigshafen

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung
Mainz 2000

Stand: 2008

Vorwort zur Erstaufgabe 2000

Die darstellende Kunst ist neben der Musik und der bildenden Kunst ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Kultur und muss deshalb zu einer umfassenden ästhetischen Bildung unserer Schülerinnen und Schüler gehören. Diese Aussage beinhaltet einen Anspruch an unser Bildungssystem, insbesondere an die allgemeinbildenden Schulen. Ob man diesem Anspruch durch die Einrichtung eines eigenen Faches nachkommen muss, darüber ließe sich vielleicht sogar streiten. Als jedoch die in den letzten Jahren neu gegründeten rheinland-pfälzischen Gesamtschulen die Initiative ergriffen, das Darstellende Spiel als Wahlpflichtfach in ihr Unterrichtsangebot und Schulkonzept aufzunehmen, war ich bereit, dieses Anliegen durch die Erarbeitung eines Lehrplanes zu unterstützen.

Der Lehrplan liegt nun vor. Er hat schon in der Anhörung großen Zuspruch weit über die Schulart Integrierte Gesamtschule und die Grenzen unseres Landes hinaus erfahren. Ich rege deshalb an, dass er auch in anderen Schularten, wie z. B. der Regionalen Schule oder der Realschule, curriculare Grundlage eines Wahlpflichtangebotes sein kann. Darüber hinaus bietet er Orientierung für weitere Schularten, in denen Darstellendes Spiel als AG-Angebot eine große Verbreitung hat.

Inhalte und Arbeitsformen des Darstellenden Spiels können über einen spezifischen Fachanspruch hinaus zur Verwirklichung übergeordneter erzieherischer Zielsetzungen beitragen. Sie entsprechen den Forderungen einer modernen Pädagogik nach Handlungs- und Schülerorientierung, nach Ganzheitlichkeit und der Förderung kreativer Potenziale. Die Theaterarbeit kann die Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven, emotiven und körperlichen Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit in besonderer Weise fordern und fördern. Durch das partizipatorische, prozesshafte „entdeckende Lernen“ im Darstellenden Spiel können Jugendliche Handlungskompetenzen entwickeln, die sie für die unterschiedlichsten Anforderungen ihres späteren Lebens brauchen. Auch dem Anspruch auf vernetztes Lernen kann das Darstellende Spiel in besonderer Weise entgegenkommen, da Theaterprojekte strukturimmanent schon fachübergreifend und Fächer verbindend sind.

Meines Erachtens sollten Schülerinnen und Schüler im Darstellenden Spiel aber vor allem die Erfahrung machen, dass sie nicht nur rezeptiv, sondern aktiv, kreativ und innovativ am kulturellen Leben ihrer Zeit teilhaben können. Wenn dies durch ein Fach Darstellendes Spiel und auf der Grundlage dieses Lehrplans gelingen sollte, werden unsere Schulen darüber hinaus als kulturelle Institutionen und Orte aufgewertet und gesellschaftlich verstärkt wahrgenommen. Besseres kann man zur Vorstellung eines neuen Lehrplanes kaum wünschen.

Allen, die an der Erarbeitung des Lehrplans mitgewirkt haben, insbesondere den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommission, sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.

Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner
Minister für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung
Mainz 2000

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	4
1 Begründung des Faches	7
1.1 Allgemeine Ziele im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule	7
1.2 Beitrag des Faches zu einem innovativen Schulkonzept (Öffnung von Schule nach innen und außen)	7
1.3 Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Auseinandersetzung mit zentralen Erfahrungsfeldern unserer Gesellschaft	8
2 Beitrag des Faches zur Entwicklung von Kompetenzen	10
2.1 Sach- und Methodenkompetenz: Ästhetische Kompetenz	10
2.2 Kompetenzen im persönlichkeitsbildenden Bereich	11
2.2.1 Ich-Kompetenz	
2.2.2 Sprach- und Kommunikationskompetenz	
2.2.3 Soziale Kompetenz	
3 Didaktisch-methodische Konzeption: Lernen in Projekten	13
3.1 Arbeitsprinzipien	13
3.1.1 Lernen in Gruppen	
3.1.2 Schülerorientierung	
3.1.3 Handlungsorientierung	
3.1.4 Ganzheitlichkeit	
3.1.5 Prozess- und Produktorientierung	
3.2 Grundlagen und Ziele szenischer Projektarbeit	16
3.2.1 Förderung von Spielbereitschaft	
3.2.2 Förderung von Spielfähigkeit	
3.2.3 Förderung von Kreativität	
3.2.4 Förderung von Improvisationsfähigkeit	
3.3 Phasen szenischer Projektarbeit	18
4 Lernbereiche und Lernziele des Faches Darstellendes Spiel	20
4.1 Lernbereich 1:	
Konstituierende Elemente - die theatralen Ausdrucksträger	22
4.1.1 Der Spieler als Ausdrucksträger	
4.1.2 Der Spieler als Rollenträger	
4.1.3 Bühnenspezifische Ausdrucksträger	
4.1.4 Akustische Ausdrucksträger	

	Seite
4.2 Lernbereich 2:	32
Konstituierende Strukturen und Inhalte szenischer Produkte	
4.2.1 Spielvorlagen	
4.2.2 Bauformen	
4.2.3 Spielformen	
4.2.4 Inhaltliche Kategorien szenischer Produkte	
4.3 Lernbereich 3:	44
Ästhetische Gestaltung	
4.3.1 Inszenierung / Dramaturgie / Regie	
4.3.2 Wirkung szenischer Produkte	
4.4 Lernbereich 4:	46
Ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Urteil	
4.5 Lernbereich 5:	48
Theaterkunde (Geschichte, Theorie, kulturelle Institution)	
5 Realisierung szenischer Projekte	50
5.1 Lernen in szenischen Projekten	50
5.1.1 Vorüberlegungen	
5.1.2 Lernziele beim Lernen in Projekten	
5.1.3 Die besondere Art der Lernprogression	
5.2 Empfehlungen zur Konzipierung von szenischen Projekten	54
5.2.1 Schülerorientierte Projektplanung	
5.2.2 Empfehlungen für die Sequenzierung von Projekten	
5.2.3 Zuordnung der Projektvorhaben zu den Jahrgängen	
5.3 Projektmodelle	61
6 Leistungen erbringen, beobachten und beurteilen	79
6.1 Leistungskriterien	79
6.2 Leistungsbeurteilung und Notengebung	81
6.2.1 Leistungsüberprüfungen	
6.2.2 „Sonstige Leistungen“	

1 Begründung des Faches

Das Fach Darstellendes Spiel ist ein künstlerisches Neigungsfach, das die Schülerinnen und Schüler im Bereich des Wahlpflichtfachangebotes ab der Klasse 7 bzw. Klasse 6 wählen können. Es wird vierstündig bis zur zehnten Klasse unterrichtet.

1.1 Allgemeine Ziele im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule

Darstellendes Spiel entspricht in allen Kulturen dem existenziellen Ausdrucksbedürfnis von Menschen. Als Fach hat es den Auftrag der ästhetischen Bildung im Bereich der Darstellenden Kunst, und zwar als produktionsästhetische und rezeptionsästhetische Bildung. Dabei beinhaltet produktionsästhetische Bildung die Gestaltung szenischer Spiele. Rezeptionsästhetische Bildung umfasst das Wahrnehmen, Deuten und Beurteilen theatraler Produkte. Somit ermöglicht Darstellendes Spiel Jugendlichen die Erfahrung einer aktiven, kreativen und innovativen Teilhabe am kulturellen Leben der Gegenwart, sowohl als kompetente Theaterbesucher wie auch als Mitglieder eines theaterspielenden Ensembles.

Die Handlungsfelder des Darstellenden Spiels ermöglichen positive und prospektive Identitätsbildung und Sozialisation, indem sie Schülerinnen und Schüler umfassend und ganzheitlich in ihrer Persönlichkeit fordern und fördern. Da sich die Inhalte des Darstellenden Spiels auf alle Bereiche der menschlichen Existenz beziehen und im Spiel fremde Lebensmodelle nachgestaltet oder erfunden werden, kann Darstellendes Spiel zum kreativen Umgang mit eigenen und gesellschaftlichen Lebenssituationen und Lebensentwürfen befähigen und so einen Beitrag zur Entwicklung einer allgemeinen Handlungskompetenz leisten.

1.2 Beitrag des Faches zu einem innovativen Schulkonzept (Öffnung von Schule nach innen und außen)

Öffnung von Schule nach innen und nach außen ist integraler Bestandteil innovativer Schulkonzepte. Die Unterrichtsformen, in denen eine solche Öffnung am ehesten verwirklicht werden kann, sind die didaktischen Großformen des fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts sowie des Projektunterrichts.

Der Forderung nach der Öffnung von Schule nach innen, d.h. nach Vernetzung und Integration der Fächer und nach überfachlicher Zusammenschau von komplexen Problemen kommen die Arbeitsformen des Darstellenden Spiels in vorzüglicher Weise entgegen, da sie strukturimmanent schon fachübergreifend und fächerintegrativ sind und da sie in der Regel in Projektform realisiert werden. In Theaterprojekten kommen Themen, Stoffe, Inhalte nicht nur aus allen möglichen Fächern, sie setzen auch ein in anderen Fächern erworbenes Können und Wissen voraus. Das trifft vor allem auf Arbeitsformen der literarischen und musisch-ästhetischen Fächer zu, die im Darstellenden Spiel integriert sind.

Neben der Öffnung von Schule nach innen während der szenischen Projektarbeit findet bei der Präsentation der Ergebnisse in der Regel auch eine Öffnung nach außen statt, da auch außerschulisches Publikum zu den Aufführungen eingeladen wird. Durch das Erstellen und Präsentieren eines greifbaren gesellschaftsrelevanten Produkts während der Theaterarbeit wird ein Kommunikationszusammenhang zwischen Menschen in der Schule und Menschen außerhalb der Schule geschaffen.

Eine andere Form der "Öffnung von Schule" findet in der angestrebten Kommunikation mit professionellen Theatern im Nahbereich der Schule statt. In der reflektierten Auseinandersetzung mit Theateraufführungen öffnet sich Schule für unterrichtswirksame Impulse außerschulischer gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Theaterspielen ist ein wesentliches Element der Schulkultur; als Zuschauer an Aufführungen professioneller Theater teilzunehmen ist ein wichtiges Element unserer öffentlichen Kultur. Darstellendes Spiel fördert beides. Es trägt somit in hohem Maße zu der von Jugendforschern geforderten Sinnstiftung im Lebensraum Schule bei.

1.3 Beitrag des Faches Darstellendes Spiel zur Auseinandersetzung mit zentralen Erfahrungsfeldern unserer Gesellschaft

Zum Auftrag von Schule gehört es, sich mit zentralen Erfahrungsfeldern unserer Gesellschaft auseinander zu setzen. Das Fach Darstellendes Spiel kann einen besonderen Beitrag dazu leisten:

- Es kann alle Lebensbereiche zum Thema machen und dadurch die Schülerinnen und Schüler mit gesellschaftlich bedeutsamen Themen konfrontieren.
- Es ermöglicht, von aktueller Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler ausgehend, szenische Projektarbeit zu initiieren.
- Es führt durch seinen ganzheitlichen Zugang zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit zentralen Erfahrungsfeldern, d.h. es bietet neben den kognitiven vor allem vielfältige körperlich-sinnliche, emotionale und pragmatische Möglichkeiten, sich gesellschaftlichen Problemen zu nähern.
- Es ist besonders geeignet, auf gesellschaftliche Kernprobleme der Gegenwart und der Zukunft einzugehen.

Nachfolgend seien hier beispielhaft einige gesellschaftliche Erfahrungsfelder und Kernprobleme in ihrer möglichen inhaltlichen Relevanz für den Unterricht im Darstellenden Spiel dargestellt:

Erfahrungsfeld "Individuum und Gesellschaft"

Theater kann Beziehungen des Individuums zu sich selbst und zu anderen in vielfältigster Art thematisieren:

- das Individuum und seine Identität
- das Individuum und die Familie
- das Individuum in Liebesbeziehungen
- das Individuum und die "peer group"
- das Individuum und andere Generationen
- das Individuum und andere gesellschaftliche Gruppierungen

Dabei kann die Spannung zwischen individueller Sinnsuche, zwischenmenschlicher Verantwortung und Anerkennung des anderen, aber auch durch den anderen erfahren werden. Konflikte können dargestellt, ihre Ursachen und mögliche Lösungen erkundet werden.

Erfahrungsfeld "Gleichheit - Ungleichheit"

- zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen
- zwischen Männern und Frauen
- zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen
- zwischen Arbeitslosen und Menschen mit Arbeit

- zwischen Ausländern und Einheimischen

Alle Formen der Ungleichheit können Themen von szenischem Arbeiten sein. Darstellendes Spiel bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Menschen aus einer anderen Schicht, von anderem Geschlecht oder anderer Nationalität durch Rollenübernahme "von innen" kennen zu lernen und Konflikte, die auf gesellschaftlicher Ungleichheit beruhen, szenisch zu bearbeiten.

Erfahrungsfeld "Umwelt"

Darstellendes Spiel kann in szenischen Projekten Umweltfragen thematisieren und dadurch zur Entwicklung von Umweltbewusstsein beitragen. Es kann im szenischen Spiel Risiken und Gefahren im Umweltverhalten und Alternativen dazu aufzeigen und auf Gefahren einer unreflektierten ökonomisch-technischen und wissenschaftlichen Entwicklung hinweisen. Die Chance des Darstellenden Spiels liegt dabei in der Möglichkeit, Spieler und Zuschauer emotional anzusprechen und dabei für die Gefährdungen der Natur zu sensibilisieren.

Erfahrungsfeld "Neue Medien"

Im alten "Medium" Theater können die "neuen" Medien wie Video, Film und Computer in mehrfacher Hinsicht reflektiert und eingesetzt werden. Im Theaterspiel kann der Umgang mit Medien thematisch reflektiert werden; es ist darüber hinaus möglich, eine theatrale Aussage mit Hilfe dieser Medien zu ergänzen, zu verdeutlichen, zu kontrastieren o.Ä. Videoaufzeichnungen von Proben bzw. Aufführungen können zudem die Arbeitsprozesse im Unterricht unterstützen. Der kreative Umgang mit diesen neuen Medien kann im Darstellenden Spiel mit angeregt und so die Medienkompetenz erweitert werden.

Erfahrungsfeld "Frieden - Unfrieden"

Krieg, Frieden, politische, soziale, massen- und gruppenpsychologische Ursachen von Gewalt und Friedensgefährdung sind Themen vieler Theaterstücke. Auf der Schülerebene kann die Auseinandersetzung mit dieser globalen Thematik durch ich-nahe, szenische Annäherung an Erfahrungen mit Aggression, Feindbildern, Stereotypen oder Vorurteilen stattfinden.

Die Frage, ob es moralische Rechtfertigung von Gewalt geben kann, stellt sich deutlicher, wenn im Spiel "erfahren" wird, was es z.B. heißt, Opfer von Gewalt zu sein.

2 Beitrag des Fachs zur Entwicklung von Kompetenzen

Das Fach Darstellendes Spiel mit seinen ganzheitlich gestaltenden Ansätzen leistet einen Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, zu der insbesondere die Entfaltung der Grundkompetenzen (Sach- und Methodenkompetenz, Ich-Kompetenz, soziale und kommunikative Kompetenz) gehört. Die Entwicklung dieser Kompetenzbereiche führt zu einer umfassenden Handlungskompetenz in individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.

2.1 Sach- und Methodenkompetenz: Ästhetische Kompetenz

Darstellendes Spiel ist ästhetische Erziehung durch das Medium Theater und zum Medium Theater. Unterricht in diesem Fach hat also die Entwicklung der theaterästhetischen Kompetenz zum Ziel.

Auf der Sachebene lernen die Schülerinnen und Schüler theaterspezifische Gestaltungsformen kennen, um Kompetenzen zu erwerben sowohl im Bereich der Darstellung und Inszenierung ("**Darstellungs- und Inszenierungskompetenz**") als auch im Bereich der theaterästhetischen Wahrnehmung ("**Zuschauerkompetenz**").

Der Erwerb der "Darstellungs- und Inszenierungskompetenz" ist überwiegend **produktionsästhetisch** orientiert, d.h. die Schülerinnen und Schüler erwerben als "Produzierende" Kompetenzen in der **theatralen Gestaltungsfähigkeit**.

Der Erwerb der "Zuschauerkompetenz" ist überwiegend **rezeptionsästhetisch** orientiert, d.h. die Schüler erwerben als "Zuschauer" im Prozess ihrer eigenen Theaterarbeit, aber auch als "Zuschauer" professioneller Inszenierungen Kompetenzen im Bereich der **theaterästhetischen Wahrnehmung und Urteilsfähigkeit**.

Für die eigene Lebensgestaltung eröffnet Darstellendes Spiel den Schülerinnen und Schülern somit zum einen die Möglichkeit, durch kreative Theaterarbeit produktiv kulturelle Praxis mitzugestalten. Zum anderen sensibilisiert es Jugendliche über ihre Schulzeit hinaus für die Kunstform Theater, an der sie als kritische, kompetente Zuschauer teilhaben werden.

Sachkompetenz im Darstellenden Spiel schließt grundsätzlich den handwerklich-technischen Umgang mit unterschiedlichen Materialien ein, den sachgerechten Umgang mit technischen Geräten sowie organisatorisches Können.

Auf der Methodenebene hat Darstellendes Spiel das Ziel, Schülerinnen und Schüler mit theaterspezifischen Arbeitsweisen vertraut zu machen, die zum kompetenten Darstellen, Inszenieren und Zuschauen führen. Da Sachkompetenz im Darstellenden Spiel fast nie theoretisch, sondern immer handelnd, d.h. im praktischen Umgang mit Methoden und immer gleichzeitig auf mehreren Ebenen vermittelt wird, sind die einzelnen Kompetenzbereiche eng miteinander verflochten.

Dieselben theatralen Faktoren können nämlich sowohl ein methodischer Weg als auch ein darstellerisches oder inszenatorisches Ergebnis sein. Dazu ein Beispiel: "Standbilder" sind zum einen eine Methode, die geeignet ist, Beziehungen zwischen Figuren zu verdeutlichen. Sie helfen dann den Darstellern und Darstellerinnen, ihren Figuren mehr Plastizität zu verleihen. Zum anderen können "Standbilder" auch konkrete szenische Elemente einer Inszenierung sein. So kann derselbe Faktor sowohl der Entwicklung der Methoden- als auch der Sachkompetenz dienen.

2.2 Kompetenzen im persönlichkeitsbildenden Bereich

Die Entwicklung von **Ich-Kompetenz, sozialer und kommunikativer Kompetenz** wird im Darstellenden Spiel durch seine theaterspezifischen Gestaltungsformen und Arbeitsweisen und auch durch die intensive Beschäftigung mit bedeutsamen Themen aus den gesellschaftlichen Erfahrungsfeldern gefördert.

2.2.1 Ich-Kompetenz

Das Darstellende Spiel leistet einen bedeutsamen Beitrag zur ganzheitlichen Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler, bei der die kognitiven, emotiven und pragmatischen Fähigkeiten gleichermaßen entwickelt werden. Es ermutigt zu schöpferischem Tun und zur Entfaltung von Ausdrucksfreude.

Theaterspielen ermöglicht ganzheitliche Selbsterfahrung. Es fördert den Mut, eigene Gefühle und Wünsche wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen und stärkt dadurch das Selbstbewusstsein. Es verlangt den vollen physischen und psychischen Einsatz jedes Einzelnen und damit den Willen zur Konzentration und Merkfähigkeit, Disziplin und zum Ausloten der eigenen Belastbarkeit. Im Spiel erleben sich Jugendliche als produktiv Handelnde und entwickeln die Bereitschaft, für den kreativen Prozess Verantwortung zu übernehmen.

In der Auseinandersetzung mit Rollen haben die Jugendlichen die Möglichkeit, die eigene Person kennen zu lernen und mit ihren Stärken und Schwächen anzunehmen. Sie lernen, sich selbst besser einzuschätzen und können im Spiel alternative Handlungskonzepte ausprobieren. Das Darstellende Spiel gibt ihnen Raum zur Entwicklung ihrer Kreativität und Mut zu Risiko und Experiment, da im Spiel relativ folgenlos Grenzen austariert und Werte in Frage gestellt werden können. Das Erproben verschiedener Rollen macht offen für die Wahrnehmung von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Handeln. Dies führt zu einer Bewusstwerdung eigener Vorstellungen, Motivationen und Interessen und gleichzeitig zum Abbau von Rollenfixierungen.

2.2.2 Sprach- und Kommunikationskompetenz

Lernvorgänge im Darstellenden Spiel sind durch permanente Kommunikationsprozesse innerhalb der Lerngruppe geprägt. In diesen Kommunikationsprozessen, die zur Planung und Erarbeitung eines szenischen Projektes notwendig sind, wird die Fähigkeit gefördert, eigene Vorstellungen und Absichten angemessen darzustellen, die des Gegenübers wahrzunehmen, sich insgesamt auf einen dialogischen Lernprozess einzulassen, bei dem die Schülerinnen und Schüler lernen, mit unterschiedlichen Kommunikationsformen umzugehen.

Kommunikation umfasst im Darstellenden Spiel die Bereiche der nonverbalen und der verbalen Kommunikation. Im nonverbalen Bereich lernen Jugendliche, körpersprachliche Elemente wie Mimik, Gestik, Haltungen, Bewegungen und Positionen im Raum bei sich und anderen wahrzunehmen, ihre möglichen Aussagen und Wirkungen zu deuten und bewusst einzusetzen. Im verbalen Bereich geht es zum einen um das individuelle sprachliche und sprecherische Ausdruckspotenzial eines Spielers und um sein Verhältnis zur Rolle. Zum anderen geht es um dialogische Gestaltungsmöglichkeiten im Zusammenspiel der Figuren. Im bewussten Umgang mit nonverbalen und verbalen Kommunikationsmöglichkeiten entwickeln die Jugendlichen ein Bewusstsein für den Zusammenhang von Sprache, Körpersprache und von soziokulturellen Situationen, in denen sich Figuren befinden. Sie werden für die kommunikativen Möglichkeiten im nonverbalen und verbalen Bereich sensibilisiert und

lernen zielgerichtet mit dem Instrument Sprache umzugehen. Ein solcher ganzheitlicher kommunikativer Prozess wird auch und besonders bei Jugendlichen mit Sprachdefiziten zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz beitragen.

2.2.3 Soziale Kompetenz

Theaterspielen ist immer Gruppenarbeit. Jeder Einzelne muss sich auf die Mitspielenden einlassen, sich mit ihnen auseinandersetzen, sich in die Gruppe integrieren, sich aber auch gegen sie behaupten. Auf unterschiedlichen Ebenen wird Arbeitsteilung geplant und durchgeführt. Durch das Gruppenerleben werden soziale Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Konsensfähigkeit, Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen, Sensibilität, aber auch Konfliktfähigkeit gefördert. Vertrauen, Toleranz, Akzeptanz und Anerkennung sind sowohl Voraussetzung als auch Ziel der Arbeit.

Durch die praktische Arbeit in der Gruppe lernen Schülerinnen und Schüler, andere als Partner zu akzeptieren und in einem Miteinander die gestellten Aufgaben und auch auftauchende Konflikte in angemessener Form zu bewältigen und/oder auszuhalten. Sie begreifen im Austausch unterschiedlicher Ansichten und Sichtweisen, dass Werte wie Offenheit, Toleranz und Verlässlichkeit Voraussetzungen einer erfolgreichen Arbeit sind. Sie machen die Erfahrung, dass Leistungen des Einzelnen nicht isoliert zu Stande kommen können, dabei lernen sie, die Beiträge anderer zu achten, sich auf Neues oder Fremdes einzulassen. Da ein Ergebnis nur durch gemeinsames Handeln in der Gruppe erreicht werden kann, führt szenisches Spiel zu Team- und Projektfähigkeit. Jugendliche nehmen an der Zielfindung eines Vorhabens teil, sind an der Planung beteiligt und betreiben seine Realisation und Dokumentation. Dabei lernen sie, Arbeitsprozesse zu koordinieren und weitgehend eigenständig und eigenverantwortlich durchzuführen.

Im Spiel stellt der Jugendliche eine theatrale Figur dar, deren Persönlichkeit und Verhalten ihm manchmal sehr fremd sein mag. Indem er ihr seinen Körper und seine Stimme "leiht", lernt er sie kennen, muss sich in sie hineinversetzen, muss für die Dauer des Spiels auf ihrer Seite stehen. Dadurch findet ein Perspektivenwechsel statt, der Toleranz und Verständnis für Fremdes fördert.

So zielt Darstellendes Spiel nicht nur auf die Entfaltung individueller Autonomie, sondern auch auf kommunikative und soziale Kompetenz. Das Erreichen dieser Kompetenzen befähigt zur partizipatorischen Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse.

3 Didaktisch-methodische Konzeption: Lernen in Projekten

Nach der Konzeption dieses Lehrplans findet Lernen im Darstellenden Spiel bei der Realisation von szenischen Projekten statt. Dabei heißt Projektlernen, dass Lernbereiche und die ihnen zugeordneten Lernziele nicht als Elemente eines Lehrgangs verstanden werden, sondern immer in szenische Projekte eingebunden sind. Dabei nehmen die Jugendlichen an der Zielfindung eines Projektes teil, sind an der Planung beteiligt und betreiben seine Realisation und Dokumentation. Dabei lernen sie, Arbeitsprozesse gemeinsam zu planen, zu koordinieren und weitgehend eigenständig und eigenverantwortlich durchzuführen. Die didaktisch-methodische Konzeption von Unterricht im Darstellenden Spiel zielt somit auf die Entwicklung von Projektfähigkeit.

3.1 Arbeitsprinzipien

3.1.1 Lernen in Gruppen

Die vorherrschende Arbeitsform des Darstellenden Spiels ist die Arbeit in der Gruppe. Die Schaffung eines positiven Gruppenklimas ist unverzichtbare Voraussetzung für eine Lerngruppe, die als Ensemble ein künstlerisches Produkt herstellt. Im Darstellenden Spiel werden in besonderer Weise die Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert.

Wie in anderen Fächern ist Gruppenarbeit eine Sozialform des Lernens, die zu einem Ergebnis führen soll. Im Unterschied zu anderen Fächern ist aber darüber hinaus das Ergebnis selbst eine Gruppenhandlung. Gruppenarbeit im Darstellenden Spiel ist echte "Ensemblearbeit", da das Medium der theatralen Gestaltung die Gestaltenden selbst sind. (Im Unterschied dazu sind die Gestaltungsmedien in Bildender Kunst

oder Musik z.B. Farben oder Holz oder Musikinstrumente). Das hat zur Folge, dass in dieser "Gestaltungsgemeinschaft" alle einzelnen Lernenden in besonders intensiver und empfindlicher Weise aufeinander angewiesen sind. Dies gilt für den gesamten Arbeitsprozess, wird aber besonders augenfällig bei der Präsentation des Ergebnisses:

- die Präsentation kann nicht ohne das "Medium"- eben die Spieler selbst - erfolgen. (In Bildender Kunst könnte man dagegen ein Bild zeigen, auch wenn kein Gestaltender anwesend ist.)
- die Präsentation kann nicht losgelöst vom Ensemble erfolgen, sie ist nur als Gesamtgruppenleistung wahrnehmbar, (während im Deutschunterricht ein in der Gruppe erarbeitetes Referat von einem einzelnen beliebigen Gruppenmitglied oder theoretisch sogar von einem ganz anderen vorgetragen werden könnte).
- die Präsentation kann nur stattfinden, wenn jedes einzelne Ensemblemitglied personal, zeitlich und räumlich präsent ist. (Das wäre bei einer Gruppenarbeit im Fach Kunst nicht notwendig.)
- Einzelleistungen können nicht losgelöst vom Ensemble eingebracht werden. Das Ensemble kann umgekehrt auf keine der Einzelleistungen verzichten, ohne das Produkt und die Präsentation zu gefährden.
- Einzelleistung und Ensembleleistung stehen in einem gegenseitigen systemischen Abhängigkeitsverhältnis, d.h. jede Änderung im Spiel eines Einzelnen hat

unmittelbare Auswirkungen auf andere Einzelne oder auf das gesamte Ensemble.

Lernprozesse und die Präsentation ihrer Ergebnisse vollziehen sich in, mit und durch die Gruppe. Arbeitsteilung oder konkurrierende Gruppenarbeit - wie in konventioneller Gruppenarbeit üblich - ist nur in Teilbereichen und während bestimmter Arbeitsphasen angebracht. Bei der Arbeit im Darstellenden Spiel sollten die Schülerinnen und Schüler immer wieder zwischen den unterschiedlichen Arbeitsfeldern wie Darstellen, Zuschauen, Regie-Führen, Beleuchten usw. wechseln. Auch Rollen sollten erst verteilt werden, wenn viele Möglichkeiten in der Gruppe durchgespielt wurden.

Das empfindliche Gleichgewicht zwischen dem Einzelnen und der Gruppe im Darstellenden Spiel kann nur gehalten werden, wenn ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen den Ensemblemitgliedern untereinander, aber auch zwischen den Lernenden und Lehrenden besteht.

3.1.2 Schülerorientierung

Unterricht ist dann schülerorientiert, wenn die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl, Zielsetzung und Gestaltung ihrer Lernprozesse aktiv handelnd beteiligt sind. Das bedeutet für das Darstellende Spiel, dass Themen, Inhalte und Spielformen von Theaterprojekten in der Regel nicht von außen an die Jugendlichen herangetragen, sondern von ihnen selbst und mit ihnen gefunden, erarbeitet, gestaltet und verantwortet werden.

Verantwortliche Schülerorientierung im Darstellenden Spiel bedeutet, dass Fragen berücksichtigt werden wie z.B.

- Wie setzt sich die Gruppe zusammen? (z.B. Relation Jungen-Mädchen? Warum haben sie Darstellendes Spiel gewählt? Mit welchen gruppenspezifischen Entwicklungen ist zu rechnen? Wie kann sich dies auf das Spiel auswirken oder dafür besonders fruchtbar gemacht werden?)
- Über welches Können verfügen sie? (z.B. Ausdrucksvermögen? Sprechvermögen?)
- Welche besonderen Fähigkeiten und Begabungen haben einzelne, mehrere oder die ganze Gruppe? (z. B.: Gibt es besonders bewegungsbegabte Schülerinnen und Schüler? Tanz, Akrobatik, Jonglage, Instrument usw., wie lassen sich diese Fähigkeiten in das Spielprojekt integrieren?)
- Welche besonderen emotionalen oder physischen Bedürfnisse bestehen in der Gruppe? (z. B.: Wie können diese Voraussetzungen in der Thematik oder in den Formen des Projekts berücksichtigt werden?)
- Welche Themen, Inhalte, Stoffe bewegen die Gruppe? (z. B.: In welchem Ausmaß sollen Interessen der Gruppe das Projekt mit bestimmen? Wo muss das Interesse noch für andere Erfahrungen geweckt werden?)

Die Formen der Darstellung sind bei Jugendlichen andere als bei Erwachsenen. Sie sind gebunden an die Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen, an deren altersbedingte Haltungen, Bewegungen, Aktions- und Reaktionsformen und Sprechweisen. Ins Spiel eingebracht, ergeben sie eine eigene altersgemäße Ästhetik. Diese ist geprägt von Spontaneität, Intensität und Originalität. Im Darstellenden Spiel sollten gerade diese Fähigkeiten freigelegt, entwickelt und erweitert werden. Alles, wofür Schüler sich ernsthaft interessieren, kann Ausgangspunkt szenischer Arbeit sein. Schülerorientierung heißt dabei nicht, dass der Ausgangspunkt auch der Endpunkt ist. Die Verantwortung des Lehrenden besteht darin, in einem dialogischen Prozess mit den Lernenden zu klären, welche Perspektiven eine Projektidee - über das unmittelbare

telbar gegenwärtige Interesse hinaus - für bedeutsame Lern- und Erziehungsprozesse eröffnet.

Schülerorientierung zielt auf Selbstbestimmung und eigenverantwortliches Handeln des Einzelnen und der Gruppe; dies sind Ziele, die nicht kurzfristig erreicht werden, sondern die sich nur in einem langsamen, verantwortlich begleiteten Prozess verwirklichen lassen.

3.1.3 Handlungsorientierung

Das Handeln im Spiel ist eine der wichtigsten Formen der Aneignung von Welt und Kultur. Im Darstellenden Spiel ist der Grundsatz "learning by doing" vorherrschendes Arbeitsprinzip. Im praktischen Tun erproben die Schülerinnen und Schüler Ausdrucksmöglichkeiten ihres Körpers, setzen sich mit anderen verbal und nonverbal handelnd auseinander und beteiligen sich aktiv am ästhetischen Prozess. Im kreativen Spiel wird erlebte oder imaginierte Realität nachgestaltet, vorweggenommen und eigene Wirklichkeit entworfen. Daraus ergibt sich ein Begreifen von kulturellen Zusammenhängen, die Entwicklung eines eigenen Welt- und Selbstverständnisses.

Im Unterschied zu anderen Fächern ist aber im Darstellenden Spiel Handlungsorientierung nicht nur eine Unterrichtsmethode, bei der sich die Lernenden die Lerngegenstände handelnd aneignen, sondern die Lerngegenstände selbst und die Unterrichtsziele sind "Handlungen", denn im Darstellenden Spiel zielt der Lernprozess auf eine schlüssige, glaubwürdige theatrale Handlung. Die zentralen Fachlernziele (Darstellungs- und Inszenierungskompetenz) werden durch Handeln erreicht und können im Wesentlichen nur in theatralen Handlungen evaluiert werden.

3.1.4 Ganzheitlichkeit

Ganzheitlichkeit ist im Darstellenden Spiel notwendiges Unterrichtsprinzip, denn szenisches Spielen verwirklicht sich nur durch die physische und psychische Präsenz des Spielenden. Im Spiel, in dem der eigene Körper zum Handlungsmedium wird, werden Qualitäten des Ästhetischen konkret sichtbar, sinnlich erfahrbar und gegenwärtig.

Den zunehmenden "second-hand" - Erfahrungen setzt das Darstellende Spiel durch seinen umfassenden, ganzheitlichen Ansatz primäre und authentische Erfahrungen entgegen.

Im kreativen Spiel wird durch Wollen, Wahrnehmen, (Mit)Fühlen, Denken, Ausführen und kritisches Auseinandersetzen die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit gefördert. Solche Erfahrungen lassen sich auf andere Lebensbereiche übertragen und haben somit für die Schülerinnen und Schüler lebenspraktische Bedeutung.

Ein weiterer lebenspraktischer Bezug ergibt sich, wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit der Herstellung von Requisiten, Kostümen und Bühnenbild und durch den gezielten Einsatz von Licht und Ton handwerkliche und technische Kompetenzen aneignen. Auch in der spielerischen Materialerfahrung, in notwendigen Organisationshandlungen und in der Herstellung von Plakaten und Programmheften wird ein lebenspraktischer Bezug hergestellt.

3.1.5 Prozess- und Produktorientierung

Unterricht im Darstellenden Spiel findet im Spannungsfeld zwischen Prozess und Produkt statt. Im spielerischen **Prozess** ist nicht alles sofort auf ein konkretes Produkt hin ausgerichtet, dieses entsteht erst in einem offenen, mehrdimensionalen Pro-

zess.

Im Darstellenden Spiel findet Lernen auch im Prozess selbst statt, der Weg ist zum Teil das Ziel. Es werden z.B. im Prozess Lernziele erreicht, die für sich genommen stimmige Lösungen enthalten, die aber nicht notwendigerweise im Endprodukt erscheinen. Diese "Umwege", das Finden von "Zwischenlösungen", stellen einen Wert an sich dar, sie verlieren ihren Lerneffekt nicht dadurch, dass sie im Produkt nicht mehr vorkommen.

Das **Produkt** selbst entsteht in einem Auswahlprozess von Entscheidungen. Die verworfenen Lösungen stellen die "Leerstellen" des Produkts dar, sie bilden seine "Aura". Produkte im Darstellenden Spiel sind nicht ohne den Prozess denkbar, auf der anderen Seite sollte der Prozess auch einen Zielpunkt haben, damit die Arbeit nicht in einer Folge von isolierten Übungen stehen bleibt und ästhetische Gestaltung sich nicht in einer Vielzahl von nicht kohärenten Einzelergebnissen verliert.

Wird ein Prozess nicht mit einem Produkt abgeschlossen, bleibt es bei einer Sammlung von Elementen, die sich nicht zu einem ästhetischen Ganzen zusammenfügen. Entsteht ein Produkt ohne intensiven Prozess, dann wird dem Produkt die Authentizität fehlen. Das Ergebnis wird entweder spiegeln, dass nur "Vorgefertigtes" reproduziert oder aber, dass den Schülerinnen und Schülern ein Konzept "übergestülpt" wurde.

3.2 Grundlagen und Ziele szenischer Projektarbeit

3.2.1 Förderung von Spielbereitschaft

Bei der Entwicklung der Spielbereitschaft muss dem individuellen Aspekt und der Erfahrung in der Gruppe ausreichend Raum gegeben werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene Fantasien und emotionale und intellektuelle Energien freisetzen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit Stärken und Schwächen, mit der persönlichen Kreativität und Spontaneität, sollen die Jugendlichen mehr und mehr Hemmungen abbauen und ein stärkeres Selbstvertrauen entwickeln. Durch das Ausprobieren der verschiedensten körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmittel sollen sie die eigene Persönlichkeit besser kennen lernen, Spiellust entwickeln und ausleben und ihr dadurch gewonnenes Selbstbewusstsein in der Auseinandersetzung mit unbekanntem Denk- und Handlungsmustern einbringen. Dieses Spielen wird durch Impulse der Spielleitung initiiert. Das kann eine bestimmte Spielaufgabe sein, der Umgang mit einem Requisit, das Umsetzen von Musik etc.

Dies alles findet im Darstellenden Spiel immer in einer Gruppensituation statt. Deshalb müssen Interaktions- und Vertrauensübungen der Einstieg in die Arbeit sein, sowohl in der Einführungsphase der ersten Wochen als auch zu Beginn eines jeden Unterrichtsblocks. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Kennenlernübungen, Vertrauens- und Regelspiele eine Gruppenatmosphäre entwickeln, die auf Nähe und gegenseitiger Achtung beruht und ein partnerschaftliches Arbeiten in der Gruppe ermöglicht. Dieses ist für das erfolgreiche Arbeiten im Fach Darstellendes Spiel unverzichtbar. Auch in Phasen kurz vor Aufführungen oder in Einzelstunden sollte auf keinen Fall auf die Aufwärmphase (Warm up, Konzentration, Einstimmung) verzichtet werden, die Spielerinnen und Spieler aus dem Alltag holt und sie so erst bereit macht, sich auf Spielen und Gruppenprozesse einzulassen.

3.2.2 Förderung von Spielfähigkeit

In diesem Bereich geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Gestaltungsmittel an die Hand zu geben, mit denen sie ihrer Spielbereitschaft und Spielfreude eine Form geben können. Es empfiehlt sich hierbei in Kleingruppen zu arbeiten. Durch spielerische Reaktionen und Feed-back ist jeder Spiegel des anderen. Durch ständig wechselnde Gruppenzusammensetzungen und durch das gegenseitige Vorführen der Ergebnisse können die Schülerinnen und Schüler die Entwicklung ihrer Ausdrucksfähigkeit feststellen und beurteilen.

Förderung von Spielfähigkeit bedeutet nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihren Körper und ihre Stimme bewusst einzusetzen, sondern sie lernen auch, mit dem Partner, mit Gegenständen, in einem Raum, in einem Kostüm oder in einer bestimmten Rolle zu spielen.

3.2.3 Förderung von Kreativität

Das Darstellende Spiel setzt schöpferische Prozesse in Gang und bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich ihrer eigenen kreativen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese in vielfältiger Weise in den unterrichtlichen Gestaltungsprozess einzubringen.

Je komplexer die Aufgaben werden, desto mehr ist Kreativität bei der Lösung der verschiedensten Spielaufgaben gefragt. In kleinen Spielversuchen und szenischen Improvisationen sollen die Jugendlichen eigene Ideen entwickeln, fantasievoll das Gelernte in die Spielaufgaben einbringen und aktiv an einem ästhetischen Prozess teilnehmen. Durch das eigene Tun werden sie in die Lage versetzt, sich kreativ mit medial und gesellschaftlich vorgegebenen Mustern und Wahrnehmungsgewohnheiten auseinanderzusetzen und diesen eigene Ideen, Interessen und Meinungen gegenüber zu stellen. Im Erfinden einer Handlung, im Ausgestalten einer Rolle, bei der Gestaltung von Kostümen, Maske, Bühnenbild und in vielen weiteren Bereichen des Darstellenden Spiels können die Jugendlichen ihre Kreativität schulen.

3.2.4 Förderung von Improvisationsfähigkeit

Improvisation, die Kunst, aus dem Augenblick heraus szenische Einfälle zu entwickeln, spielt bei der Theaterarbeit in der Schule eine wesentliche Rolle. Improvisation ist spontanes, impulsgeleitetes Handeln ohne vorgefasstes Konzept, wobei durch das ich-nahe Erleben für die Spielerinnen und Spieler selbst überraschende Ergebnisse entstehen können.

In der Improvisation können Spielerinnen und Spieler

- kreativ eigene Fähigkeiten entwickeln
- auf Andere zugehen, Gemeinsames und Fremdes entdecken
- sich Situationen, Rollen annähern
- neues Material für ein Projekt finden/erfinden.

Es ist zu unterscheiden zwischen freier und gelenkter Improvisation.

In der **freien Improvisation** beginnt eine Spielerin bzw. ein Spieler mit einem selbst bestimmten Thema oder einer selbst bestimmten Situation. Eine zweite Person geht darauf ein und bringt ihrerseits neue Ideen ein, die dann aufgenommen werden.

In der **gelenkten Improvisation** werden Inhalte oder Bedingungen vorgegeben:

- ein Wort/Satz, eine Körperhaltung, eine Eigenart müssen vorkommen, sollen eine Szene eröffnen

- ein Requisit, eine Maske müssen verwendet werden
- Ort, Zeit und/oder Raum werden festgelegt
- die Spieler erhalten eine Aufgabe bzw. eine Rolle
- Anfang oder Ende ist festgelegt

Der Erfolg der Improvisation hängt davon ab, dass den Schülerinnen und Schülern ausreichend Freiraum gelassen wird, Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln, dass ihr kreatives Handeln positiv aufgenommen wird und sie sich nicht dauernd von der Gruppe oder der Spielleitung bewertet fühlen.

Außerdem ist es wichtig, dass Improvisationsfähigkeit kontinuierlich geschult wird, denn nur wenn die Spielerinnen und Spieler ein großes Repertoire an theatralen Ausdrucksmöglichkeiten besitzen, werden die Ergebnisse ideenreich und vielseitig sein.

3.3 Phasen szenischer Projektarbeit

In der szenischen Arbeit mit Jugendlichen ist es sinnvoll, Lerninhalte nicht isoliert, sondern funktional in einem Projektzusammenhang zu erarbeiten. Der Erwerb von Einzelfertigkeiten ist kein Selbstzweck. Zum Lernprozess gehört die Verknüpfung der Fertigkeiten in einem theatralen Produkt. Das bedeutet nicht, dass Erlerntes erst im szenischen Produkt überprüfbar wird, denn schon der Prozess selbst beinhaltet wichtige Lernziele.

Bei der szenischen Projektarbeit gibt es mehrere Phasen, die hier zwar getrennt aufgeführt werden, sich aber in der konkreten Arbeit überschneiden, nicht immer in dieser Reihenfolge stattfinden oder auch parallel laufen. In allen Phasen sind die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt.

Projektfindung: Die Auswahl eines Projektes (z.B. Adaption eines Märchenbuches, r Arbeit mit einem Requisit oder Thema "Liebe") ist abhängig von den Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Zusammensetzung der Spielgruppe. Außerdem wird die Entscheidung davon beeinflusst, dass die Jugendlichen im Verlauf der Schuljahre 7 bis 10 ein möglichst breites Spektrum an Spielinhalten, -formen und -vorlagen bearbeiten sollen. Ein szenisches Projekt kann von unterschiedlichen Spielansätzen ausgehen, z.B. von einem bestimmten Spielinhalt (Thema, Epoche, ...), von einer dramatischen Spielvorlage, von einer besonderen Spielform (Maskenspiel, Pantomime, ...) etc. Spielansätze können durch unterschiedliche Methoden gefunden werden, z.B. durch Brainstorming, Improvisationsübungen, Schreibgespräche, Assoziationsübungen.

Materialsammlung und -analyse: Manche Spielansätze verlangen die Beschaffung von Informationsmaterial (Bild, Text, Ton), andere erfordern die Entwicklung von szenischem Material durch Improvisationsübungen. Das Vorgehen hängt von dem jeweiligen Spielansatz ab, für den sich eine Gruppe entscheidet. Beschließt sie z.B., sich mit einer bestimmten Epoche szenisch auseinanderzusetzen, müssen zunächst Hintergrundinformationen gesammelt werden. Will sie eine dramatische Vorlage inszenieren, könnte eine handlungsorientierte Textanalyse im Zentrum dieser Phase stehen. Die Entwicklung eines Maskenspiels könnte mit spielerischem Erproben unterschiedlicher Masken und ihrer Wirkung beginnen.

Projektplanung: Elemente der Projektplanung sind Zeitplanung, Grobstruktur (Lernschritte), Schwerpunktsetzung (Lernziele), Entscheidung für eine Darbietungsform, Verteilung von Aufgaben etc.

Erarbeitungsphase: Praktisch-kreative Gestaltungsaufgaben stehen im Mittelpunkt.

Das Entwerfen und Anspielen kleinerer Szenen in Partner- und Gruppenarbeit sind bevorzugte Arbeitsformen. Diese Phase beinhaltet die Entwicklung von szenischem Material.

Dazu gehören

- die Entwicklung von Spielhandlungen,
- die Arbeit mit dem Ausdrucks- und Rollenträger "Spieler" (Erarbeitung von Figuren, Rollenbiografien, Einbeziehen von speziellen Fähigkeiten einzelner, z.B. Beherrschung eines Instruments, Können aus Sportverein),
- die Bearbeitung und/oder Umformung eines vorliegenden Textes oder das Herstellen eigener Texte,
- der mögliche Einsatz bühnenspezifischer und akustischer Ausdrucksträger.

Gleichzeitig beginnen

- die konzeptionelle und praktische Arbeit an Kostüm, Bühnenbild, Kulissenteilen, Beleuchtung,
- die Überlegungen zu aufführungsbegleitenden Materialien (z.B. Plakat und Programmheft),
- die Verteilung organisatorischer Aufgaben (z.B. Inspizienz, Zeitplanung etc.).

Spielphasen und ergänzende Reflexion treiben den Erarbeitungsprozess voran. Beim Übergang in die konkrete Probenphase werden alle Einzelteile zu einem Inszenierungskonzept zusammengefügt. Eine wichtige Aufgabe der Spielleitung in der Erarbeitungsphase ist die Bündelung der Ideen, das Protokollieren oder Mitschneiden gelungener Ergebnisse und das Festhalten weiterführender Ideen.

Probenphase: In dieser Phase geht es darum, alle beteiligten Ausdrucksträger aufeinander abzustimmen, Details auszuarbeiten, Spielhandlungen und -abläufe so festzulegen, dass ihre Wiederholbarkeit gesichert ist.

Präsentation der Arbeitsergebnisse: Jedes szenische Projekt arbeitet auf die Aufführung als Ziel und Höhepunkt hin. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um eine Darbietung in kleinerem (z. B. eine Pausenaktion) oder größerem Rahmen handelt. Im Verlauf des vierjährigen Wahlpflichtunterrichts sollten möglichst unterschiedliche Darbietungsformen realisiert werden.

Evaluation: Zum Abschluss des Projekts sollte eine Evaluation des Erarbeitungsprozesses und der Präsentation des Ergebnisses stattfinden.

Die Arbeit an einem szenischen Projekt ist offen zu gestalten. Der Spielleiter sollte sich flexibel auf Ergebnisse der Jugendlichen einlassen. In jeder Phase hat Kreativität im Sinne von Freiraum für kreatives Handeln, Innovation, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit Vorrang vor einem starren Inszenierungskonzept. Da die Phasen nicht zwingend chronologisch sind, ist es möglich, dass sich ein gelungenes Ergebnis einer Improvisationsaufgabe aus der Projektfindungsphase in der Aufführung wieder findet. Während der Erarbeitungsphase kann sich sogar durch die Arbeit an einem Teilaspekt des Themas der Inhalt des ganzen Projektes verändern.

4 Lernbereiche und Lernziele des Faches Darstellendes Spiel

Vorbemerkung

Da für das Fach Darstellendes Spiel das Lernen in Projekten die sinnvollste Lernform ist, bedeutet dies, dass Lerninhalte und die ihnen zugeordneten Lernziele in Projekten erarbeitet werden.

Der Lehrplan beschreibt diesen Zusammenhang in zwei Kapiteln, die eine Einheit bilden: In Kapitel 4 werden die Lernbereiche und Lernziele systematisch in ihrem **sachlogischen Zusammenhang** dargestellt (**Was** wird gelernt?). In Kapitel 5 erscheinen sie in ihrem **Projektzusammenhang** (**Wie** wird gelernt?).

Erläuterung des Schaubildes

Das Schaubild ist der Versuch, den sachlogischen Zusammenhang zu visualisieren. Es soll zum einen die einzelnen Faktoren klar herausheben, zum anderen aber ihre untrennbare Vernetzung mit anderen Faktoren deutlich machen, d.h. zeigen, dass die Prozesse bei der szenischen Projektarbeit komplex sind, dass immer mehrere Teilprozesse gleichzeitig ablaufen (Simultaneität vs. Chronologie). Wenn im Folgenden versucht wird, Einzelaspekte des Prozesses nacheinander zu beschreiben, dann muss dabei immer mitgedacht werden, dass sie sich im realen Arbeitsprozess nicht klar voneinander trennen oder gar hierarchisieren lassen.

Die Elemente und Faktoren szenischer Projektarbeit werden **fünf Lernbereichen** zugeordnet:

Lernbereich 1: „Konstituierende Elemente“

Das sind die theatralen Ausdrucksträger szenischer Produkte

Lernbereich 2: „Konstituierende Strukturen und inhaltliche Kategorien“

Das sind die Strukturen und Inhalte, die ein szenisches Produkt in seiner Gesamtheit prägen

Lernbereich 3: „Ästhetische Gestaltung“ (Inszenierung, Dramaturgie, Regie)

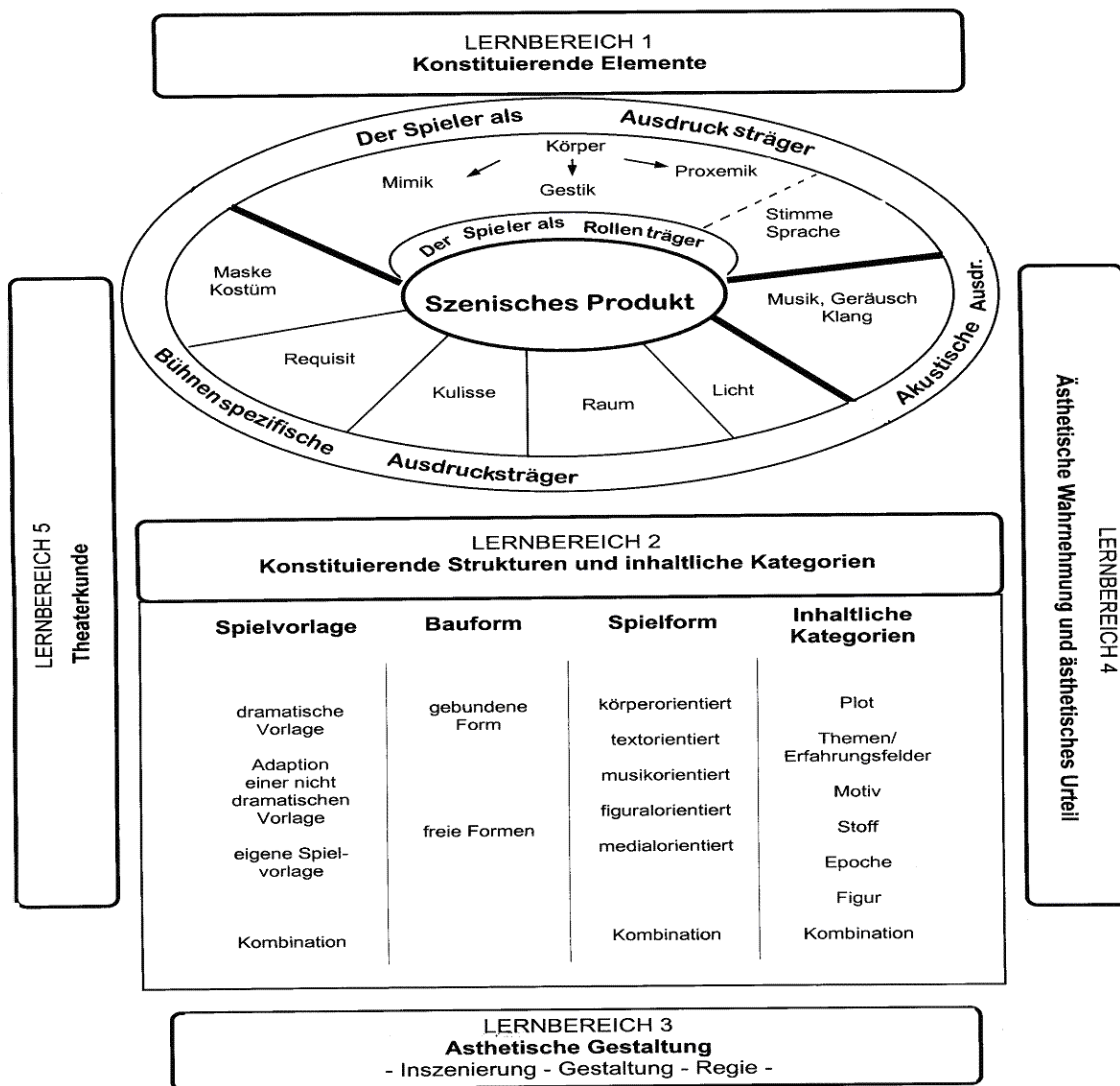
Das sind die Aspekte der ästhetischen Gestaltungsarbeit, die die einzelnen Faktoren zu einem szenischen Gesamtprodukt zusammenfügen

Lernbereich 4: „Ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Urteil“

Das sind die Fähigkeiten, die zur sachkundigen Rezeption von theatralen Produkten (von einzelnen Szenen bei der eigenen Theaterarbeit hin zu Inszenierungen des professionellen Theaters) gehören.

Lernbereich 5: „Theaterkunde“ (Geschichte, Theorie, kulturelle Institution)

Das ist das Hintergrundwissen, das die Entwicklung eines szenischen Produkts klärend und unterstützend begleiten kann.



Lernbereiche des Faches Darstellendes Spiel

Im Folgenden werden diese fünf **Lernbereiche** und die ihnen zugeordneten **Lernziele im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz** beschrieben.

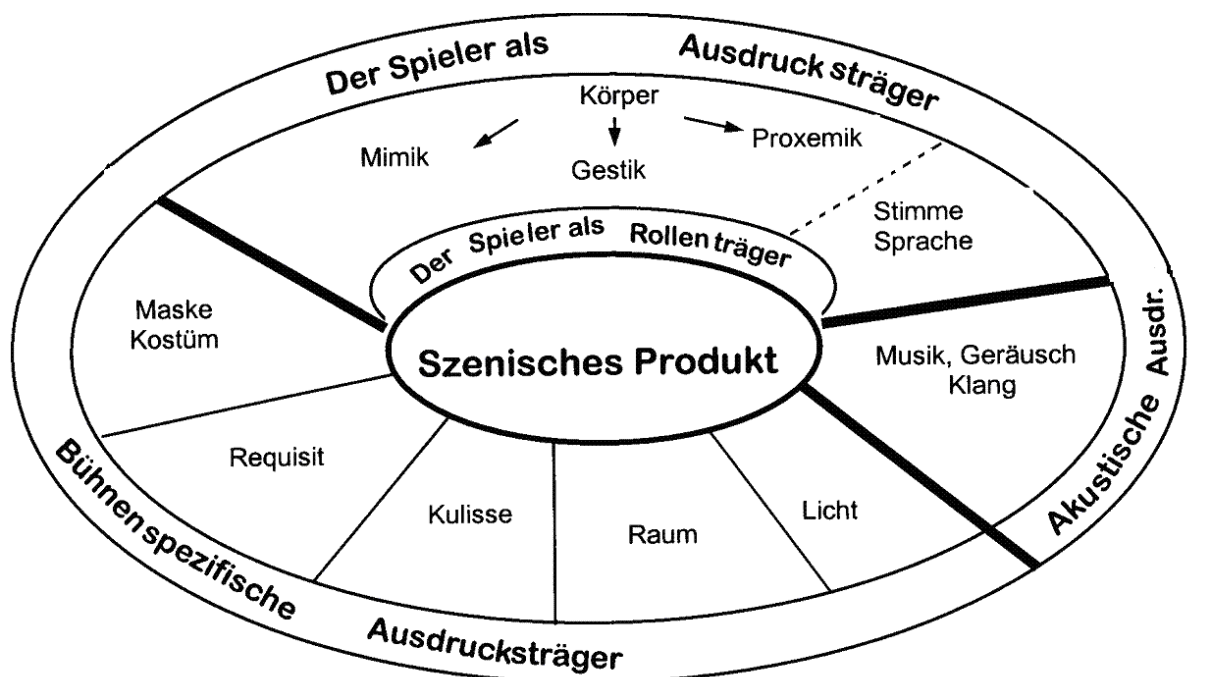
Da die **Lernziele im Bereich der persönlichkeitsbildenden Kompetenzen (Ich-K., soziale K., kommunikative K.)** sich nicht zwingend dem einen oder anderen der fünf Bereiche zuordnen lassen, bzw. es bei einer Zuordnung zu zahlreichen Wiederholungen oder Überschneidungen käme, wird auf die vorangehende Zielbeschreibung in diesen Kompetenzbereichen verwiesen (2.2 - 2.4). Spezifische Lernziele in diesem Bereich werden nur aufgezeigt, wenn sie sich bei einem speziellen Lerninhalt zwingend ergeben.

4.1 Lernbereich 1: Konstituierende Elemente - die theatralen Ausdrucksträger

Die theatralen Ausdrucksträger sind Konstituenten szenischer Produkte. Sie sind unabhängige Einzelemente, die in ihrer Gesamtheit die sicht- und hörbare *Oberflächenstruktur* eines szenischen Produktes ausmachen.

Ihre unterschiedliche Kombination und Gewichtung geben dem jeweiligen szenischen Spiel seine besondere Prägung. Bei der Inszenierung eines konventionellen Sprechtheaterstücks z.B. kommt normalerweise das ganze Bündel von Ausdrucksträgern vor: Die Spieler sprechen, bewegen sich in einem Raum, sie setzen Mimik und Gestik ein, sie tragen Kostüme, evtl. eine Maske oder Schminke, sie hantieren mit Requisiten. Der Raum ist mit einer Kulisse gestaltet. Licht wird eingesetzt, dazu evtl. Musik oder Geräusche. Bei einer Pantomime hingegen entfällt der Ausdrucksträger Sprache, dafür steht der Körper des Spielers als Ausdrucksträger im Vordergrund. Bei einem Musiktheaterstück ist die Musik ein wesentlicher Bestandteil der Inszenierung etc.

Lerninhalte und Lernziele in bezug auf die theatralen Ausdrucksträger werden im Folgenden erläutert.



4.1.1 Der Spieler als Ausdrucksträger

Körper (Mimik, Gestik, Proxemik)

Der Körper ist das wesentliche Ausdrucksmedium im Darstellenden Spiel. Selbst sprachliche Äußerungen sind auf der Bühne untrennbar mit der körperlichen Präsenz der Spielerinnen und Spieler verbunden. Die Sensibilisierung für "Körperaussagen" und die Entwicklung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit sowie der bewusste Umgang mit dieser Fähigkeit müssen deshalb hervorragende Lernziele des Unterrichts im Darstellenden Spiel sein.

Körperliche Ausdrucksfähigkeit umfasst mimische Fähigkeiten, gestische Fähigkeiten und die proxemische Fähigkeit, sich in bestimmten Aussageabsichten im Raum zu bewegen. Das Spektrum reicht vom traditionellen Theaterspiel, in dem sich Sprache und Körper ergänzen, bis zu Formen des reinen Körpertheaters, wie z.B. Bewegungstheater, Tanztheater, Pantomime.

Inhalte und Lernziele

- Begriffsrepertoire in Bezug auf körperorientiertes Spiel kennen lernen und anwenden
- Ausdrucksqualitäten von Gestik, Mimik und Proxemik (Bewegung im Raum) erkunden und als Gestaltungsmittel einsetzen
- elementare Bewegungsarten (sitzen, liegen, stehen, fallen, gehen,...) als Ausdrucksträger erkennen und einsetzen
- Elemente der alltäglichen Körpersprache wahrnehmen, ihre Wirkung erkennen und sie bewusst als theatrale Ausdrucksmittel einsetzen, um
 - * Emotionen auszudrücken
 - * Stimmungen zu schaffen
 - * Situationen zu verdeutlichen
 - * Räume zu schaffen
 - * theatrale Figuren zu gestalten
 - * Beziehungen zwischen Figuren zu klären
- Techniken des Bewegungstheaters wie Freeze, Zeitraffer und Zeitlupe, Bühnenkampf- und Falltechniken, Marionetten, Roboter kennen lernen und anwenden
- Techniken des Bildertheaters wie Statuen, lebende Bilder, lebendes Bühnenbild, Tableaux, "Schnappschüsse" kennen lernen und anwenden
- Techniken bei der Gestaltung von Gruppenaktionen wie Spiegeln, Domino, Schatten, Verdoppelungen bzw. Vervielfachung von Bewegungen kennen lernen und anwenden

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich bei der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- Elementare Grundtechniken der Pantomime (pantomisches Gehen, Treppensteigen, imaginäre Gegenstände handhaben, imaginäre Räume schaffen, imaginäre Kraft einsetzen...) kennen lernen
- elementare Tanztheatertechniken kennen lernen (z.B. eine inhaltliche Aussage tänzerisch schaffen)

Stimme und Sprechen

Neben dem Körper ist das Sprechen das wichtigste Ausdrucksmedium der Spielerinnen und Spieler. Sprechen ist ganzheitliches körperliches Handeln. Es kann nicht isoliert "trainiert" werden, sondern wird im Zusammenspiel mit dem nichtsprachlichen Körperausdruck zu einem kohärenten Aussageträger. Systematische Stimmschulung kann im Unterricht des Darstellenden Spiels nicht geleistet werden, es geht vielmehr um die Wahrnehmung und Erweiterung der stimmlichen und sprecherischen Möglichkeiten in konkreten Situationen.

Das Spektrum des stimmlichen und sprecherischen Ausdrucksrepertoires umfasst Intensität, Modulation, Artikulation, Dynamik, Tempo, Klangfülle, Klangfarbe etc.

Inhalte und Lernziele

- Begriffsrepertoire in Bezug auf den Teilbereich "Stimme und Sprechen" kennen lernen und anwenden
- Zusammenhang zwischen Atmung, Bewegung und Stimme erkennen und bewusst herstellen
- Stimmveränderung durch körpereigene und technische Mittel erfahren
- das stimmliche und sprecherische Ausdrucksrepertoire erweitern und differenzieren (deutliches Sprechen, modulieren, rhythmisieren, gliedern)
- mit Artikulationsweisen experimentieren (schreien, flüstern, langsam, schnell, gedehnt, gestoßen sprechen)
- mit unterschiedlichen Arten des Sprechens die Bedeutung von Sprechinhalten verändern
- Emotionen stimmlich, aber nicht-sprachlich ausdrücken können (kichern, seufzen, stöhnen, lachen, weinen)
- mit Spielpartnern Stimme und Sprechausdruck in Redesituationen aufeinander abstimmen
- Stimme und Sprechausdruck in Lautstärke, Tonhöhe und Sprechtempo an die akustischen Gegebenheiten des Raumes, an die Spielform und an die Aussageabsicht anpassen
- Wechselwirkung zwischen gestaltetem Sprechen und anderen theatralen Ausdrucksträgern erfahren
- Experimentieren mit Nonsens-Sprachen
- Formen des chorischen Sprechens (gleichzeitig, versetzt, Domino, Refrain, ...)
- Nutzung der Stimme als Klang- und Geräuschinstrument (Hintergrundgeräusch, Klangteppich, Maschinen, Natur, ...)

4.1.2 Der Spieler als Rollenträger

Rollenarbeit ist die Annäherung des Darstellers an eine Rolle und das Bemühen um die darstellerische Gestaltung dieser Rolle. Sie setzt voraus, dass der Spieler über Kenntnisse und Können in den Teilbereichen "Mimik, Gestik, Proxemik" sowie "Stimme und Sprechen" verfügt. Damit aus der Rollenpartitur allerdings eine plastische "theatrale Figur" wird, muss der Spieler noch über Methoden der Rollenerschließung verfügen:

Inhalte und Lernziele

Bei der Arbeit an Rollen sollen Schülerinnen und Schüler

- sich ein Begriffsrepertoire in Bezug auf Rollenarbeit aneignen
- überlegen, welche Rollenvorgaben in einer Textvorlage durch das Projektvorhaben festgelegt sind bzw. festgelegt bleiben sollen (Junge/Mädchen; physische Erscheinung; psychische Verfassung; spezifische Anforderungen an Stimme, Gestik, Bewegung)
- ihr eigenes Darstellerpotenzial (unveränderliche Faktoren in physischer oder stimmlicher Hinsicht und veränderliche Faktoren im Ausdruckspotenzial) so einsetzen, dass sie den Anforderungen der Rolle gerecht werden
- Möglichkeiten der Typisierung kennen lernen und damit experimentieren (z.B. durch Reduktion oder Übertreibung)
- erkennen, dass Besetzungen, die scheinbar "gegen" die Rolle wirken, diese Rolle neu und überraschend interpretieren und eindrucksvolle Wirkungen erzeugen können (z.B. wenn eine "typische" Jungenrolle von einem Mädchen gespielt wird oder umgekehrt)
- erkennen, dass eine theatrale Figur aus der Synthese von Darsteller und Rolle entsteht
- verschiedene Methoden der physischen und psychischen Annäherung an Rollen kennen und anwenden:
 - Rollenbiografie
 - Haltungen, Gänge, Gestik, Mimik, Sprechgestus für Rollen probieren und finden
 - Überlegungen zur individuellen Gestaltung von Figuren durch Kostüm und Maske

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich bei der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- weitere Methoden der Rollenerschließung kennen und anwenden
 - szenisches Interview
 - Erschließung von Subtexten
 - "alter ego"-Übungen
 - "Pro- und Contra"-Methoden
 - Komponentenanalyse
- Methoden kennen, um Beziehungen zwischen Figuren deutlich zu machen
 - Standbilder
 - Beziehungstableaus
 - Improvisationen zu "Leerstellen" einer Vorlage (z. B. Figuren in unterschiedlichen
 - Konstellationen treffen aufeinander)

Die Gestaltung einer Rolle kann nicht dem einzelnen Spieler allein überlassen werden. Sie muss eingebettet sein in ein Figurenkonzept, in dem alle Rollen aufeinander abgestimmt werden. Das Figurenkonzept wiederum ist Teil des gesamten Inszenierungskonzeptes. (s.a. 4.3)

4.1.3 Bühnenspezifische Ausdrucksträger

Kostüm

Theaterunerfahrene Jugendliche kostümieren sich gerne, haben aber die Tendenz, der Kostümierung in der Theaterarbeit ein zu großes Gewicht zukommen zu lassen. Sie neigen zu naturalistischen "Kostümmorgien": Oft erschöpft sich ihre Beschäftigung mit einer Rolle in der Suche nach dem geeigneten Kostüm. Im Unterricht der Sekundarstufe gilt es deshalb zum einen, die jugendliche Lust am Verkleiden zu erhalten und für das Theaterspiel fruchtbar zu machen, zum anderen das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass das Kostüm nur ein theatraler Ausdrucksträger unter anderen ist. Dem Wunsch nach möglichst naturalistischen Kostümen muss behutsam begegnet werden, indem vielfältige "nichtnaturalistische" Möglichkeiten für Kostümierungen ausprobiert werden.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire in Bezug auf Kostümgestaltung aneignen
- Lust entwickeln, durch Kostümieren in andere Rollen zu schlüpfen
- erfahren, dass Kostüme Teil der Aussage sind
- die Problematik von "naturalistischen" Kostümen kontinuierlich erfahrbar machen
- in einheitlichen Grundkostümen spielen, mit kleinen Veränderungen und einfachen Attributen (z.B. Hut, Schürze) experimentieren
- beim Entwerfen und Herstellen von Kostümen mit Mitteln der Reduktion und Stilisierung arbeiten (z.B. eine einzelne Feder für einen Vogel)
- für Figuren und Spielinhalte Kostüme finden / entwerfen / herstellen
- mit einfachen Mitteln Kostüme herstellen

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich aus der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- Kostüme aus unterschiedlichen Grundmaterialien herstellen (Papier, Tücher, Draht)
- Kostüme bewusst einsetzen, um Aussagen zu gestalten (z.B. Märchen in modernen Kostümen)
- die Bedeutung von Kostümierung als Teil des Figuren- und Inszenierungskonzepts begreifen
- Wirkung von Kostümen im Kontext zu den anderen bühnenspezifischen Ausdrucksträgern, insbesondere Licht, einschätzen können
- Kostüme als Spielanlässe nutzen
- Kleidung im Wandel der Geschichte in Ansätzen kennen und diese Kenntnisse zur Gestaltung von Kostümen nutzen

Schminkmaske

Jede Verwendung von Schminke, auch da, wo nur eine "natürliche" Hautfarbe bei künstlichem Licht erreicht werden soll, heißt im Theater "Maske". Schminkmasken sind theatrale Mittel, um die mimischen Ausdrucksmöglichkeiten des Darstellers zu unterstützen, sein Gesicht zu verändern, zu stilisieren oder zu verfremden.

Im Unterricht der Sekundarstufe I wird es hauptsächlich um so genanntes "Schön-schminken", (die Unterstützung der natürlichen Gesichtszüge im künstlichen Licht bei großen Entfernungen) und Schminken von Fantasiemasken (z.B. Tiere) gehen. Vorsicht ist geboten beim so genannten "Charakter-" oder "Altschminken", da diese Techniken die Fähigkeiten Jugendlicher überfordern und ihrem Spielstil kaum angemessen sind.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire in Bezug auf Schminktechniken aneignen
- Lust wecken bzw. erhalten, durch Schminken das eigene Gesicht zu verändern
- Maske als Möglichkeit erleben, sich mit Rollen zu identifizieren
- einfache Schminktechniken erlernen
- typisierende Schminkmöglichkeiten ausprobieren
- Möglichkeiten kennen lernen, durch Schminken Gesichter zu gestalten ("Schön-schminken", Fantasie- und Tiermasken)
- erfahren, dass Schminkmasken Teil der Aussage sind
- für Figuren und Spielinhalte Schminkmasken finden / entwerfen / herstellen

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich aus der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- die Bedeutung von Maske als Teil des Figuren- und Inszenierungskonzepts begreifen
- Wirkung von Maske im Kontext zu den anderen bühnenspezifischen Ausdrucksträgern, insbesondere Licht, einschätzen können
- geschminkte Masken als Spielanlässe nutzen

Requisit

Requisiten können im Theaterspiel mehr sein als nur durch die Handlung erforderliche Gebrauchsgegenstände. Sie können Attribute von Personen, Objekte mit Eigenleben oder Symbolträger sein. Theaterunerfahrene Jugendliche wünschen sich zu meist möglichst naturalistische Gebrauchsgegenstände. Diesem Wunsch zu entsprechen birgt die Gefahr einer "Materialschlacht" in sich, die die Möglichkeiten des Theaterspielens in der Schule häufig überfordert. Deshalb sollte im Unterricht der Sekundarstufe I nicht nur der bewusste Umgang mit Requisiten gefördert, sondern auch mit der Multifunktionalität von Requisiten experimentiert werden.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire zur Beschreibung von Funktionen beim Umgang mit

- Requisiten aneignen
- optische, haptische und akustische Qualitäten eines Requisits allein und in Gruppen erforschen und gestaltend einsetzen
- verschiedene Funktionen eines Requisits kennen
 - Gebrauchsgegenstand
 - Mitspieler (Aussage unterstützend oder zur Charakterisierung einer Person)
 - Gegenspieler (z. B. "Tücke des Objekts")
 - suggestiver Gegenstand (Anmutungsqualität, fantasievolle "Übersetzung" eines Gegenstandes in einen anderen)
 - Symbol für Vorgänge, Bedeutungen eines Inhalts
- mit multifunktionalen Einsatzmöglichkeiten von Requisiten (Hüte, Stöcke, Steine, Zeitungen, Tücher, Seile, ...) experimentieren
- Requisiten zur Charakterisierung von Figuren finden
- Herstellen von Requisiten aus einfachen Materialien

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich aus der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- den Symbolgehalt von Requisiten erforschen und symbolhaltige Requisiten für unterschiedliche Inhalte finden
- Spiel mit imaginären Gegenständen (pantomimische Techniken)
- Requisit als Kern eines Spielgeschehens und auch als Ausgangspunkt von Spielaktionen

Bühnenbild (Kulisse/Dekor)

Bei der Beschreibung eines Bühnenbildes unterscheidet man meistens zwischen Kulissen, das sind die Begrenzungsflächen der Bühne im Hintergrund und an den Seiten (oft Stellwände oder Vorhänge oder Schiebeelemente) und Dekorteilen, das sind z.B. Möbelstücke, Bäume, Zäune etc. Durch das Bühnenbild (Kulisse und Dekor) wird die Gesamterscheinung eines szenischen Spiels festgelegt. "Ausstattungs"-Inszenierungen, zu denen Jugendliche tendieren, lassen sich im Schultheater kaum realisieren. Im Unterricht sollte eine Sensibilisierung für einfache, multifunktionale Bühnenbilder angestrebt werden.

Dafür gelten die Grundsätze, dass das Bühnenbild

- das Spiel befördert und nicht behindert,
- die Spieler nicht einschränkt, sondern ihnen Raum lässt,
- so wenig Umbauten erfordert wie möglich und diese so rasch wie möglich geschehen.

In der Sekundarstufe I sind Schülerinnen und Schüler in der Regel überfordert, wenn sie Gesamtkonzepte für Bühnenbilder entwerfen und sie mit anderen Ausdrucksträgern abstimmen sollen. Deshalb sollte der Schwerpunkt der Arbeit auf dem Experimentieren mit einfachsten Bühnenelementen liegen.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire zur Bühnengestaltung aneignen
- eine bühnenwirksame Aussage mit minimalen Mitteln herstellen ("armes Theater")
- multifunktionale Bühnenelemente finden und mit ihnen experimentieren (Kisten, Stühle, Tische, Stellwände, ...)
- nicht-naturalistische Möglichkeiten von Kulisse und Dekor erkunden und erproben, z.B.
 - ein einzelnes Dekorteil als symbolhaltiges Gesamtbühnenbild
 - Verzerrung von Dimensionen in Kulisse und Dekor
- mit den Körpern der Spielerinnen und Spieler ein "lebendiges" Bühnenbild (Vorhang, Wände, Bäume, Möbelteile) schaffen
- mit einem "bespielbaren" Bühnenbild (Gerüste, Leitern, Kisten etc.) experimentieren

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich bei der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- multifunktionale Bühnenelemente herstellen (Kisten, Treppen, Stellwände, Gerüste)
- den funktionalen Zusammenhang von Kulisse/Dekor mit Inhalt, Aussage und Stimmung eines szenischen Produkts erkennen und verdeutlichen
- den funktionalen Zusammenhang von Kulisse/Dekor mit anderen bühnenspezifischen Ausdrucksträgern wie Licht, Kostüm, Requisit erkennen und verdeutlichen
- Konzepte für Bühnenbilder entwickeln im Hinblick auf
 - gewünschte Aussage
 - Gegebenheiten des Raumes
 - materielle Möglichkeiten
 - handwerkliche Möglichkeiten

Raum

Szenisches Spiel findet immer in einem "Raum" statt, sei es auf einer traditionellen Bühne (mit/ohne Bühnendekoration) oder in einem Raum, der üblicherweise nicht als Theaterraum dient (Treppenhaus, Hof, ...). Die Konstituente "Raum" ist engstens verknüpft mit der Konstituente "Spieler als Ausdrucksträger" und mit der Konstituente "Bühnenbild". Raum und Spiel beeinflussen sich immer wechselseitig, deshalb sollte schon in den ersten nicht produktorientierten Übungsphasen für den Raum, in dem ein Spiel stattfindet, sensibilisiert werden und die Raumerfahrung für das Spiel nutzbar gemacht werden.

Jugendliche neigen dazu, sich Theater nur auf einer traditionellen "Bühne" vorstellen zu können, die oft gar nicht zur Verfügung steht. Deshalb kann es wichtig sein, theaterfremde Räume für das Spiel zu entdecken.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire für das Spiel im Raum aneignen
- einen Raum bespielen (Ausrichtung auf ein Publikum, Anordnung und Verteilung der Spieler im Raum, Raumgleichgewicht, ...)
- Wirkung von Positionen und Bewegungen von einzelnen Spielern und Gruppen im Raum wahrnehmen:
 - oben - unten,
 - vorne - hinten,
 - diagonal
- Wirkung von Positionen und Bewegungen von einzelnen Spielern und Gruppen im Raum als Gestaltungsmittel einsetzen:
 - Nähe - Distanz,
 - Enge - Weite,
 - Hierarchie, Macht
- durch den körperlichen Ausdruck Raumeindrücke vermitteln (z.B. Dunkelheit, Kälte, Bedrohlichkeit...)
- Positionen und Anordnungen von Spielobjekten im Raum in ihrer Wirkung erproben
- mit einfachen Mitteln einen Raum in einen aussagebezogenen Spielraum verwandeln

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich aus der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- neben den traditionellen Bühnen unterschiedliche Räume als Spielräume entdecken (Treppenhaus, Flur, Pausenhof, ...)
- Qualitäten unterschiedlicher Räume wahrnehmen und als Ausdrucksträger nutzen
- für Spielinhalte Raumkonzeptionen entwickeln und umsetzen
- Stationentheater
- öffentliche Schauplätze als Spielorte für Straßentheater erkunden

Licht

Mit Licht können Räume geschaffen und aufgelöst, Stimmungen gestaltet, Akzente gesetzt und das Vergehen von Zeit verdeutlicht werden etc. Schon in der Sekundarstufe I sollte "Licht" bewusst als wichtiges Gestaltungselement wahrgenommen und eingesetzt werden, auch wenn die technischen Möglichkeiten eingeschränkt sind. Dabei sollte sowohl mit natürlichen bzw. nicht theaterspezifischen künstlichen Lichtquellen experimentiert als auch die Möglichkeiten der vorhandenen Lichtanlage ausgelotet werden.

Inhalte und Lernziele

- Fachvokabular in Bezug auf Bühnenbeleuchtung und den Umgang damit aneignen
- erfahren, dass Licht Teil der theatralen Aussage ist
- unterschiedliche Lichtquellen (natürliche und künstliche) als Beleuchtungsmöglichkeiten erfahrbar machen
- mit unterschiedlichen Beleuchtungsmöglichkeiten (z.B. Kerzen, Taschenlampen, Bühnenscheinwerfer, Schwarzlicht) experimentieren
- technische Möglichkeiten der vorhandenen Scheinwerfer ausprobieren, erkunden (z.B. Lichteinfall, Schatten) und gestaltend einsetzen
- die vorhandene Lichtanlage fachgerecht bedienen können

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich aus der Arbeit an einem spezifischen Projekt ergeben können:

- mit den vorhandenen Lichtquellen Beleuchtungskonzepte entwickeln und erproben:
 - Stimmungen schaffen
 - Figuren charakterisieren
 - Figuren verbinden, trennen, isolieren, hervorheben
 - Räume schaffen und definieren
 - Vergehen von Zeit erfahrbar machen
- zu einer vorgegebenen Beleuchtung Spielhandlungen entwickeln

4.1.4 Akustische Ausdrucksträger

Musik - Geräusch – Klang

Obwohl natürlich Stimme und Sprache des Darstellers auch akustische Ausdrucksträger sind, sind sie in diesem Lehrplan den auf den Darsteller bezogenen Ausdrucksträgern zugeordnet werden und sollen hier nicht noch einmal erläutert werden.

Die akustischen Ausdrucksträger Musik, Geräusch, Klang können im szenischen Spiel auf vielfältige Weise eingesetzt werden: Die Palette reicht von instrumental begleitetem Gesang (z.B. in einer Großform wie der "Schuloper" oder dem "Musical") bis zu akustischen Signalen (z.B. Klingeln, Türschlagen, Urticken). Sie können live erzeugt oder über Tonträger eingespielt werden. Musikalische Großformen überfordern meistens die Möglichkeiten des Fachunterrichts, es sei denn, die Fachlehrerin oder der Fachlehrer unterrichten auch Musik. Musikalische oder akustische Elemente

sollten aber von Anfang an in die Arbeit integriert werden, da sie in besonderer Weise zur atmosphärischen Qualität und zur dramaturgischen Gestaltung von Bewegungs- und Spielabläufen in einem szenischen Produkt beitragen.

Inhalte und Lernziele

- Begriffsrepertoire in Bezug auf die akustischen Ausdrucksträger aneignen
- Palette musikalisch/akustischer Möglichkeiten kennen und ausprobieren
 - experimentieren mit den Geräusch- und Klangqualitäten unterschiedlicher Materialien (z.B. Steine, Plastiktüten)
 - Stimme und Körper der Spieler als Klang- und Geräuschinstrument entdecken (z.B. schnalzen, klatschen, trampeln)
 - akustische Qualitäten von Musikinstrumenten erkunden (z.B. klopfen, surren, Saiten ziehen.)
 - singen
 - mit Instrumenten musizieren (Live-Musik)
 - Musik, Geräusche, Klänge über Tonträger einsetzen
 - mit Stimmen, Instrumenten und anderen Materialien Klangteppiche und Klangatmosphären schaffen
 - bewusst mit Stille und mit Pausen umgehen
- die Tonanlage fachkundig bedienen können

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich bei der Arbeit an spezifischen Projekten ergeben können:

- dramaturgische Funktionen von Musik/Geräusch/Klang kennen und nutzen:
 - Leitmotive entwickeln
 - Stimmungen schaffen
 - Figuren charakterisieren
 - Handlungen strukturieren / rhythmisieren / begleiten / kontrastieren / unterstützen / kommentieren
 - Gesten hörbar machen ("Mickey-Mousing": z.B. instrumental hergestelltes Zähneknirschen)
 - Musik und Gesang als Teil von Spielhandlungen einsetzen
 - musikalische Zitate bzw. musikalische Stile als Gestaltungsmittel nutzen
- den Zusammenhang mit anderen Ausdrucksträgern wahrnehmen und gezielt einsetzen (z.B. Choreografien, Licht und Musik, Sprache und Musik)
- zu musikalischen / akustischen Impulsen szenische Sequenzen entwickeln
- für Inszenierungen geeignete musikalische / akustische Konzepte entwickeln

4.2 Lernbereich 2:

Konstituierende Strukturen und Inhalte szenischer Produkte

Ein szenisches Produkt ist aber nicht nur durch seine *Oberflächenstruktur*, die sich aus der Kombination der theatralen Ausdrucksträger ergibt, konstituiert. Es ist gleichzeitig auch durch Strukturen und Inhalte geprägt, die seine *Tiefenstruktur* ausmachen. So basiert jedes Produkt auf einer **Spielvorlage**, die schon existiert oder erst hergestellt werden muss. Die **Bauformen** dieser Vorlagen können gebunden (z.B. eine in sich geschlossene Handlung) oder frei sein (z.B. eine szenische Collage). Realisiert werden szenische Produkte außerdem in **Spielformen** unterschiedlicher Orientierung (z.B. Textorientierung, Bewegungsorientierung, Maskenspiel usw.). Au-

Besides hat jedes Produkt einen **Inhalt**, der sich mit Hilfe **inhaltlicher Kategorien** beschreiben lässt. In jedem dieser vier Teilbereiche müssen also für jedes szenische Produkt Entscheidungen getroffen werden.

Die Faktoren dieser Tiefenstruktur und die ihnen zugeordneten Lernziele werden im Folgenden erläutert.

<u>LERNBEREICH 2</u>			
Konstituierende Strukturen und inhaltliche Kategorien			
Spielvorlage	Bauform	Spielform	Inhaltliche Kategorien
dramatische Vorlage	gebundene Form	körperorientiert	Plot
Adaption einer nicht-dramatischen Vorlage	freie Formen	textorientiert	Themen/Erfahrungsfelder
eigene Spielvorlage		musikorientiert	
		figuralorientiert	Motiv
		medialorientiert	Stoff
			Epoche
			Figur
Kombinationen		Kombinationen	Kombinationen

4.2.1 Spielvorlagen

Im Prozess der Projektarbeit muss von der Spielgruppe die Entscheidung getroffen werden, ob sie eine schon vorhandene dramatische Spielvorlage (1) realisieren möchte, ob sie einen nichtdramatischen Text adaptieren (2) möchte, ob sie eine Spielvorlage selbst entwickeln (3) möchte, ob sie eine Mischform aus diesen Möglichkeiten erarbeiten möchte.

Diese Be- oder Erarbeitungsprozesse erfordern spezifisch dramaturgische Kompetenzen, die in der Regel die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I übersteigen, dennoch sollten sie zunehmend an dem Prozess beteiligt werden, um ihr Verständnis für dramaturgisches Arbeiten zu fördern, Kompetenzen in diesem Bereich anzubahnen und eine Lernprogression zu ermöglichen.

Im Folgenden werden Lernziele aufgefächert nach den oben genannten Möglichkeiten.

(1) Einrichten oder Bearbeiten einer dramatischen Vorlage

Im Schultheater gibt es fast kein Stück, das sich einfach so "vom Blatt" spielen lässt, auch "fertige" Stücke müssen also "eingrichtet" oder "bearbeitet" werden.

Inhalte und Lernziele

In diesem Prozess sollten Schülerinnen und Schüler

- sich ein Begriffsrepertoire zum Einrichten und Bearbeiten von Spielvorlagen aneignen
- die Bedingungsfaktoren der eigenen Spielgruppe realistisch einschätzen lernen (Größe, Alter, Spielinteressen, Können und Spielabsicht der Gruppe selbst; räumliche und technische Möglichkeiten des Spielortes; Bezug zum Publikum ...)
- gemäß den Bedingungsfaktoren die wichtigsten Grundverfahren der Einrichtung eines Stücks kennen und ansatzweise anwenden:
 - Streichen als eine Möglichkeit ansehen, so entschieden in einen Text einzugreifen, dass die Spielabsicht besonders deutlich wird (z.B. Reduktion auf ein Thema oder auf nur wenige Personen ...)
 - Erweitern als eine Möglichkeit erkennen, eine kurze Spielvorlage oder eine Vorlage mit wenigen Figuren so anzufüllen, dass spezifische Gruppenbelange berücksichtigt werden (z.B. alle Spielerinnen und Spieler durch Erfinden einer Parallelhandlung in ein figurenarmes Stück "einbauen"; das zentrale Thema eines kurzen Stücks durch Zusatztexte zum gleichen Thema "anreichern"...)
 - Umformen als eine Möglichkeit erkennen, die Aussage eines Textes unter einer neuen Perspektive erscheinen zu lassen (z.B. Aussage eines älteren Stücks unter Bedingungen der Gegenwart beleuchten; moderne Figuren in alten Text einsteigen lassen)
- bei diesen Grundverfahren der Einrichtung sich klar werden, wie bearbeitet werden kann, warum bearbeitet werden soll und zu welchem Zeitpunkt der Projektarbeit sinnvollerweise die Spielvorlage bearbeitet werden sollte

(2) Adaption einer nichtdramatischen Vorlage

Es erscheint im Darstellenden Spiel durchaus sinnvoll, einen nichtdramatischen Text szenisch zu adaptieren, da sich z.B. in erzählender moderner Prosa oft eher "jugendnahe" Themen oder Stoffe finden lassen und da bei der Adaption sehr viel Freiheit besteht, auf spezifische Gruppenbedingungen und Gruppeninteressen einzugehen.

Inhalte und Lernziele

Bei der Adaption können die Schülerinnen und Schüler spezifische Verfahrensweisen dramaturgischen Arbeitens kennen lernen. Im Einzelnen sollten sie

- erkennen, dass dramatische Handlungen eine klare überschaubare Struktur haben sollten, dass ein Zeitgerüst für die Handlung festgelegt werden muss, dass das "timing" stimmt, dass spannungsfördernde Elemente vonnöten sind
- Figuren aus dem Ausgangsmaterial herausfinden, die zur Identifikation einladen bzw. Figurenkonstellationen, die durch Grundmodelle wie "Kontrast", "Dreieck" oder "Einzelner- Kollektiv" spannungsfördernd sind
- Sprache so umformen können, dass aus dem narrativen Text zielgerichtete, handlungsvolle Dialoge entstehen und dass eine Nähe zur Eigensprachlichkeit der Spielerinnen und Spieler hergestellt wird
- das Ausgangsmaterial auf seine szenische Realisierbarkeit hin einschätzen und überprüfen können

(3) Erstellen eigener Spielvorlagen

Für das Schultheater, in dem nicht Schüler für Rollen, sondern Rollen für Schüler gesucht werden, ist die Erstellung einer eigenen Spielvorlage oft ein geeigneter Weg, den spezifischen Bedingungen einer Gruppe gerecht zu werden. Die besonderen Chancen der "Eigenproduktion" liegen darin, dass - auf die Spielinhalte und die Spielformen bezogen - Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Themenwünsche einbringen können, dass bei der Findung und Erfindung von Figuren und Handlungen eigene Rollenwünsche und eigene besondere Fähigkeiten berücksichtigt werden können. Eigene Spielvorlagen können Grundlage für ein besonders "authentisches" Theater mit Jugendlichen sein.

Demgegenüber soll aber nicht verschwiegen werden, dass - soll ein ästhetisch überzeugendes szenisches Produkt entstehen - besonders intensive dramaturgische Arbeit vonnöten ist.

Inhalte und Lernziele

Die Ziele überschneiden sich zum Teil mit denen bei der Adaption von nicht dramatischen Vorlagen, einige sollen hier aber noch gesondert benannt werden:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Spielinhalte aus Improvisationen entwickeln
- Figuren finden, erfinden und zu anderen Figuren in Beziehung setzen
- zu Themen szenische Zugänge finden
- zu Themen dramatisch stimmige Handlungen erfinden
- dramaturgisch überzeugende Dialoge bzw. Texte entwickeln
- zu Spielhandlungen dramaturgisch geeignete Strukturen finden (Collage, geschlossene Handlung etc.)

4.2.2 Bauformen

Bei den dramaturgischen Bauformen unterscheidet der Lehrplan zwischen "gebundenen" und "freien" Formen. (Diese Begriffe sind nicht zu verwechseln mit den aus der Germanistik geläufigen Begriffen "geschlossen" und "offen".) Diese Formen lassen sich sowohl bei einzelnen Szenen ("Mikro-Ebene") als auch bei einem gesamten szenischen Produkt ("Makro"-Ebene) unterscheiden.

Gebundene Formen

Gebundene Formen gibt es auf beiden Ebenen:

- der "Makro-Ebene": z.B. traditionelle Dramentypen
- der "Mikro-Ebene": z.B. in sich geschlossene Einzelszenen, Minidramen, Sketche

Charakteristische Strukturmerkmale der gebundenen Formen sind:

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

Jugendliche begegnen gebundenen dramaturgischen Formen, wenn

- sie sich Inszenierungen des professionellen Theaters anschauen
- sie selbst eine vorgegebene dramatische Vorlage mit gebundener Form inszenieren wollen
- sie selbst eine dramatische Vorlage in gebundener Form herstellen wollen

Beim Betrachten von Theateraufführungen sind analytische Fertigkeiten gefordert. Beim Umsetzen einer vorgegebenen dramatischen Vorlage geht es zusätzlich um dramaturgische Überlegungen, wie die Merkmale einer gebundenen Form in der eigenen Inszenierung umgesetzt werden können (z.B. Spannungsbogen). Auf der "Makro-Ebene" überfordern schon diese Aufgaben der Analyse und des Transfers Jugendliche dieser Altersstufe. Noch schwieriger wird es, wenn Jugendliche ein in sich geschlossenes Drama ("ein richtiges Stück") erfinden, schreiben und spielen wollen. Wenn sich eine Gruppe auf einen solchen Prozess einlässt, wird der oder die Unterrichtende wahrscheinlich die Hauptlast der Texterstellung übernehmen müssen.

Allerdings können Fähigkeiten und Fertigkeiten ansatzweise auf der "Mikro-Ebene" entwickelt werden, wenn die Klasse z.B. dramatische Kleinformen (Sketche, Mini-dramen) inszenieren oder selbst erfinden will.

Inhalte und Lernziele

- sich ein Begriffsrepertoire zur Beschreibung von Bauformen aneignen
- auf der Makro- und Mikro-Ebene Strukturmerkmale einer gebundenen Bauform kennen und erkennen (Handlung, Spannung, Personal, Sprache, raum-zeitliches Kontinuum)
- auf der Mikro-Ebene dramaturgische Strukturmerkmale vorgegebener gebundener Formen in Spiel umsetzen
- auf der Mikro-Ebene Strukturmerkmale bei der Entwicklung eigener Szenen berücksichtigen:
 - Handlungskonzept entwickeln
 - klaren Anfang, klaren Höhepunkt, klares Ende finden
 - einen Konflikt entwickeln: einführen, entfalten, lösen
 - stimmige Figuren und klare Figurenkonstellationen finden
 - eine stimmige Sprachebene finden
 - Dialoge entwickeln
 - Mittel, mit denen Spannung erzeugt wird, erproben

Weitere Inhalte und Lernziele, die sich bei der Arbeit an spezifischen Projekten oder in Projekten der fortgeschrittenen Sekundarstufe I ergeben können:

- auf der Makro-Ebene ansatzweise dramaturgische Strukturmerkmale vorgegebener gebundener Formen umsetzen
- auf der Makro-Ebene ansatzweise gebundene Teilstrukturen entwickeln (s.o.)

Freie Bauformen

Von besonderer Bedeutung in der Sekundarstufe I sind freie Formen auf der "Makro"-Ebene. Es sind z.B. Collagen, Szenenfolgen, Revuen, Nummernfolgen, szenische Bilderbögen, durch eine Rahmenhandlung zusammengefügte Einzelteile, etc.

Charakteristische Merkmale sind:

- Aneinanderreihung oder Verknüpfung von Einzelelementen, die nicht notwendig zusammengehören
- Reihenfolge der Einzelelemente ist nicht zwingend festgelegt
- Zusammengehörigkeit der einzelnen Elemente durch eine verbindende Idee (z.B. Texte einer Autorin oder eines Autors, gemeinsame Thematik von Texten/Liedern unterschiedlicher Herkunft; eine Figur/ein Typ (wie z.B. ein Tourist))

Freien dramaturgischen Formen begegnen Jugendliche

- im professionellen Bereich im Zirkus, im Kabarett, in Revuen, in Comedy-Shows und zunehmend auch bei Inszenierungen zeitgenössischer Dramatiker und Theatermacher
- in der eigenen Arbeit, wenn sie
 - entweder eine vorgegebene Vorlage mit freier dramaturgischer Bauform selbst inszenieren wollen
 - oder verschiedene Einzelteile zu einer Szenenfolge zusammenfügen

Inhalte und Lernziele

- Merkmale der freien Formen kennen und erkennen (z.B. Strukturierungs- und Verknüpfungselemente, Rahmenhandlung, Tempo/Timing)
- in Ansätzen Ideen entwickeln zur Komposition von Szenenfolgen:
 - sinnvolle Reihenfolge der Einzelelemente finden
 - schlüssige Rahmenhandlungen erfinden
 - besondere Möglichkeiten für Anfänge und Schlüsse ausprobieren (z.B. Gruppentableau)
- unterschiedliche Ideen für strukturierende und verknüpfende Elemente entwickeln (z.B. musikalische Elemente, spielerische und formale Elemente, running gags, ...)
- Rhythmisierende Möglichkeiten kennen und anwenden (z.B. Wechsel von schnellen/langsamen, kurzen/längeren, lauten/leisen Szenen, Gruppen-/Einzelszenen)
- Möglichkeiten, Stimmungen zu variieren, ausprobieren

4.2.3 Spielformen

Bei den Spielformen lassen sich je nach spielerischem Schwerpunkt folgende Orientierungen ausmachen: körperorientierte, textorientierte, musikorientierte, figurale und mediale Spielformen.

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

Obleich es in der Praxis zu zahlreichen Überschneidungen kommt, werden im Folgenden die Orientierungen getrennt aufgeführt und eine grobe Zuordnung versucht:

körperorientierte Spielformen:	Pantomime Schwarzes Theater (mit Personen) Personales Schattenspiel Bewegungstheater Tanztheater Maskenspiel Commedia dell`arte Zirkus ...
textorientierte Spielformen:	Dramen, Dramatische Kurzformen, z.B. Minidramen Kabarett Szenische Lesungen ...
musikorientierte Spielformen:	Oper Musical Singspiel Revue Tanztheater ...
figural orientierte Spielformen:	Figurentheater Figurenschattenspiel Objekttheater Schwarzes Theater (mit Figuren und Objekten) ...
mediale Spielformen:	Videofilm, Videoclip Spielfilm Trickfilm ...

Es ist nicht sinnvoll, in diesem Lehrplan für alle erdenklichen Spielformen Lernziele zu formulieren.

In der Schulpraxis entscheiden sich Spielgruppen der Sekundarstufe I selten für eine dieser Spielformen als Grundform einer ganzen Inszenierung; meistens werden unterschiedliche Spielformen gemischt (z.B. ein Schattenspiel- oder ein Maskensequenz in einem textorientierten Stück). Für drei Spielformen, die erfahrungsgemäß häufiger in Projekten auftauchen und die auch für diese Altersstufen besonders geeignet sind, werden exemplarisch Lernziele formuliert. Für alle anderen Spielformen gilt, dass ihre speziellen Techniken kennengelernt, erfahren, erprobt und angewendet werden.

Beispiel 1: Maskenspiel

Masken können eine Person so stark verfremden, dass sie nicht mehr in Alter, Geschlecht und persönlichen Eigenschaften erkennbar ist oder dass es sogar zu einer Vermischung von Mensch und Tier, Pflanze, Gegenstand, geistigem Prinzip oder übersinnlicher Erscheinung kommt. Masken machen sinnfällig, dass es nicht um die Wiedergabe realer Personen geht, sondern um eine symbolische Darstellung.

Es gibt sehr unterschiedliche Maskentypen, die sich alle für das szenische Spiel in der Schule eignen:

- Alltagsmasken sind Dinge, die im Alltag im Gesicht getragen werden, im szenischen Spiel aber verfremdend eingesetzt werden (Sonnenbrillen, Mundschutz).
- Halbmasken bedecken die obere Gesichtshälfte. Sie verändern das Gesicht in Form und Ausdruck grundlegend. Da der Mund frei bleibt, erlauben sie Sprechen (z.B. Commedia-Masken).
- Gesichtsmasken bedecken das gesamte Gesicht, erschweren somit das Sprechen.
- Neutralmasken sind Gesichtsmasken, die Uniformität sinnlich erfahrbar machen können.
- Großmasken verändern nicht nur die Proportionen des Gesichts, sondern die der ganzen Gestalt. (Extremes Beispiel: "Kopffüßler")
- Hutmasken bedecken den Kopf, lassen aber oft die untere Gesichtshälfte frei.

Inhalte und Lernziele

- Eigengesetzlichkeiten dieser Spielform kennen und beim Spiel beachten:
 - das gesamte Bewegungsrepertoire auf den besonderen Ausdruck der Maske ausrichten können
 - mit Mitteln der Körpersprache die fehlende Mimik ersetzen können (z.B. zum Ausdruck von Gefühlen)
 - beachten, dass Masken nur frontal wirken
 - jedes Zusammenspiel mit Partnern sorgfältig koordinieren (eingeschränkte Sicht)
- einfache Masken aus unterschiedlichen Materialien herstellen und ihre Bespielbarkeit überprüfen (Papier, Draht, Wellpappe, Pappmaschee)
- Wirkungen von Masken erkunden:
 - Masken im Zusammenspiel mit anderen Masken
 - identische Masken bei unterschiedlichen Spielaufträgen
 - Masken im Zusammenspiel mit anderen Ausdrucksträgern

- sorgsam mit den Masken umgehen
- Bereitschaft entfalten, sich mit eigener Emotionalität im Maskenspiel auseinanderzusetzen
- Wirkungskontrollen durch andere Spieler in ihrer Bedeutsamkeit erkennen und in den Probenprozess kontinuierlich integrieren
- unterschiedliche Maskenarten und ihre Besonderheiten kennenlernen
- für spezielle Projektziele Masken anfertigen und im Spiel erproben
- zu Masken Geschichten und/oder Choreografien entwickeln
- zu Musik Maskenimprovisationen entwickeln
- zu Masken Figuren entwickeln
- mit Möglichkeiten des Einsatzes von Sprache experimentieren (Spracheinblendungen, Trennung von Spieler und Sprecher)

Masken gestatten Jugendlichen, - zumindest teilweise - ihre Körperlichkeit bzw. ihren individuellen Gesichtsausdruck zu "verstecken". Diese Spielform eignet sich für die Sekundarstufe I auch, weil nicht immer ein ganzes Maskenspiel entwickelt werden muss, sondern weil auch einzelne Szenen, in denen es um Verfremdungen geht (Tiere, Geister, etc.), mit Masken gestaltet und leicht in andere Spielformen integriert werden können.

Beispiel 2: Personales Schattenspiel

Schattenspiele werden zwischen einer Lichtquelle und einem Schirm (oder gespanntem Tuch) als flächig erscheinende Silhouetten den Zuschauern auf der anderen Seite des Schirms vorgeführt. Mehrere (farbige) Lichtquellen erlauben Variationen zu Größe, Schärfe, Farben und Bewegung.

Inhalte und Lernziele

- Eigengesetzlichkeiten dieser Spielform kennen und beim Spiel beachten:
 - die besondere Bewegungstechnik für Schattentheater kennen und anwenden
 - Haltungen, Stellungen und Bewegungen exakt und bewusst steuern (da Spielfiguren nur im Profil, als Silhouette wirken)
 - mit Möglichkeiten, die menschliche Gestalt zu verändern und zu verzerren, experimentieren (z.B. Kissen als dicker Bauch)
 - die Möglichkeiten, Tiefenwirkung zu erzeugen, kennen und anwenden
 - jedes Zusammenspiel mit Partnern sorgfältig koordinieren
 - die Schwierigkeiten, Figurengruppen als Schatten wirkungsvoll sichtbar zu machen, realistisch einschätzen (Unsichtbarkeit bei Überschneidungen)
- die Leichtigkeit von Orts- und Zeitwechselln in diesem Medium ausprobieren und spielerisch einsetzen
- Bereitschaft entwickeln, eine besonders hohe Konzentration aufzubringen (da jede unkontrollierte Bewegung sofort die Wirkung zerstört)
- Wirkungskontrollen durch andere Spieler in ihrer Bedeutsamkeit erkennen und kontinuierlich im Probenprozess einsetzen (wechselnde Spiel- und Kontrollgruppen)

- Fantasievolle Requisiten finden, erfinden, anfertigen
- Möglichkeiten und Wirkungen von "Kulissen"-Einblendungen im Schattenspiel erkunden und "Kulissen" anfertigen
- mit Möglichkeiten des Einsatzes von Sprache experimentieren (die Spielerinnen und Spieler hinter der Schattenwand sollen nicht sprechen, da sonst die Illusion verloren geht)

Das personale Schattenspiel eignet sich gut für Schülerinnen und Schüler der unteren und mittleren Jahrgänge der Sekundarstufe I, insbesondere für Jugendliche,

- die noch eine Scheu haben, sich einem Publikum unmittelbar "auszusetzen" und die deshalb dieses "Spielen aus dem Versteck" bevorzugen
- die Probleme mit der Sprache oder dem Sprechen haben
- die gern etwas besonders "Fantastisches" zeigen wollen
- die mit der relativen "Anonymität" dieser Spielform gut zurechtkommen.

Als Stoffe eignen sich alle Vorgänge grotesker, fantastischer, poetischer Art. Auch epische Vorlagen, die sich über lange Zeiträume erstrecken oder an verschiedensten Orten spielen, lassen sich in dieser Spielform realisieren.

Beispiel 3: Schwarzes Theater

Schwarzes Theater findet in einem schwarz ausgehängten Raum statt. Als Lichtquelle dient ultraviolettes Licht ("Schwarzlicht"), das von schwarzen Materialien absorbiert wird (alles, was schwarz ist, ist unsichtbar). Im Gegensatz dazu leuchten bestimmte Stoffe, Farben und Materialien, insbesondere weiße und fluoreszierende Stoffe und Farben.

Der Reiz des Schwarzen Theaters liegt im Zusammenspiel des Sichtbaren und des Unsichtbaren. Für den Zuschauer entstehen Illusionen: Gegenstände schweben, Körperteile bewegen sich isoliert im Raum, fantastische Gestalten erwachen zum Leben.

Inhalte und Lernziele

- verstehen, wie Schwarzes Theater funktioniert
- Eigengesetzlichkeiten dieser Spielform kennen und beim Spiel beachten:
 - sich bewusst machen, was sichtbar und was unsichtbar ist, die Illusionswirkung einschätzen und bewusst einsetzen
 - besondere Bewegungstechnik für Schwarzes Theater kennen und bewusst einsetzen
 - die flächenhafte Wirkung einkalkulieren und damit experimentieren
- Fantasievolle Requisiten und Objekte finden, erfinden und anfertigen
- verantwortungsvoll mit Materialien umgehen
- Spielabläufe sorgfältig vorbereiten und organisieren (beim Spiel ist es dunkel!)
- jedes Zusammenspiel mit Mitspielern sorgfältig koordinieren (Unsichtbares vor Sichtbarem wird "sichtbar", dadurch Illusionszerstörung!)
- Bereitschaft entwickeln, eine besonders hohe Konzentration aufzubringen, da jede unkontrollierte Bewegung sofort die Illusion zerstört
- Bereitschaft entwickeln, sich auf intensive Ensemblearbeit einzulassen (erhöhte Achtsamkeit im Dunkeln)
- Wirkungskontrollen durch andere Spieler in ihrer Bedeutsamkeit erkennen und kontinuierlich im Probenprozess einsetzen (wechselnde Spiel- und Kontrollgrup-

pen)

- Spielabläufe zu musikalischen Impulsen entwickeln
- Choreografien für einzelne Körperteile entwickeln (z.B. Ballett der weißen Hände)

Wie das personale Schattenspiel eignet sich auch das Schwarze Theater für Jugendliche, die das Spielen“ aus dem Versteck“ bevorzugen und Freude an stark choreografierten Abläufen haben. Im Schwarzen Theater verschwinden die Körper der Spielerinnen und Spieler fast völlig. Wenn überhaupt, sind nur Teile sichtbar: Hände, Füße, evtl. einzelne Gliedmaßen. Meistens hantieren die Spielerinnen und Spieler unsichtbar mit sichtbaren Objekten. Die Anonymität dieser Spielform wird von manchen Jugendlichen als Schutz erlebt. Inhaltlich eignet sich alles Groteske, Poetische, Fantastische.

4.2.4 Inhaltliche Kategorien szenischer Produkte

Es ist schwierig, Inhalte von szenischen Produkten eindeutigen Kategorien zuzuordnen, da sie immer komplexer Natur sind. Betrachtet man z.B. "Romeo und Julia", so lässt sich der "Inhalt" in mehreren Kategorien erfassen: "Romeo und Julia"

- erzählt die tragische "**Geschichte**" (**den "Plot"**) eines Liebespaares aus zwei verfeindeten Familien
- behandelt das "**Erfahrungsfeld : Individuum und Gesellschaft**", und da speziell das "**Thema**" der unglücklichen Liebe
- gestaltet das "**Motiv**" der Verfeindeten Brüder
- ist ein "**Stoff**" der Weltliteratur
- ist ein Drama über die "**Epoche**" der Renaissance
- enthält "**Figuren**", die zum Inbegriff der "star-cross'd lovers" geworden sind

Bei "Romeo und Julia" ist der "**Plot**" die zentrale inhaltliche Ebene, der sich die anderen Ebenen unterordnen lassen. In Brechts "Furcht und Elend des Dritten Reiches" hingegen ist die **Epoche** der NS-Zeit die inhaltlich dominierende Ebene: alle einzelnen "Geschichten", "Themen" und "Figuren" in diesem Drama dienen dazu, diese "Epoche" plastisch erfahrbar zu machen. Die beiden Beispiele zeigen, dass bei den "inhaltlichen Kategorien" Schwerpunkte auf unterschiedlichen Ebenen gesetzt werden können.

Im Schultheater sollte bei der Planung einzelner Projekte die Auseinandersetzung mit bzw. die Findung von möglichen Spielinhalten thematisiert und als Ansatz zur szenischen Auseinandersetzung ins Blickfeld rücken. Oft neigen Spielgruppen dazu, nur Plots als Quelle von Spielinhalten anzusehen. Deshalb sollte darauf geachtet werden, dass inhaltliche Schwerpunkte auch bewusst auf anderen Ebenen angesiedelt sind. Daraus ergeben sich folgende Lernziele:

Inhalte und Lernziele

- die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, Handlungen (Plots) auf ihre Relevanz für die jeweilige Gruppe zu überprüfen und die Umsetzbarkeit realistisch einzuschätzen
- die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur Plots, sondern auch Erfahrungsfelder, Stoffe, Motive, Epochen und Figuren als mögliche Quellen für Spielinhalte wahrnehmen können
- sie sollen in der Lage sein, mögliche Themen/ Stoffe/ Motive/ Figuren für ein Spielvorhaben zu sondieren
- sie sollen in der Lage sein, sich auf solche Erfahrungsfelder / Themen / Stoffe /

Motive / Epochen oder Figuren zu einigen, in denen sich die Gruppe wieder finden kann

- sie sollen lernen, für das ausgewählte Spielvorhaben (Thema/ Stoff etc.) entsprechende Recherchen durchzuführen, Material (fremdes oder eigenes) zu sichten und auszuwählen
- sie sollen szenische Spielideen zu Erfahrungsfeld/ Thema/ Stoff/ Motiv/ Epoche und Figuren im Rahmen ihres Spielvorhabens entwickeln können
- sie sollen in der Auseinandersetzung mit Themen/ Stoffen/ Motiven/ Epochen/ Figuren eigene Anteile entdecken und eigene Zugänge erkunden und einbringen
- sie sollen in der Auseinandersetzung mit Themen/ Stoffen/ Motiven/ Epochen und Figuren auch fremde Standpunkte, Haltungen, Perspektiven erproben und einnehmen können

Zur Veranschaulichung seien hier einige Beispiele zu den verschiedenen Kategorien aufgelistet:

„Erfahrungsfeld“/„Thema“	Liebe, Angst, Gewalt, Generationskonflikt, Schule, Umwelt, Medien, Mann-Frau, Helden, Metamorphose, Tourismus (siehe auch 1.2 "Zentrale Erfahrungsfelder und Anhang")
„Motiv“	Märchenmotive, Sagenmotive ...
„Stoff“	Sagen, Mythen, Märchen, Bibel ...
„Epoche“:	Mittelalter, Zukunft, Steinzeit, NS-Zeit ...
„Figur“ literarisch/fiktional	Robinson, Mickey Mouse, Superman, Hans im Glück ...
„Figur“ historisch	historische: Kolumbus, Anne Frank, Indianer ...

4.3 Lernbereich 3: Ästhetische Gestaltung

4.3.1 Inszenierung / Dramaturgie / Regie

Für die Begriffe Inszenierung, Dramaturgie und Regie gibt es in der Fachliteratur weder eindeutige Definitionen, noch sind sie in der Praxis klar und eindeutig zu trennen. Da die Aufgaben von Inszenierung, Regie und Dramaturgie in der Schultheaterarbeit ohnehin fließend ineinander übergehen, werden sie in diesem Lehrplan als zusammenhängendes Aufgabenfeld betrachtet.

Kompetenzen in diesen Bereichen sind unerlässlich, um einem szenischen Produkt eine ästhetische Gestalt zu geben, denn ein szenisches Produkt entsteht nicht durch die bloße Addition von konstituierenden Elementen und Strukturen, sondern in einem Prozess, in dem diese ausgewählt, aufeinander abgestimmt, gewichtet und geformt werden. In diesem Inszenierungsprozess werden Konzepte entwickelt und so "komponiert", dass eine stimmige Aussage und Form entsteht. Dies gilt sowohl für die Inszenierung einer einzelnen Szene ("Mikro-Ebene") als auch für das gesamte szenische Produkt ("Makro-Ebene").

Inhalte und Lernziele auf der "Mikro-Ebene"

Auf der "Mikro-Ebene" müssen Jugendliche immer dann inszenatorische Entscheidungen treffen, wenn sie eine Szene gestalten, die über eine erste Improvisation hinausgeht. Entsprechende Lernziele sind:

- Einsicht in die Struktur einer Szene gewinnen und diese Kenntnisse anwenden: Anfang und Ende, Höhepunkt, Spannungsbogen
- Einzelelemente aufeinander abstimmen können (z.B. für eine Figur ein Kostüm finden, das den Charakter der Figur unterstreicht oder zu einem Spielinhalt eine passende Musik finden etc.)
- Mittel der Reduktion, Stilisierung, Fokussierung und Abstraktion kennen und anwenden
- Methoden des Rollensplittings kennen lernen
- bei der Beschäftigung mit Details die Gesamtaussage im Blick behalten können
- einen Spielstil finden können
- die Struktur vorgegebener Szenen (z.B. Minidramen) analysieren können (Inhalt, Problem, Figuren, Konflikt, Beziehungsstruktur, Handlungsstruktur, Aussagerichtung)

Inhalte und Lernziele auf der "Makro-Ebene"

Auf der "Makro-Ebene" kommen zu diesen Lernzielen andere hinzu, die sich auf die Gestaltung des ganzen szenischen Produkts beziehen. Diese hochkomplexen Aufgaben auf der "Makro-Ebene" überfordern in der Regel die gestalterischen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe und müssen zum großen Teil von der unterrichtenden Lehrkraft selbst gelöst werden. Dennoch sollte versucht werden, Schülerinnen und Schüler in diese Aufgabenbereiche einzubeziehen und zunehmend Grundkompetenzen anzubahnen.

Mögliche Lernziele auf der Makro-Ebene sind:

- einen einheitlichen Spielstil für Spielsequenzen finden können

- stimmige Inszenierungskonzepte entwickeln können (überzeugende Einbindung von Einzelelementen wie Musik, Maske, Kostüm, Licht, Bühnenbild in das Gesamtkonzept)
- dramaturgisch wirkungsvolle Strukturen kennen und für das Projekt nutzen (Spannungsbogen, Rhythmisierung, Tempo, Timing, Wiederholungen)
- Verknüpfungsmöglichkeiten für Szenen zu einer Szenenfolge kennen und anwenden können
- eine Spielvorlage einrichten können

4.3.2 Wirkung szenischer Produkte

Beim Theaterspielen entsteht Bedeutung erst in der Rezeption durch ein Publikum. Die Inszenierung versucht zwar, das Verstehen gezielt zu steuern, aber die Konstituierung von Bedeutung ist immer ein offener Prozess, da ein heutiges Publikum nicht homogen ist und jeder einzelne Zuschauer seine eigenen Erfahrungen und Kenntnisse in den Prozess einbringt.

Von der Spielgruppe intendierte Bedeutungen und Wirkungen müssen deshalb nicht mit den tatsächlich beim Publikum erzielten identisch sein. Das kann auf der einen Seite dazu führen, dass eine wichtige intendierte Bedeutung nicht verstanden wird bzw. eine intendierte Wirkung nicht eintritt (z.B. wenn das Publikum nicht an einer erwarteten Stelle lacht). Dann muss sich die Spielgruppe nach den Gründen fragen und nach alternativen Wegen suchen, ihr intendiertes Ziel zu erreichen. Auf der anderen Seite ist es möglich, dass die Spielgruppe die potenzielle Wirkung einer gelungenen szenischen Idee noch unterschätzt hat und erst durch die Zuschauerrückmeldung den ganzen Reichtum dieser Idee wahrnimmt (z.B. können symbolische Sequenzen über die intendierte Bedeutung weit hinausweisen).

Solche wirkungsästhetischen Überlegungen sind im Entstehungsprozess eines szenischen Produkts immer mehr oder weniger latent projektsteuernd vorhanden ("Ob die Zuschauer das verstehen?" "Das Lied kennen bestimmt alle", "Vielleicht finden die das gar nicht komisch?"....) und sollten bewusst gemacht und gezielt in die Theaterarbeit einbezogen werden.

Inhalte und Lernziele

Die Spielgruppe muss

- überlegen, vor welchem Publikum das Stück gespielt werden soll (Kinder, "peer group", gemischtes Schulpublikum...)
- die intendierte Wirkung klären (erheitern, schockieren, betroffen machen, ...)
- nachdenken und ausprobieren, mit welchen Mitteln diese Wirkungen erzielt werden könnten
- sich darüber verständigen, was dem Publikum "zugemutet" bzw. zugetraut werden kann/soll (Erwartungen bewusst "bedienen"; Mehrdeutigkeiten, Anspielungen, Zitate, verschlüsselte Bilder...)
- über die gemeinsame Kommunikationsbasis zwischen Spielern und Publikum reflektieren (z.B. Elemente aus der Jugendkultur, die Erwachsenen evtl. fremd sind)

Die Sensibilisierung für die Konstituierung von Bedeutung im Theater und für wirkungsästhetische Fragen sollte nicht nur im Produktionsprozess stattfinden. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, ihr eigenes Rezeptionsverhalten bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und die Erfahrungen in die eigene Projektarbeit zurückfließen zu lassen.

ßen lassen.

4.4 Lernbereich 4: Ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Urteil

Das rezeptionsästhetische Lernen ist neben dem produktionsästhetischen Lernen ein zentrales Ziel des Darstellenden Spiels. Es wird durch geeignete Methoden initiiert, gefördert und evaluiert.

Rezeptionsästhetisches Lernen im Darstellenden Spiel findet auf mehreren Ebenen statt:

- während der Arbeit an einem szenischen Projekt
- beim Besuch anderer Schul- oder Jugendtheateraufführungen
- beim Betrachten von professionellen Theateraufführungen

Während der eigenen szenischen Arbeit gehören folgende **Lernziele** zur Schulung der Rezeptionsfähigkeit:

- Entwicklung einer adäquaten Fachterminologie
- Überprüfung theatraler Wirkungen bei der szenischen Arbeit in Kleingruppen, wenn z.B. Gruppenmitglieder Regieaufgaben übernehmen
- Betrachten, Beschreiben und Besprechen von Zwischenergebnissen
- Reflektieren und beurteilen können, inwieweit die erreichte Wirkung mit der intendierten übereinstimmt und welche Wege zur Verbesserung eingeschlagen werden müssen
- kritisches Auseinandersetzen mit einem Projektergebnis (Aufführung) und eventuell Überarbeiten von Einzelheiten.

Möglichkeiten, andere Schultheateraufführungen oder Jugendtheateraufführungen zu besuchen, sollten so oft wie möglich wahrgenommen werden. Da es sich dabei um die Arbeit von und mit Jugendlichen handelt, sind Ansätze, Inhalte, Spielformen am ehesten mit der eigenen Arbeit zu vergleichen.

Auch das Betrachten von professionellen Theateraufführungen - sei es als Aufführung im Theater oder als Videoaufzeichnung - ist geeignet, das ästhetische Urteilsvermögen zu entwickeln. Solches Betrachten kann projektorientiert erfolgen, d.h. bestimmte Aspekte einer professionellen Inszenierung können relevant für das eigene Projekt sein (z.B. kann eine Aufführung, in der musikalische Elemente in exemplarischer Weise die Spielhandlung stützen, Impulse für den eigenen Einsatz von Musik geben).

Darüber hinaus haben aber Theateraufführungen einen eigenen künstlerischen und bildenden Stellenwert. Sie bieten jungen Menschen einen Zugang zur Kunstform Theater, und sie bieten die Möglichkeit, direkt am kulturellen Leben der Gegenwart teilzunehmen.

Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler des Faches Darstellendes Spiel auch unabhängig vom eigenen Projekt Theateraufführungen besuchen oder deren Aufzeichnung anschauen.

Gezielte Beobachtungsaufgaben zu den unterschiedlichen Aspekten einer Aufführung können die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte einer Aufführung fokussieren und fördern so die ästhetische Wahrnehmung und das ästhetische Urteil.

Dabei sollen folgende **Lernziele** erreicht werden:

- **im Blick auf Lernbereich 1:**
 - die theatralen Ausdrucksträger und ihren besonderen Einsatz in der Inszenierung bewusst wahrnehmen können (Körpersprache, Sprache, Schminkmaske, Kostüm, Requisiten, Bühnenbild, Licht, Musik/Klang etc.)

- **im Blick auf Lernbereich 2:**
 - Inhalte analysieren können in bezug auf Plot, Thema, Epoche etc.
 - Bauformen erkennen und beschreiben können
 - erkennen können, um welche Art von Spielvorlage es sich handelt (z.B. Drama, Jugendbuch, Textcollage)
 - besondere Spielformen wahrnehmen und einordnen können

- **im Blick auf Lernbereich 3:**
 - ansatzweise Regiekonzeptionen (das Zusammenwirken von einzelnen Ausdrucksträgern) erkennen und beschreiben können
 - den Zuschnitt der Inszenierung auf ein bestimmtes Zielpublikum erkennen können (z.B. Jugendstück)

- **im Blick auf Lernbereich 5:**
 - evtl. einzelne Faktoren der Aufführung in Zusammenhang sehen mit ihren theatergeschichtlichen bzw. -theoretischen Hintergründen

Methodische Anregungen: Wird eine Theateraufführung begleitend zur eigenen Projektarbeit besucht, wird sich der Fokus der Beobachtung auf Elemente beziehen, die gerade auch im Zentrum der eigenen Projektarbeit stehen (z.B. Einsatz von Musik). Soll der Theaterbesuch ganz allgemein der Schulung der Zuschauerkompetenz dienen, ist es sicherlich angebracht, umfassendere Beobachtungsaufgaben zu formulieren. Um den einzelnen Zuschauer nicht zu überfordern, empfiehlt es sich dabei, einzelne Beobachtungsbereiche auf Gruppen zu übertragen, die dann die "Experten" für diesen Bereich sind. Im Idealfall (was oft nicht möglich ist) kennt der Unterrichtende die Inszenierung und kann die Aufgaben auf ihre Besonderheiten abstimmen.

Damit die Schülerinnen und Schüler nicht nur "rezipieren", sondern auch ihre ästhetische Urteilskompetenz entwickeln, sollen sie jeweils auch nach kreativen Alternativen zum Gesehenen suchen. Für alle Beobachtungsbereiche könnte die Aufgabe lauten: Was hat dich besonders überzeugt bzw. nicht überzeugt? Könntest du dir Alternativen vorstellen?

4.5 Lernbereich 5: Theaterkunde (Geschichte, Theorie, kulturelle Institution)

In der Sekundarstufe I werden Einblicke und Kenntnisse in **Geschichte und Theorie des Theaters** nicht als selbstständige Einheiten, sondern projektbezogen vermittelt. Sie erwachsen aus der jeweiligen Arbeit an einem szenischen Projekt und dienen in erster Linie zur Reflexion der eigenen Spielpraxis.

Das heißt z.B. beim Spiel mit Masken, dass Kenntnisse über "Commedia dell' arte" nicht isoliert gewonnen werden. Wenn eine Gruppe allerdings ein Maskenspiel-Projekt plant, ist es sinnvoll, Commedia-Masken und ihre typenbezogene Bedeutung vorzustellen. Das Betrachten einer Commedia-Aufführung (z.B. eines Stückes von Goldoni) kann zusätzlich einen Einblick vermitteln in die besondere Spielweise und ihren Ort in der Theatergeschichte (s. Projekt Nr. 4).

Beschäftigt sich ein Projekt mit einer bestimmten Epoche, z.B. dem Mittelalter, sind Kenntnisse über mittelalterliche Theaterspielformen sinnvoll und können die Arbeit in dem geplanten Spielvorhaben positiv unterstützen (s. Projekt Nr. 2).

Eine anbahnende Einführung in die Theorie des epischen Theaters könnte sich in ein Projekt mit epischen Elementen einfügen (z.B. Kommentare, verfremdende Texte).

Einzelne Fakten und Zusammenhänge zur Geschichte und Theorie des Theaters können somit in bestimmten Phasen der Projektarbeit neue Anregungen geben, die Arbeit der Gruppe in einen größeren Zusammenhang stellen und damit das Verständnis von Theater vertiefen und erweitern.

Inhalte und Lernziele

- einen ersten Überblick über die Entwicklung des Theaters erhalten und erkennen, dass sich das heutige Theater auf eine lange europäische Tradition gründet
- theatergeschichtliche Begriffe, Fakten und historische Zusammenhänge kennen und in das jeweilige Projektvorhaben einbeziehen
- die Geschichte einzelner Spielformen als Hintergrundwissen für eigene Projekte nutzen
- ein Bewusstsein für die besondere Seinsform des Theaters entwickeln:
 - für seine absolute Gegenwärtigkeit (existiert nur im Moment der Herstellung)
 - für eine Kunstform, die an ihre Urheber gebunden ist
 - für den synchronen Verlauf von Produktion und Rezeption
- die Besonderheit des Wechselverhältnisses zwischen Spieler und Zuschauer reflektieren und den Unterschied zur Medienkommunikation kennen (Film, Fernsehen, Video, Internet)
- einzelne Elemente der modernen Dramentheorie als Hintergrundwissen für eigene Projektvorhaben nutzen

Auch die reale Begegnung mit der **kulturellen Institution Theater** ist eine Aufgabe des Faches Darstellendes Spiel. Dabei können Schülerinnen und Schüler Einblick gewinnen, in welchem Rahmen und unter welchen praktischen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen Theaterinszenierungen realisiert werden.

Inhalte und Lernziele

- die drei traditionellen "Sparten" des Theaters kennen (Musiktheater, Schauspiel, Ballett)
- durch eine Führung:
 - architektonische Besonderheiten eines professionellen Theaters kennen lernen
 - seine notwendige technische Ausstattung (Werkstätten, Fundus, Kostümabteilung, Licht etc.) kennen lernen
- erfahren, wie eine professionelle Inszenierung entsteht (Zeitabläufe, Proben, Öffentlichkeitsarbeit etc.)
- Berufe rund um das Theater kennen lernen (künstlerische, handwerkliche, technische, betriebswirtschaftliche)
- die Idealisierung des Berufsbildes "Schauspieler" durch die Gesellschaft in Frage stellen (Berufschancen, Arbeitsbedingungen)

Eine Begegnung mit dem professionellen Theater kann Aspekte der eigenen Theaterpraxis verdeutlichen. Außerdem ist sie in Zusammenhang mit einem innovativen Schulkonzept zu sehen, das Schülerinnen und Schüler für die kulturelle Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule sensibilisiert (Öffnung von Schule).

5 Realisierung szenischer Projekte

5.1 Lernen in szenischen Projekten

5.1.1 Vorüberlegungen

Nach der systematischen Darstellung der Lernbereiche und Lernziele werden im Folgenden exemplarisch acht ausgewählte Projektmodelle vorgestellt. Jedes dieser Projektmodelle hat ein eigenes "Design" an Lerninhalten und Lernzielen:

- spezifische Schwerpunktsetzung
- mögliche jahrgangsspezifische Zuordnung
- spezifische Kombination von Lernzielen aus den fünf Lernbereichen
- mögliche fächerübergreifende Aspekte
- mögliche Aktivitäten zur Öffnung von Schule
- mögliche Bezüge zu Kernproblemen

Die "Designs" der Projekte erreichen in ihrer Summe die für den vierjährigen Unterricht verbindlichen Inhalte und Lernziele. Sie sind nicht als "Kanon" verbindlicher Projekte anzusehen, da dies der Projektidee widersprechen würde. Jede Lerngruppe muss ihre "eigenen" Projekte finden und durchführen, wobei aber Sorge getragen werden muss, dass die Projekte, für die sie sich entscheidet, - ähnlich wie die vorgestellten Modelle -

- als Einzelprojekte möglichst unterschiedliche "Designs" haben
- ein möglichst breites Spektrum an ästhetischen und inhaltlichen Schwerpunkten aufweisen
- in ihrer Summe während des vierjährigen Unterrichts das Erreichen der verbindlichen Lernziele garantieren

Die hier vorgestellten Projektmodelle sind gedacht als Anregung für eigene Projekte; auf der einen Seite sind sie so offen gehalten, dass sie die eigene Kreativität nicht einengen und genügend Spielraum bieten für die eigene spezifische unterrichtliche Situation; auf der anderen Seite sind sie so konkret, dass sie als unmittelbarer "Ideenpool" für die eigene Unterrichtspraxis genutzt werden können. Deshalb sind den einzelnen Projektmodellen hinzugefügt:

- methodische Anregungen
- Hinweise auf geeignete Materialien
- alternative Projektvorschläge

Die methodischen Anregungen und die Hinweise auf geeignete Materialien basieren auf konkreten Projekterfahrungen und sind als Arbeitshilfe gedacht. Auch Hinweise zu Klassenstufen und zum Zeitansatz sind nur Richtwerte. So kann z.B. ein Maskenprojekt, das hier für die 7. oder 8. Klasse vorgeschlagen wird, auch mit anderen Inhalten in einer 10. Klasse verwirklicht werden.

Die Bezüge zu Kernproblemen, zu Möglichkeiten für fächerübergreifendes Lernen und zu Möglichkeiten für die Öffnung von Schule werden aufgezeigt, um den Zusammenhang von fachspezifischem unterrichtlichem Handeln zur Lebenswirklichkeit und zu übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen zu verdeutlichen.

5.1.2 Lernziele beim Lernen in Projekten

Das Kapitel 4 listet für die fünf Lernbereiche in systematischer Form - nicht in projektspezifischer Form - die Lerninhalte und die ihnen zugeordneten Lernziele auf. Die hier in Kapitel 5 vorgestellten Projektmodelle lassen auf zwei Ebenen erkennen, wie sich die Lernziele in den fünf Bereichen beim Projektlernen darstellen und realisieren lassen, und zwar

- als die Lernziele in ihrer Kombination im Einzelnen Projekt selbst und
- als die Lernziele in der Summe aller Einzelprojekte.

Dabei sind für die fünf Lernbereiche folgende Unterschiede zu beachten:

Lernziele im Lernbereich 1

Da alle **konstituierenden Elemente** des Darstellenden Spiels (Spieler als Ausdrucks- und Rollenträger, bühnenspezifische Ausdrucksträger, akustische Ausdrucksträger) integrale Bestandteile nahezu jedes szenischen Projekts und die Basis theaterästhetischer Kompetenz sind, müssen einige grundlegende Lernziele **aller** Teilbereiche im Laufe der vier Unterrichtsjahre erreicht werden.

Für das Lernen in Projekten bedeutet das:

- Lernen in nahezu allen Teilbereichen findet **in jedem Projekt notwendigerweise** statt (wenn auch nicht in jedem Projekt schwerpunktmäßig).
- Jeder Teilbereich muss **mindestens in einem Projekt schwerpunktmäßig** behandelt werden.
- Da Lernziele im Teilbereich "Der Spieler als Ausdrucksträger" die Basis darstellerischer Kompetenz bilden, müssen diese Lernziele in mehreren Projekten gezielt Beachtung finden.

Lernziele im Lernbereich 2

Im Gegensatz zum Bereich der konstituierenden Elemente können - da die Zahl der Projekte in den vier Unterrichtsjahren begrenzt ist - im Bereich der konstituierenden Inhalte und Strukturen nur einige Lernziele abgedeckt werden. Zwar machen die vier Teilbereiche (Spielinhalt / Spielvorlage / Bauform / Spielform) die Struktur jedes szenischen Produktes aus, jedoch enthält jeder Teilbereich für sich wiederum eine Vielzahl von Möglichkeiten, aus denen für jedes Projekt eine Auswahl getroffen werden muss, die nicht zwingend vorgeschrieben werden kann, aus der sich aber projektspezifische Lernziele ergeben.

Für das Lernen in Projekten bedeutet dies:

- In jedem Projekt müssen in allen vier Teilbereichen notwendigerweise Entscheidungen getroffen werden, deshalb kommen auch einige Lernziele dieser Teilbereiche ansatzweise in jedem Projekt vor.
- Aus jedem Teilbereich muss im Laufe der vier Unterrichtsjahre mindestens eine der Möglichkeiten dieses Teilbereichs exemplarisch einer der Projektschwerpunkte sein, z.B. könnte sich ein Projekt im Teilbereich der "Spielinhalte" exemplarisch mit der Annäherung an eine "Epoche" oder mit der Annäherung an ein "Thema" usw. beschäftigen; ein anderes Projekt könnte sich im Teilbereich "Spielvorlage" schwerpunktmäßig mit der "Adaption eines nichtdramatischen Textes" oder mit der "Erstellung einer eigenen Spielvorlage" etc. befassen.
- Insgesamt muss darauf geachtet werden, dass im Laufe der Projekte eine möglichst große Streuung gewährleistet ist.

Anmerkung: Im Teilbereich "Bauformen" weisen die hier vorgestellten Projektmodelle alle (bis auf Projekt Nr. 6) "freie Bauformen" auf: Sie sind als "Szenenfolgen" oder "Collagen" konzipiert. Das hat folgende didaktische und methodische Gründe:

- "Gebundene Formen" eignen sich in der Regel nicht für den **Unterricht** in der Sekundarstufe I (im AG-Bereich könnte es anders aussehen).
- Das vorgegebene Figurenrepertoire traditioneller Theaterstücke entspricht so gut wie nie der Zusammensetzung einer Klasse: weder zahlenmäßig, noch geschlechtsspezifisch, noch von den geforderten "Typen" her.
- Größere geschlossene Formen überfordern die inszenatorischen Fähigkeiten von Jugendlichen
- Geschlossene Formen zeigen in der Regel deutliche Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfiguren. In einem szenischen Spiel, das in einer Klasse entsteht, sollten aber alle Schülerinnen und Schüler annähernd gleichmäßig beteiligt sein.
- Arbeitsteiliges Arbeiten z.B. an einzelnen Szenen ist kaum möglich, da die "Hauptfiguren" immer in vielen Szenen vorkommen.

Schülerinnen und Schüler haben erfahrungsgemäß sehr oft den Wunsch, ein "fertiges Stück" zu inszenieren. Hier gilt es allerdings, ihnen klar vor Augen zu führen, dass die Erarbeitung von "freien Formen" in vorzüglicher Weise den Arbeitsformen beim Projektlernen entspricht.

"Freie Formen" haben nämlich folgende Vorteile:

- Die Jugendlichen können an einzelnen Szenen arbeiten, ohne den "großen Überblick" haben zu müssen.
- Die Rollenbesetzung kann annähernd "demokratisch" sein und gleichzeitig die individuellen Möglichkeiten der Jugendlichen berücksichtigen.
- Arbeitsteiliges Arbeiten in Kleingruppen ist möglich, da es sich meist um kleine Szenen mit unterschiedlichem Figurenrepertoire handelt.
- "Kleine Formen" eignen sich besser zur Erarbeitung in den ja zeitlich begrenzten Unterrichtsstunden.
- Selbstständiges Arbeiten wird in "freien Formen" stärker gefordert und gefördert, weil dabei Jugendliche auch Regieaufgaben übernehmen können, was bei den Großformen kaum möglich ist.
- Durch die annähernd gleichmäßige Beteiligung aller Schüler ergibt sich in Bezug auf die notwendige Leistungserhebung eine größere Chancengerechtigkeit.

Lernziele im Lernbereich 3

Im Lernbereich **Inszenierung/Dramaturgie/Regie** unterscheidet der Lehrplan Lernziele auf der "Mikro-" und auf der "Makro-Ebene". Anforderungen auf der "Makro-Ebene" übersteigen in der Regel die gestalterischen Fähigkeiten in dieser Stufe. Auf der "Mikro-Ebene" hingegen ist der Erwerb von Kompetenzen auch für Schüler der Sekundarstufe I unerlässlich (siehe 4.3.1).

Für das Lernen in Projekten bedeutet dies:

- Da **jedes** szenische Produkt (von der kleinsten Szene bis zum "Stück") "inszeniert" werden muss, werden Kompetenzen in diesem Bereich durchgehend angestrebt.
- In jedem Projekt sollten Lernziele in einem Teilbereich der ästhetischen Gestaltung erreicht werden.
- Anfangs wird man sich auf minimale Inszenierungsaufgaben beschränken (z.B. einen Anfang oder ein Ende suchen), in den Folgeprojekten werden die Aufgaben komplexer.
- Gegen Ende des vierjährigen Unterrichts kann auch die Lösung von Aufgaben auf der "Makro-Ebene" angestrebt werden (z.B. Abstimmen von Bühnenbild und Kostüm auf eine Aussage).

Lernziele im Lernbereich 4

Ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Urteil sind ebenfalls wesentliche Lernbereiche der theaterästhetischen Bildung. Das gilt für die Wahrnehmung, Beschreibung und Bewertung sowohl eigener als auch professioneller Theaterarbeit. Dazu bedarf es einer fachspezifischen Terminologie.

Für das Lernen in Projekten bedeutet dies:

- Schon ab den ersten Projekten wird in eine fachspezifische Begrifflichkeit zur Beschreibung und Bewertung theatraler Vorgänge eingeführt, die in den Folgeprojekten zunehmend differenzierter wird.
- Wahrnehmung und Beurteilung von Arbeitsergebnissen (auch Zwischenergebnissen) müssen den Arbeitsprozess **kontinuierlich begleiten**. Lernziele in diesem Bereich ergeben sich aus der konkreten Arbeit.
- In **jedem** Projekt sollten - je nach den projektspezifischen Schwerpunkten - entsprechende **Wahrnehmungsschwerpunkte** gesetzt werden.
- Im Laufe der Projekte nehmen die Beobachtungsgegenstände an Komplexität zu.

Anmerkung: Videoaufzeichnungen (auch Ausschnitte) von Theateraufführungen können durchaus helfen, die ästhetische Wahrnehmung und das ästhetische Urteil zu fördern, sie können jedoch nicht das originale Erlebnis eines Theaterbesuchs ersetzen. Besuche von Theateraufführungen können zwar nicht "eingefordert" werden, sollten aber - so es irgend geht - angestrebt werden.

Lernziele im Lernbereich 5

Da Faktoren der **Theaterkunde** (Geschichte, Theorie und kulturelle Institution) in der Sekundarstufe I nur projektbezogen vermittelt werden, können Lernziele in diesem Bereich sich nur projektspezifisch ergeben. Sie sollten die Theaterarbeit fördern, voranbringen und unterstützen und nicht Selbstzweck werden. Theorielastigkeit sollte dabei konsequent vermieden werden.

Für das Lernen in Projekten bedeutet dies:

- In den ersten Projekten sollte ein Bewusstsein für die besondere Kunstform Theater geweckt werden (z.B. für seine "absolute Gegenwärtigkeit").
- In den Folgeprojekten sollte zu den Schwerpunkten des Projekts ansatzweise ein entsprechender Aspekt aus der Theatergeschichte oder der Dramentheorie unterstützend behandelt werden.
- Beschäftigung mit dem Theater als kultureller Institution sollte den Realitätssinn für die "Bretter dieser Welt" schärfen.

5.1.3 Die besondere Art der Lernprogression

Lernziele im Fach Darstellendes Spiel werden - wie oben ausgeführt - in der konkreten Arbeit an szenischen Projekten erreicht. Die Lernprogression, die sich daraus ergibt, ist zyklisch-progressiv. Sie unterscheidet sich dadurch von der linear-kumulativen Lernprogression in lehrgangsmäßig konzipierten Fächern.

Bei einer zyklisch-progressiven Lernprogression wird berücksichtigt, dass szenische Projekte sehr komplex sind: es geht in ihnen immer und von Anfang an gleichzeitig um ganze Bündel von Inhalten und Lernzielen aus unterschiedlichen Lernbereichen. Eine Lernprogression findet also über die Jahrgänge verteilt in allen Lernbereichen auf folgende Weise statt:

- das **Anforderungsniveau** in den Einzelbereichen steigt
- die **Komplexität** in der Kombination von Einzelbereichen steigt
- die **Ausdifferenzierung** der Einzelbereiche nimmt zu
- die **Aufgabendichte und -menge** nimmt zu (z.B. in höheren Klassen mehr Beteiligung der Schüler an dramaturgischen Aufgaben)

Damit diese andere Art der Lernprogression stattfinden kann, ist es erforderlich, dass in ganz besonders verantwortlicher Weise in der Summe der gewählten Projekte auf eine möglichst große Streubreite geachtet wird.

5.2 Empfehlungen zur Konzipierung von szenischen Projekten

5.2.1 Schülerorientierte Projektplanung

Das Konzept eines Projektes orientiert sich an der Spielgruppe, die es entwickelt (s. auch 3.1.1 und 3.1.2). Verantwortliche Schülerorientierung bedeutet, dass folgende Fragen gestellt und berücksichtigt werden müssen:

- **Wer** sind die Schülerinnen und Schüler: Alter, Geschlecht, psychosoziale Gruppenkonstellation, Gruppengröße? (In einer Gruppe, in der überwiegend Mädchen sind, bedeutet Schülerorientierung, dass dies bewusst in die Überlegung einbezogen wird.)
- **Über welches Können** verfügt die Gruppe schon oder noch nicht? Dies sollte realistisch eingeschätzt werden, Schülerorientierung bedeutet hier, dass die Schülerinnen und Schüler nicht über-, aber auch nicht unterfordert werden und dass bei dem Projekt ein echter Lernfortschritt erzielt wird.
- **Welche besonderen Fähigkeiten und Begabungen** haben einzelne, mehrere oder hat die gesamte Gruppe? Schülerorientierung bedeutet dann, dass man versucht, diese besonderen Fähigkeiten in das Projekt zu integrieren (z.B. sollten sich besondere akrobatische oder musikalische Begabungen im Projekt wieder finden).
- **Welche besonderen emotionalen oder motorischen Bedürfnisse** bestehen in der Gruppe? Solche Bedürfnisse können z.B. altersbedingt sein oder durch besondere Konstellationen in der Gruppe entstehen. Schülerorientierung bedeutet dann, diese Bedürfnisse aufzuspüren und sie bei der Arbeit zu berücksichtigen (z.B. sollte dem körperlichen Bewegungsdrang gerade jüngerer Schüler oder ihrem sinnlich-emotionalen Bedürfnis nach "Lustigem" aktiv begegnet werden).
- **Welche Themen, Inhalte, Stoffe bewegen** die Gruppe und wie tragfähig sind sie

für eine szenische Projektarbeit? Hier bedeutet Schülerorientierung, dass sich in dem schwierigen Findungs- und Entscheidungsprozess für bestimmte Themen, Inhalte, Stoffe jeder Einzelne wiederfinden kann. Notwendige Kompromisse müssen von der ganzen Gruppe getragen werden.

Bei allen diesen Fragen soll immer mit reflektiert werden, welchen Stellenwert im Gesamtauftrag des Faches das geplante Projekt in fachlicher und erzieherischer Hinsicht hat. Schülerorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass geprüft werden muss, ob subjektive Interessen auch mit objektiven Zielsetzungen im Gesamtauftrag des Unterrichts vereinbar sind, d.h. ob ein Lernzuwachs in fachlicher Hinsicht und eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit möglich sind. Subjektive Interessen ergeben sich oft aus einer aktuellen unmittelbaren Situation, sind manchmal oberflächlich und flüchtig.

Wenn das subjektive Interesse sich auf Gegenstände bezieht, die durch ihre Komplexität Jugendliche überfordern (z.B. "Wir wollen *Hamlet* spielen"), dann bedeutet Schülerorientierung, dass der Lehrende mit den Lernenden zusammen Wege sucht, um den Gegenstand für Jugendliche auf eine für sie adäquate Weise erfahrbar und darstellbar zu machen.

Bei der Durchführung szenischer Projekte sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, nicht ausschließlich im darstellerischen Bereich, sondern auch im musikalischen, dramaturgischen, inszenatorischen, bildnerischen, technisch-handwerklichen und organisatorischen Bereich (Licht, Ton, Musik, Bühnenbild, Programmheft, Plakate...) ihre theaterästhetische Kompetenz zu entwickeln. Das bedeutet, dass einerseits besondere Begabungen individuell gefördert werden können, andererseits bei Hemmungen im darstellerischen Bereich Leistungen in den anderen Bereichen als Ausgleich eingebracht werden können. Bei der Leistungserhebung und Notenfindung sollte dies auch angemessen berücksichtigt werden, was nicht bedeutet, dass auf darstellerische Leistung verzichtet werden kann. Sie kann immer nur teilweise durch andere, nicht-darstellerische Leistungen ersetzt werden.

5.2.2 Empfehlungen für eine Sequenzierung von Projekten

Der Lehrplan sieht vor, dass in der Regel **pro Schulhalbjahr ein Projekt** durchgeführt wird. Das bedeutet, dass im Laufe des vierjährigen Unterrichts die Schülerinnen und Schüler an **insgesamt acht Projekten** beteiligt sind. Dieser Vorschlag kann aber nicht verbindlich sein, da für unterschiedliche Projekte unterschiedliche Zeitansätze gelten müssen und da er auch der Projektidee widerspricht. Um die Streubreite der Projektansätze und -formen sicherzustellen, sollte dennoch versucht werden, pro Schuljahr zwei Projekte zu verwirklichen.

Wenn ein Projekt über ein Schulhalbjahr hinausgeht, was bei größeren Projekten durchaus möglich ist, dann sollte versucht werden, in diesem Schuljahr noch ein "Miniprojekt" durchzuführen. Diese "Miniprojekte" können unabhängig von dem "großen" Projekt entstehen. Sie können aber auch aus dem Projekt erwachsen und einen Teilbereich fokussieren (Siehe Auflistung möglicher "Miniprojekte" im Anhang zu den Projektmodellen).

In der **Anfangsphase** kommt der Förderung von spielerischen Grundlagen wie der Entwicklung von Spielbereitschaft, Kreativität, Improvisationsfähigkeit und der Anbahnung von Kompetenzen im persönlichkeitsbildenden Bereich wie der Entwicklung von Ensemblefähigkeit, verantwortlichem Umgehen mit Mitspielerinnen und Mitspielern große Bedeutung zu.

Außerdem ist es wichtig, mit den besonderen Arbeitsweisen des Darstellenden Spiels vertraut zu machen. Dazu gehören strukturierte Abläufe von Unterrichtseinheiten, zu denen Aufwärmphasen, praktische Übungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Gestaltungsaufgaben, Reflexionsphasen und Ergebnispräsentationen gehören. Jede Gruppe sollte sich Zeit nehmen, ihr eigenes Regelsystem und ihre eigenen Rituale zu entwickeln.

Die ersten Projekte sollten deshalb in Umfang und Zielsetzung dieser besonderen Anfangsphase angemessen sein. In ihnen sollten möglichst viele Konstituenten ansatzweise - im Sinne eines "Schnupperprojekts" - vorgestellt und angespielt werden. Dabei könnte z.B. das Theaterspielen selbst oder der Prozess der Gruppenbildung thematisiert werden (Siehe z.B. das Projektmodell "Das sind wir").

In den **Folgeprojekten** sollte darauf geachtet werden,

- dass ein möglichst großes Spektrum an unterschiedlichen Schwerpunkten entsteht
- dass besondere Interessen und Begabungen in der Gruppe beachtet werden
- dass einzelne Konstituenten vertieft werden
- dass die Komplexität der Aufgaben zunimmt

Zunehmend sollte darauf geachtet werden, dass - ansatzweise - Schülerinnen und Schüler auch an größeren Inszenierungsaufgaben beteiligt werden.

5.2.3 Zuordnung der Projektvorhaben zu den Jahrgängen

Wie schon mehrfach erläutert, sind in diesem Lehrplan Lerninhalte, Lernziele und Projektmodelle nicht zwingend an bestimmte Jahrgänge gebunden. Dennoch ist es empfehlenswert, bei der Planung von Projekten altersspezifische Faktoren und wichtige pädagogische Aspekte in die Überlegungen einzubeziehen.

JAHRGANG 7

Pädagogischer Rahmen und altersspezifische Beobachtungen

Die Schülerinnen und Schüler haben in der 7. Klasse Darstellendes Spiel als Wahlpflichtfach gewählt. Sie kommen aus verschiedenen Klassen und kennen einen Teil der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht oder nur flüchtig. Die Gruppenfindung sollte daher zu Beginn über verschiedene Kennenlernspiele und Vertrauensübungen gefördert werden. Gezielte Übungen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz und Teamfähigkeit (Verantwortung gegenüber Mitspielerinnen und Mitspielern und Materialien) sollten regelmäßig angeboten werden. Für Arbeitseinheiten (z.B. Unterrichtsstunden und Proben) sollten ritualisierte Abläufe entwickelt werden.

In der Regel sind in dieser Jahrgangsstufe die Schülerinnen und Schüler noch weitgehend spontan und bewegungsfreudig. Sie haben viel Fantasie und Spielwitz, zeigen Vorliebe für Verwandlungen und interessieren sich zunehmend für Alltagsrealität bei noch großem Interesse für Fantastisches. Die Neugier auf das "andere Geschlecht" wächst, sie achten aber auf große Distanz zwischen Jungen und Mädchen. Sie haben nicht sehr viel Ausdauer und kaum Erfahrung in organisatorischen, technischen Fragen und ihr Sinn für Bühnenrealität ist noch wenig ausgeprägt (Wunsch nach "Ausstattungsorgien").

Mögliche Konsequenzen für die Projektplanung

im Lernbereich 1

- Bewegungsdrang durch körperorientiertes Spiel befriedigen (z.B. Kampf- und Raufrituale)
- lange Sprechtexte vermeiden
- der Verkleidungs- und Verwandlungslust entgegenkommen, dabei aber vorsichtiges Reduzieren von allzu "realistischen" Kostümierungen

im Lernbereich 2

- mögliche Inhalte:
 - Balladen, Parodien, Märchenparodien, Schwänke, Volksbücher,
 - Jugendbücher, Sciencefiction, Kriminalgeschichten,
 - Wildwestgeschichten
- mögliche Themen:
 - Junge-Mädchen, Freundschaft, Schule, Elternhaus
- mögliche Bauformen/Strukturen:
 - freie Formen, z.B. Folge von kurzen Spielsequenzen oder Einbettung von Szenen in eine Rahmenhandlung

im Lernbereich 3

- Grundstrukturen von Einzelszenen erarbeiten
- aus Improvisationen Szenen entwickeln
- vorsichtige Hinführung zu Stilisierung, Verfremdung, Reduktion

im Lernbereich 4

- erste Einführung in die Fachterminologie zur Benennung von Methoden (z.B. "Freeze", "Zeitlupe", "Domino")
- Wahrnehmung von Facetten des szenischen Spiels schulen ("Was habt ihr gesehen?" Beobachtungen beschreiben und nicht bewerten!)
- Beobachtungen inhaltlich und formalästhetisch "fachgerecht" verbalisieren können (bei der eigenen Arbeit und eventuell nach dem Besuch einer Theateraufführung)

im Lernbereich 5

- erste Begegnung mit Aspekten der Theatergeschichte (Was ist Theater? Woher kommt es?)

JAHRGANG 8

Pädagogischer Rahmen und altersspezifische Beobachtungen:

Ein erster Gruppenfindungsprozess ist zwar in Jahrgang 7 erfolgt, aber erfahrungsgemäß entstehen in dieser Altersstufe immer neue Konflikte innerhalb der Gruppe. Deshalb sollte auch jetzt die Entwicklung der sozialen Kompetenz und Teamfähigkeit nicht vernachlässigt werden. Auftretenden Konflikten sollte, wenn möglich, mit szenischen Mitteln begegnet werden (z.B. Interaktionsübungen, Formen des Forumtheaters).

Einzelne Schülerinnen und Schüler beginnen, sich für technische Fragen in besonderer Weise zu interessieren. Sie sollten die Möglichkeit haben, mit Licht-, Ton- und Bühnentechnik umzugehen. Auch dem Interesse an medialen Spielformen und dem Wunsch, einen Videofilm herzustellen, sollte wenn möglich entsprochen werden.

In dieser Altersstufe nimmt erfahrungsgemäß bei vielen Schülerinnen und Schülern die kindliche Bereitschaft zur Selbstdarstellung auf der Bühne ab. Da Hemmungen und Scheu größer werden, müssen entsprechende Übungen und Spiele auf diese Schwierigkeiten eingehen, um z.B. das Vertrauen des Einzelnen zu sich selbst, zum Spielpartner und zu Gruppen stärken zu können. Auf diesem entwicklungspsychologischen Hintergrund erscheinen besonders solche Spielformen geeignet, bei denen die Schüler aus dem Schutz der Verhüllung heraus agieren können ("Spiel aus dem Versteck").

Mögliche Konsequenzen für die Projektplanung:

im Lernbereich 1

- beim "Spiel aus dem Versteck" die besonderen Anforderungen an den körperlichen Ausdruck beachten (z.B. beim Maskenspiel den bewussten und kontrollierten Umgang mit dem eigenen Körper und den Bewegungen)
- musikalische Elemente gezielt einsetzen (beim "Spiel aus dem Versteck" ersetzen sie in der Regel die Sprachebene)
- erste Erfahrung mit Licht- und Tontechnik ermöglichen

im Lernbereich 2:

- mögliche Inhalte:
 - ähnlich wie in Klassenstufe 7, aber mit stärkerem Realitätsbezug
- mögliche Themen:
 - jugendspezifische Themen berücksichtigen ("Außenseiter", "Angst", "Liebe")
- mögliche Bauformen / Strukturen:
 - freie Formen (Szenenfolge, Collage)
- mögliche Spielformen:
 - "Spiel aus dem Versteck" (Masken- und Schattenspiel, Schwarzes Theater)
 - Videofilm, (z.B. Videoclip, Werbung,...)

im Lernbereich 3

- darauf achten, dass die Abstimmung von Einzelementen präziser und das Zusammenspiel in der Gruppe disziplinierter wird
- bei der Herstellung von Videofilmen die ästhetischen Besonderheiten und Möglichkeiten des Films berücksichtigen

im Lernbereich 4

- verstärkt die theaterspezifische Fachterminologie anwenden
- eine differenziertere Wahrnehmung bei der Präsentation und Reflexion von Arbeitsergebnissen in der Gruppe anstreben (Was war spannend? Warum war es spannend? Wie kann die Wirkung einer Szene gezielt verändert werden?)

im Lernbereich 5

- historische Entwicklungen und Aspekte der gewählten Spielform mit einbeziehen (z.B. beim Maskenspiel: Commedia dell'Arte, die Maske in der Fastnacht)
- sich mit verschiedensten Theaterberufen beschäftigen (im Rahmen der Berufserkundung).

JAHRGANG 9 / JAHRGANG 10

Eine sinnvolle Trennung dieser beiden Jahrgangsstufen ist kaum möglich. Bei der Projektplanung für die 10. Jahrgangsstufe muss beachtet werden, dass in allen Lernbereichen das Anforderungsniveau in Zusammenhang mit den ausgewählten Projekten entsprechend steigt.

Pädagogischer Rahmen und altersspezifische Beobachtungen

In dieser Alters- und Entwicklungsstufe bildet sich bei den Jugendlichen die Fähigkeit weiter aus, in größeren Zusammenhängen zu denken und sie zu überschauen. Im Allgemeinen wächst das Bewusstsein für sich selbst, und es findet eine Ausweitung der eigenen Lebenswirklichkeit statt. Die Spieler zeigen nun ein größeres Interesse an den unterschiedlichsten Rollen. Zunehmend suchen sie in Rollen sowohl sich selbst als auch die Auseinandersetzung mit unbekanntem Personen, Konflikten und gesellschaftlichen Situationen in Gegenwart und Vergangenheit (Möglichkeiten des Perspektivenwechsels). Auch das Interesse an der Dramenliteratur wächst. Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass ihre Spielfähigkeit nicht überfordert wird

Mögliche Konsequenzen für die Projektplanung:

im Lernbereich 1

- Umgang mit den Ausdrucksträgern systematischer für das jeweilige Projekt nutzen
- Körpertraining stärker in Verbindung mit der Arbeit am szenischen Produkt sehen (kein Selbstzweck)
- die Möglichkeiten der Gestaltung von Erwachsenenrollen durch Jugendliche erkunden

im Lernbereich 2

- mögliche Inhalte:
 - geschichtliche Stoffe, Mythen
- mögliche Themen:
 - gesellschaftlich relevante Themen, wie z.B. Gewalt, Sucht, Leben in der multikulturellen Gesellschaft
- mögliche Spielvorlagen:
 - bei der Adaption einer nicht-dramatischen Vorlage den möglichen thematischen und literarischen Interessen der Jugendlichen begegnen
 - bei Eigenproduktionen gruppenspezifische Themen finden
 - für die Gruppe eine geeignete dramatische Vorlage suchen bzw. so bearbeiten, dass sie von der Gruppe gespielt werden kann
- mögliche Bauformen / Strukturen:
 - in der 10. Klasse Versuche mit einer gebundenen Form (z.B. Inszenierung eines Dramas)
- mögliche Spielformen:
 - besondere Fähigkeiten einer Gruppe in bezug auf bestimmte Spielformen weiterentwickeln (bei musikalischen Gruppen z.B. Inszenierung eines Musicals)

im Lernbereich 3

- zunehmend intensivere Auseinandersetzung mit den Bedingungen und dem Hintergrund der gespielten Figur
- Bewusstsein für dramaturgische Zusammenhänge möglichst bei der Erarbeitung von Eigenproduktionen entwickeln
- Wirkungen szenischer Produkte gezielter reflektieren (Erweiterung des fachspezifischen Begriffsrepertoires)
- zunehmende Beteiligung der Jugendlichen an der konzeptionellen Arbeit, Planung, Durchführung und an Inszenierungsaufgaben
- eine zunehmend differenziertere Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen bei der Gestaltung von szenischen Produkten

im Lernbereich 4

- differenzierte Wahrnehmung der einzelnen Elemente, aus denen szenische Produkte bestehen
- den Blick für ungewöhnliche Ansätze und Perspektiven durch Besuche von Aufführungen "Freier Theatergruppen" und von Gastspielgruppen öffnen

im Lernbereich 5

- Vertiefung theatergeschichtlicher Fakten und Zusammenhänge in Bezug auf die jeweiligen Projekte
 - ansatzweise Beschäftigung mit Theatertheorie (z.B. episches Theater bei Brecht)
 - Begegnung mit Theaterleuten verstärken (Gespräche über Inszenierungen mit Fachleuten)

5.3 Projektmodelle

Erläuterung

Nachfolgend stellt der Lehrplan - auf zwei gegenüber liegenden Seiten - beispielhaft acht Projektmodelle vor, die nach folgendem Schema dargestellt sind:

- möglicher Projektschwerpunkt und spezifisches Projektbeispiel
- mögliche Klassenstufen, für die sich dieses Projekt eignet
- ungefähre zeitlicher Rahmen, in dem das Projekt durchgeführt werden kann
- Inhalte und Lernziele (aufgefächert nach den Lernbereichen)
- methodische Anregungen und Anmerkungen
- geeignete Texte, Musikstücke und Materialien
- alternative Projektvorschläge
- Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft
- fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten (Bezug zu Lerngebieten anderer Fächer) sowie
- Möglichkeiten für "Öffnung von Schule"

Themen der Projektbeispiele

1. „Ich und du – das sind wir!“
2. Leben im Mittelalter
3. Spiel mit Stühlen
4. Spiel mit Masken
5. Heinrich Böll, Die Waage der Baleks
6. Sucht
7. Spiel-Plätze
8. Albert Wendt, Der Vogelkopp

PROJEKT Nr. 1	Schwerpunkt:	- Der Spieler als Ausdrucksträger (Einführung) - Gruppenbildung
	Projektbeispiel	"ICH UND DU - DAS SIND WIR" Szenenfolge zum Thema Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr
Klassenstufe 6/7		

INHALTE UND LERNZIELE

Für Anfangsprojekte

- grundlegende Förderung im Bereich der Spielbereitschaft, Spielfähigkeit, Improvisationsfähigkeit
- grundlegende Lernziele im Bereich der sozialen Kompetenz (Gruppenfähigkeit)
- Einführung in Grundtechniken und Grundbegriffe der Theaterarbeit
- Einführung in Stundenrituale im Fach Darstellendes Spiel

Lernbereich 1

- der Spieler als Ausdrucksträger: Körper, Stimme/Sprechen (4.1.1)
- Bühnenspezifische Ausdrucksträger: Kostüm und Schminke (ansatzweise) 4.1.3
- Akustische Ausdrucksträger: epochentypische Musik (4.1.4)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Bauform" Grundbedingungen von "Szenen" kennen lernen (4.2.2)

Lernbereich 3

- aus Improvisationen kleine Szenen entwickeln (4.3.1)

Lernbereich 4

- Wirkungen von selbst entwickelten Szenen ansatzweise beschreiben können (4.4))

Lernbereich 5

- Theatergeschichte: Was ist Theater? Woher kommt Theater? (4.5)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- mit Grundarbeitstechniken vertraut machen (warm up, Sensibilisierung, Vertrauensübungen,...)
- aus Grundtechniken Szenen entwickeln (Spiegeln, Standbilder)
- Gruppenfiguren "bauen" und sich als Gruppenfigur bewegen (z.B. Riesenmonster)
- Vorerfahrungen und besonderes Können (z.B. Instrument spielen) der Jugendlichen in Theaterarbeit integrieren
- Gruppenschwierigkeiten thematisieren und ins Spiel bringen
- Lust an Verwandlungsspielen wecken
- eigene Erlebnisse der Jugendlichen mit ins Spiel bringen

Geeignete Texte, Musikstücke, Materialien

- thematisch geeignete Gedichte
- thematisch geeignete Auszüge aus Jugendbüchern
- populäre Songs

Alternative Projektvorschläge

- selbst entwickelte Szenen zu "Anfangs"-Situationen
- szenische Gestaltung von Gedichten, in denen die Thematik "Ich und du" eine Rolle spielt
- szenische Gestaltung von Dialogen oder Kurztexten zu derselben Thematik

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

- Die gesellschaftlichen Kernprobleme müssen aus den Projekthaltungen erschlossen werden (z.B. Individuum und Gesellschaft)

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Erstbegegnung mit dem professionellen Theater: eine Theaterführung
- Deutsch: Lesebuchtexte zur Thematik

PROJEKT Nr. 2	Schwerpunkt:	Szenische Annäherung an eine historische Epoche
	Projektbeispiel	LEBEN IM MITTELALTER selbst entwickelte Szenenfolge
Klassenstufe 6/7 (8)		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- der Spieler als Ausdrucksträger Stimme und Sprechen (4.1.1)
- Bühnenspezifische Ausdrucksträger Kostüm (4.1.3)
der Spieler als Rollenträger (ansatzweise) (4.1.2)
- Akustische Ausdrucksträger epochentypische Musik (4.1.4)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Inhalte" Erschließung einer Epoche mit Mitteln des szenischen Spiels (4.2.1.)
- Teilbereich „Spielvorlagen“ Themen, Spielinhalte und Figuren finden für entstandene Masken (4.2.2)

Lernbereich 3

- Szenen aus unterschiedlichen Vorgaben entwickeln können (4.3.1)
- bei der Auswahl des Materials überlegen, für welches Publikum gespielt wird (4.3.2)

Lernbereich 4

- Wirkung von Kostümen auf die Rollengestaltung reflektieren (4.4)

Lernbereich 5

- erstes Kennenlernen mittelalterlicher Theaterpraxis (Fastnachtsspiele, Gaukler usw.) (4.5)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- umfangreiche Materialsammlung erstellen
- Bilder aus dem Mittelalter als Impuls für Figuren und Szenen nutzen
- Inhalte über Filme erschließen
- mit Originalsprache experimentieren
- mögliche inhaltliche Fokussierung bzw. Vorschläge für einen dramaturgischen Rahmen: Jahrmarkt / Gaukler / Burrgeschichten / Lehren und Lernen im Mittelalter / Rittergeschichten
- mittelalterliche Tänze anschauen/anhören, selbst tanzen
- mittelalterliche Musik anhören, selbst spielen (Flöten)
- sich mit der Darstellung des Mittelalters in den Medien auseinandersetzen (Klischeevorstellungen)

Geeignete Texte, Musikstücke, Materialien

- Sachbücher über das Leben im Mittelalter
- Bildersammlungen (Gemälde, Holzschnitte)
- Geschichten und Sagen
- höfische Musik (Lieder, Tänze)
- Darstellung von mittelalterlichen Handwerksberufen

Alternative Projektvorschläge

- szenische Darstellung der Biografie einer historischen Figur
- Darstellung des Lebens auf einer Burg
- mittelalterliche Sage szenisch gestalten (lokale Bezüge)
- Panorama einer mittelalterlichen Stadt

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

Die Kernprobleme ergeben sich aus den jeweiligen Projektinhalten (z.B. Frieden, Ungleichheit)

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Zusammenarbeit mit Gesellschaftslehre (Lehrplan: Burgenland Rheinland-Pfalz)
- Musik: mittelalterliche Musik
- Sport: mittelalterliche Tänze
- Burg- und Stadtbesichtigung, Museen, Besuch eines Theaterfundus, Recherchen zu lokaler Geschichte, Besuch eines mittelalterlichen Marktes
- Teilnahme an kommunalen Festveranstaltungen mit Umzügen (z.B. Sternsinger, Fastnacht, Winterverbrennung)

PROJEKT Nr. 3	Schwerpunkt:	Das Spiel mit einem Requisit
	Projektbeispiel	SPIEL MIT STÜHLEN Collage aus Szenen über und mit Stühlen
Klassenstufe 6/7/8		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- bünnenspezifische Ausdrucksträger Spiel mit dem Requisit (4.1.3)
Raum (ansatzweise) (4.1.3)
- der Spieler als Ausdrucksträger Körper (4.1.1)
Stimme/Sprechen (4.1.1)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Bauform": ansatzweise Collagetechniken kennen und nutzen (4.2.3)

Lernbereich 3

- mit Mitteln der Reduktion, Stilisierung und Abstraktion arbeiten (4.3.1)
- wirkungsvolle Struktur für Collage entwickeln (ansatzweise) (4.3.1)

Lernbereich 4

- Wirkung von Requisiten in eigenen Szenen einschätzen lernen (4.4)
- bei einer Theateraufführung (auch Videoaufzeichnung) den funktionalen Einsatz von Requisiten funktional beschreiben und bewerten (4.4)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- Erlernen verschiedener Techniken aus dem Bereich Körper und Bewegung im Umgang mit dem Requisit Stuhl
- Kreatives Umgehen mit dem Wort "Stuhl" und mit Texten zum Thema "Stuhl"
- Entwickeln von Szenen mit dem Requisit Stuhl in gelenkten Improvisationen
- Fakten über die kulturhistorische Bedeutung und Entwicklung des Stuhls nutzen
- Sammeln von vielfältigen Text- und Bildmaterialien (Prospekte, Zeitschriften, kulturhistorische Dokumente, Gedichte, ...)
- Erforschen der Funktionen eines Stuhls; Vortragen von Prospekttexten in bestimmten Sprechweisen (Nachricht, Pastor, Baby, Gesang,....)
- zu ausgewählter Musik eine Choreografie aus Alltagsbewegungen auf Stühlen entwickeln

Alternative Projektvorschläge

- zu "Stühlen":
 - Szenische Umsetzung des Märchenbuchs "Rumpelstüchchen"
 - Entwicklung eines eigenen Märchenspiels (z.B. über einen Zauberstuhl)
- Szenische Spiele mit anderen Requisiten entwickeln (z.B. "Stock und Stein")

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

Gesellschaftliche Kernprobleme ergeben sich aus den gewählten Inhalten des szenischen Projekts

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Sport: Akrobatik mit und auf Stühlen
- Bildende Kunst: Stuhlgestaltung (mit verschiedenen Materialien)
- Auftritt in einem Möbelhaus; Besuch einer Möbelfabrik; Museumsbesuch

PROJEKT Nr. 4	Schwerpunkt:	Maskenbau und Maskenspiel
	Projektbeispiel	SPIEL MIT MASKEN Szenenfolge mit selbst gebauten Ballonmasken
Klassenstufe 8 (9)		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- Der Spieler als Ausdrucksträger Körper (4.1.1)
- Bühnenspezifische Ausdrucksträger Licht (4.1.3)
- Akustische Ausdrucksträger selbst produzierte Klänge und Geräusche fertige Musikstücke als Spielimpuls (4.1.4)

Lernbereich 2

- Teilbereich „Spielformen“ Maskenspiel (4.2.4)
- Teilbereich „Spielvorlagen“ Themen, Spielinhalte und Figuren finden für entstandene Masken (4.2.2)

Lernbereich 3

- für entstandene Szenen Verknüpfungsmöglichkeiten finden (4.3.1)
- ein professionelles Maskenspiel anschauen (auch Videoaufzeichnung) und analysieren (4.4)
- Geschichte des Maskenspiels ansatzweise kennen lernen (Commedia dell'Arte)

Lernbereich 4

- ein professionelles Maskenspiel anschauen (auch Videoaufzeichnung) und analysieren (4.4)

Lernbereich 5

- Geschichte des Maskenspiels ansatzweise kennen lernen (Commedia dell'Arte)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- Begriffsfeld des Wortes "Maske" erkunden (Assoziationen, Schreibgespräch...)
- experimentieren mit "Alltagsmasken" (Brille, Motorradhelm, Gasmasken...)
- erstes spielerisches Ausprobieren von vorhandenen Masken (z.B. Neutralmasken)
- Ballonmasken herstellen und bespielen
- zu unterschiedlicher Musik Choreografien mit Masken ausprobieren
- mit Musikinstrumenten / Geräuschen / Klängen eine Maskenfigur begleiten und charakterisieren
- Gruppenkonstellationen stellen lassen
- Wirkungsvolle Auftritte/Abgänge von Maskenfiguren finden
- Schwierigkeiten beim Maskenspiel bewusst thematisieren (Hitze, eingeschränktes Sehfeld, Unbeweglichkeit ...)
- die für ein Maskenspiel benötigte Konzentration und Ausdauer entwickeln

Geeignete Texte, Musikstücke, Materialien

- Kinderbücher mit Fantasiewesen
- Märchen fremder Kulturen
- Gedichte von Jandl, Morgenstern
- Musikstücke von Kitaro, Vangelis, ethnische Musik
- "Sciencefiction" und "Fantasy"- Geschichten

Alternative Projektvorschläge

- Maskenspiel zu einem Musikstück entwickeln
- Kinderbuch in Maskenspiel umsetzen
- Gedichte, Dialoge, Kurztexte mit Masken szenisch gestalten
- zu einem Thema (Tiere, Monster...) Masken bauen und mit ihnen ein szenisches Spiel entwickeln
- Märchenspiel mit Masken
- eine Sciencefiction-Vorlage im Maskenspiel umsetzen

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

Die gesellschaftlichen Kernprobleme müssen aus den Projekthalten erschlossen werden (z.B. Aspekte fremder Kulturen, Umwelt, Zukunftsvisionen)

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- z.B. Zusammenarbeit mit dem Fach Bildende Kunst: Maskenbau
- Museumsbesuch (Masken anderer Kulturen,...)
- Teilnahme an einem Maskenumzug
- Maskenspiel zu einem lokalen Jubiläum

PROJEKT Nr. 5	Schwerpunkt:	Adaption eines nichtdramatischen Textes
	Projektbeispiel	H. BÖLL, DIE WAAGE DER BALEKS szenische Gestaltung einer Erzählung
Klassenstufe 8/9		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- der Spieler als Rollenträger (4.1.2)
- Überlegungen zu einem multifunktionalen Bühnenbild (4.1.3)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Spielvorlage": Adaption einer Erzählung (z.B. Techniken des Erzähltheaters) (4.2.2)
- Teilbereich „Bauform“ Umgang mit einer "gebundenen Form" (4.2.3)

Lernbereich 3

- Möglichkeiten des Rollensplittings (4.3.1)
- Einzelelemente aufeinander abstimmen (4.3.1)
- Spannungsbogen innerhalb von Szenen überprüfen (4.3.2)

Lernbereich 4

- Analyse einer Theateraufführung, in der ein Prosatext szenisch umgesetzt wurde (auch Videoaufzeichnung) (4.4)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- Erkundungen zum Leben um die Jahrhundertwende (Arm und Reich)
- Annäherungen zum Thema "Macht-Ohnmacht" oder "Gerechtigkeit" (Standbilder, Improvisationen zu eigenen Erlebnissen)
- Komponentenanalyse zu gesellschaftlichen "Typen" in der Textvorlage
- die Sage von Bilgan erfinden
- "Leerstellen" des Textes szenisch füllen
- mit Symbolgehalt von Objekten experimentieren (Bonbons, Waage, Kaffee...)
- Essen und Trinken bei armen Leuten (Eichelkaffee, Sterz...)

Geeignete Texte/ Musikstücke/ Materialien

- dokumentarische Bildbände
- statistisches historisches Material
- Kinderleben (z.B. Ingeborg Weber-Kellermann)
- evtl. Kirchenlieder zum Thema "Gerechtigkeit"

Alternative Projektvorschläge

- geeignete Erzählungen szenisch umsetzen (z.B. Zwerenz, *Nicht alles gefallen lassen*; Jens, *Hattington*; Jackson, *Die Lotterie* ...)
- geeignete Jugendbücher szenisch umsetzen (z.B. Rhue, *Die Welle*; Levoy, *Der gelbe Vogel*)

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

Die gesellschaftlichen Kernprobleme müssen aus den Projektinhalten erschlossen werden (z.B. Aspekte von Verschiedenheit und sozialer Ungleichheit)

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Deutsch: Erzählungen/Kurzgeschichten von Heinrich Böll
- Besuch eines kulturhistorischen Museums (z.B. Handwerksmuseum)

PROJEKT Nr. 6	Schwerpunkt:	Themenzentriertes Spiel
	Projektbeispiel	SUCHT
Klassenstufe 9/10		Selbst erarbeitete Szenenfolge
		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- der Spieler als Ausdrucksträger Körper (4.1.1)
- Akustische Ausdrucksträger gezielter Einsatz von Musik aus der Jugendkultur (4.1.3)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Spielinhalt" szenisches Projekt zu einem Thema (2.1)
- Teilbereich „Bauform“ "freie Form": Entwickeln einer Szenenfolge (4.2.3)

Lernbereich 3

- Einzelelemente aufeinander abstimmen (4.3.1)
- Szenen im Hinblick auf eine bestimmte Aussage hin "komponieren" (4.3.1)
- Informationsmaterial auf szenische Umsetzbarkeit überprüfen (4.3.1)

Lernbereich 4

- bei einem klischeebehafteten Thema besonders kritisch die gewählten ästhetischen Mittel auf ihre Wirkung hin überprüfen (4.4)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- Verfahren szenischer Annäherung an ein Thema erproben
- ausgiebige Recherchen zu unterschiedlichen Arten von Suchtverhalten durchführen
- Expertenbefragungen durchführen
- umfangreiche Materialsammlung zu Suchterfahrungen anlegen (Texte, Musik, Videos,...)
- auch „legale“ Süchte reflektieren (Rauchen, Magersucht, Alkohol)
- Konzentration auf Vorstadien von Suchtverhalten
- szenische Auseinandersetzung mit Songs der Jugendkultur zu Sucht/Drogen
- Spielen mit Klischees

Geeignete Texte, Musikstücke, Materialien

- Songs aus der Rock-, Pop- und Techno-Szene
- Jugendbücher zur Thematik
- Gedichte und Tagebücher aus der Jugendszene

Alternative Projektvorschläge

- szenische Gestaltung einer Suchtbiografie (fiktiv oder authentisch)
- szenische Umsetzung eines Jugendbuches zur Suchthematik (z.B. Mirjam Pressler, "Bitterschokolade" zu Essstörungen)

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

- Individuum und Gesellschaft
- Erzieherische Ziele:
 - verantwortlicher Umgang mit sich selbst
 - Verständnis für Ursachen und Vorstufen von Suchtverhalten entwickeln
 - Sensibilisierung für die gesellschaftliche Tragweite individuellen Suchtverhaltens
- Suchtprophylaxe durch sinnerfülltes Leben
- Mut entwickeln zu offensivem Umgang mit Suchtproblemen im eigenen Umkreis

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Besuch einer Drogenberatungsstelle; Drogenberater zu einem Gespräch einladen
- aktiv an einer Drogenpräventionsveranstaltung mitwirken - z.B. durch die Präsentation von szenischen Sequenzen

PROJEKT Nr. 7	Schwerpunkt:	Theater im Freien
	Projektbeispiel	SPIEL-PLÄTZE
Klassenstufe 8/9/10		Selbst erarbeitete Szenenfolge
		Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Halbjahr

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- der Spieler als Ausdrucksträger Fernwirkung, Wecken und Erhalten von Aufmerksamkeit (4.1.1)
- bühnenspezifische Ausdrucksträger Raum: Spielen in öffentlichen Räumen, Außenräume als Spielimpulse (4.1.3)
Kostüm, Schminkmaske, Requisit: Fernwirkung und Wirkung im natürlichen Licht (4.1.3)
- Akustische Ausdrucksträger akustische und musikalische Möglichkeiten erkunden, die sich für das Spiel im Freien eignen (4.1.4)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Spielvorlage" Erstellen eigener Spielvorlagen: knappe Handlungen, eindrucksvoller Einstieg (4.2.2)
- Teilbereich „Spielform“ körperorientiertes Spiel (z.B. Pantomime), Objekt-, Figuren-, Maskentheater (4.2.4)

Lernbereich 3

- Spielkonzeptionen, die im Freien wirken (4.3.1)
- starke Stilisierung und Reduzierung von Spielinhalten (4.3.1)
- Klären der intendierten Wirkung auf ein Zufallpublikum (4.3.2)

Lernbereich 4

szenisch wirksame Mittel von Straßenkünstlern (Gaukler, Pantomime) erkennen (4.4)

Lernbereich 5

- Geschichte des Straßentheaters
- Reflexion des Straßentheaters als eines didaktischen, moralischen, aber auch unterhaltsamen Theaters (4.5)

Methodische Anregungen und Anmerkungen

- beobachten und beschreiben, wie an öffentlichen Orten Aufmerksamkeit erregt wird (Straßenverkäufer, Marktschreier, optisch und akustisch wirkungsvolle Elemente bei Großveranstaltungen, Demonstrationen, Umzügen)
- spielerische Möglichkeiten erkunden, Aufmerksamkeit zu erwecken (Einstieg, Kostüm, Maske, Musik, Spielstil)
- geeignete Spielorte finden im Hinblick auf mögliche Zuschauer, Lärmpegel usw.
- Proben "draußen": Spielbedingungen erleben, Wirkungen erfahren
- Experimentieren mit unterschiedlichen Spielformen, die sich für Theater im Freien eignen (Parade, eingängige Musik mit eingängigen Texten, Masken- und Puppenspiel, Elemente von Zirkus und Akrobatik)
- Finden und Trainieren von Möglichkeiten, unvorhergesehenen Reaktionen von Zuschauern zu begegnen

Alternative Projektvorschläge

- Pausentheater
- Moritat
- Auftritte von Gauklern und Akrobaten
- Auftritt einer Wanderbühne

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

Die gesellschaftlichen Kernprobleme müssen aus den jeweiligen Projekthaltungen erschlossen werden

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Sport: Akrobatik
- Bildende Kunst/Werke: Maske, Ganzkörpermaske, auffällige Kostümierung
- Musik: Straßenmusik
- Öffnung ergibt sich aus der Öffentlichkeit der gewählten Spielorte

PROJEKT Nr. 8	Schwerpunkt:	Einrichten und Inszenieren einer vorhandenen Spielvorlage
	Projektbeispiel	ALBERT WENDT, DER VOGELKOPP*
Klassenstufe 10		Zeitlicher Rahmen: 6 - 9 Monate

INHALTE UND LERNZIELE

Lernbereich 1

- der Spieler als Ausdrucksträger Stimme/Sprechen (4.1.1)
der Spieler als Rollenträger (4.1.2)
- bühnenspezifische Ausdrucksträger Raum (4.1.2)
Bühnenbild (4.1.2)
Kostüme, bes. Tierkostüme (4.1.2)
Licht (Stimmungen, Räume, Fokussierung) (4.1.2)

Lernbereich 2

- Teilbereich "Spielinhalt" Auseinandersetzung mit Außenseitertum (4.2.1)
- Teilbereich „Spielvorlage“ Einrichten einer fertigen Spielvorlage ("streichen", "erweitern", "umformen") (4.2.2)

Lernbereich 3

- Figurenrepertoire einer Spielvorlage erweitern (z.B. durch "Figurensplitting", "Figurendoppelung", Hinzuerfinden von Figuren etc.) (4.3.1)
- Spielvorlage auf eine bestimmte Aussagerichtung hin stimmig "konzipieren" (politisches Märchen)(4.3.1)
- ansatzweise auf der "Makro"-Ebene dramaturgische Entscheidungen treffen (4.3.1)

Lernbereich 4

Klärung der intendierten Wirkung (4.3.2)

Lernbereich 5

Verständnis anbahnen für Formen des politischen Theaters (hier besonders Theater in Diktaturen) (4.5)

Methodische Anregungen

- szenische Lösungen für das Zusammenspiel von Menschen und Tiergestalten finden
- Ideen zur Gestaltung von Fantasiefiguren entwickeln
- zu Themen des Stückes (z.B. die Standhaftigkeit des Einzelnen in einer genormten Gesellschaft) Beispiele aus dem eigenen Lebensalltag suchen
- unterschiedliche Möglichkeiten erkunden, märchenhafte und aktuelle Elemente zu verknüpfen
- überlegen, ob bzw. wie zeitgebundene Aspekte aktualisiert werden können (z.B. durch Kostüm)
- konzeptionelle Arbeitsgruppen bilden (z.B. Bühnenbild, Programmheft, Kostüm, Licht)

Geeignete Texte, Musikstücke, Materialien

- Materialien sammeln für das Programmheft
- Subversive Witze aus der ehemaligen DDR
- Fotomaterialien
- Leben in der Diktatur: Berichte von Zeitzeugen

Alternative Projektvorschläge

- andere geeignete Spielvorlagen:
 - Leonie Ossowski, Voll auf der Rolle
 - Ad de Bont, Hilletje Jans
 - Otfried Preußler, Krabat

Bezug zu Kernproblemen der Gesellschaft

- Ungleichheit
- Individuum und Gesellschaft

Fachübergreifende und fächerverbindende Möglichkeiten und Öffnung von Schule

- Gesellschaftslehre: Zeitgeschichte (die letzten Jahre der DDR)
- Deutsch: Texte von DDR-Autoren (z.B. Lieder von Wolf Biermann oder Texte von Rainer Kunze „Die wunderbaren Jahre“)

*Informationen zum Stück: Albert Wendt ist ein Jugendtheaterautor aus der DDR. Sein Stück entstand noch vor dem Fall der Mauer. Es stellt die Diktatur in Frage und unterwandert sie auf witzig-märchenhafte Weise.

Anhang zu den Projektbeispielen: Vorschläge für Miniprojekte

- Projekte mit Tönen /Geräuschen / Klängen / Musik:
 - Choreografische Gestaltung eines Musikstückes
 - gespielte "Videoclips"
 - musikalische Aufzüge mit spielerischen Elementen
 - Geräusch- und Klangteppiche für kurze Spielaktionen
- Kostümprojekte:
 - Herstellen von Kostümen aus einfachen Materialien (Wellpappe, Packpapier), dazu Spielaktionen entwickeln
 - zu Kostümen, die aus dem Fundus zusammengestellt sind, Spielaktionen entwickeln
 - Verhüllungs- und Enthüllungsaktionen
- Schminkprojekte:
 - zu entstandenen Schminkmasken Inhalte finden
 - zu Texten und Szenen Masken schminken
- Maskenprojekte:
 - einfache Masken (Papier, Wellpappe, Gips, Draht) bauen und einen Maskenauftritt (Maskenzug oder Choreografie) gestalten
 - Masken zu einem Thema bauen und eine Spielaktion entwickeln (z.B. Teilnahme an einem Fastnachtzug)
- Lichtprojekte: Spielaktionen, in denen mit Wirkung von unterschiedlichen Lichtquellen experimentiert wird (Kerzen, Taschenlampen)
- Räume bespielen:
 - innerhalb der Schule (Treppen, Bäume, Plätze auf Schulhöfen, ...)
 - außerhalb der Schule (Brunnen, Plätze, Parks, alte Gemäuer, Denkmäler...)
- Straßentheateraktionen: Umzüge, Clowns, Pantomime, lebende Bilder, Denkmäler, Akrobatik, Gaukler, „walk-acts“, Doubeln, ...
- Improvisationsprojekte, z.B. Impro-Techniken nach Johnstone
- szenische Gestaltung von Kurztexten (Gedichte, Balladen, Minidramen)
- für einzelne in einem Projekt entstandene Teilergebnisse Rahmen und Präsentationmöglichkeiten finden
- Projekte in Zusammenarbeit mit anderen Fächern, z.B. Kunst, Deutsch, Musik, Sport
- Spielaktionen zu
 - schulischen Anlässen (Begrüßung neuer Schüler, Entlassfeier, Jubiläum,...)
 - außerschulischen Anlässen (z.B. szenische Lesung in einer Buchhandlung oder Bibliothek, Ausstellungseröffnung, Gedenktag)

Auch für solche "Miniprojekte", die ja aus dem traditionellen "Theaterrahmen" herausfallen, sollten Aufführungsmöglichkeiten gefunden werden. In der Schule können dies Pausenaktionen sein. Außerhalb der Schule sollte ein Netzwerk mit kulturellen Einrichtungen (Museum, Bibliothek, Buchhandlungen), die an kurzen szenischen Auftritten interessiert sind, geknüpft werden.

6 Leistungen erbringen, beobachten und beurteilen

Vorbemerkung: Aus den Inhalten des Faches Darstellendes Spiel und aus den ihnen zugeordneten Sach- und Methodenzielen (siehe den Gliederungspunkt 4) ergeben sich die Kriterien für die Leistungsbewertung. Die Beurteilungskriterien sollten für alle Schülerinnen und Schüler einsichtig und durchschaubar sein. Da Darstellendes Spiel ein praktisch-künstlerisches Fach ist, sollte auch der Schwerpunkt der Bewertungen auf der praktisch-künstlerischen Leistung des Einzelnen (individuelle gestalterische Leistung und mitgestaltende Leistung als Ensemblemitglied) liegen. Die Leistungen werden während des Unterrichts erbracht (schriftliche, mündliche und spielpraktische Beiträge) sowie außerhalb des Unterrichts in Form von schriftlichen oder praktischen Hausaufgaben.

Die folgende Auffächerung stellt einen "Maximalkatalog" dar. Sie soll in der Differenzierung der bewertbaren Teilleistungen möglichst umfassend deutlich machen, was überhaupt als beobachtbare Leistung bewertet werden kann und was Gegenstand von spielpraktischen, mündlichen und schriftlichen Leistungsüberprüfungen sein kann. In der Unterrichtspraxis muss eine der Spielerfahrung und der Leistungsfähigkeit der Gruppe und dem spezifischen Projektvorhaben angemessene Auswahl getroffen werden.

6.1. Leistungskriterien

(Mögliche Auffächerung der Leistungsbereiche in Anlehnung an die Lernbereiche und Lernziele in 4)

- **Darstellerische gestalterische Leistungen**
 - Leistungen im spielerischen Ausdruck: Körper, Stimme (Mimik, Gestik, Körpersprache, Sprechausdruck, Spannung, Intensität, Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten)
 - Spielen mit Fokus auf der Rolle (Durchhalten einer Rolle, Subtext für eine Rolle finden, Rollenfigur in Facetten gestalten)
 - Spielen mit Fokus auf Partner, Raum, Requisit (Bewusstheit für Zusammenhang, situations- und partnerbezogen spielen können)
 - Spielleistungen wiederholbar machen können
 - unterscheiden können zwischen alltäglichem und theatralem Ausdruck
- **Dramaturgische Leistungen** (nur in fortgeschrittenen Lerngruppen)
 - einen Spieltext sprachlich dem Projektvorhaben angemessen gestalten (Bearbeitung, Dramatisierung, Erfindung von Texten)
 - rezeptiv: eine Dramaturgie erkennen und beschreiben (Spannungsbögen, Handlungsstränge, Höhepunkte, Konzentration)
 - produktiv: eine Dramaturgie mit entwerfen (Konzepte, Szenen, Figuren erfinden ...)
 - eine Vorlage dramaturgisch bearbeiten (streichen, verändern, ergänzen, umstellen...)

- **Leistungen in Bezug auf die theatralen Ausdrucksträger Requisit, Raum, Kostüm, Klang/Geräusch, Licht**
 - Entwurf, Auswahl von Requisiten, Kostümen, Dekorteilen
 - Theatrale Ausdrucksträger an Inszenierungs-idee anpassen
 - Raum, Bühnenform, Bühnenmittel in Inszenierung einbeziehen
 - gezielter Einsatz der Lichtmittel, akustischer und musikalischer Elemente

- **Fachterminologie in Bezug auf Inhalte und Methoden**

- **Kreativität und Reflexion**
 - innovative Spielimpulse geben
 - auf Spielimpulse kreativ reagieren
 - Elemente der Trainingsarbeit im Transfer in Spielkonzeption integrieren
 - Einfälle haben, sie umsetzen
 - theoretische Hintergründe verstehen und sie auf das eigene Projekt anwenden
 - Probenprotokolle anfertigen, Probentagebücher
 - Recherchen zu einer Spielidee durchführen
 - Programmheft entwerfen, herstellen
 - Dokumentation herstellen
 - sich an Auswertungsgesprächen beteiligen
 - Theaterkritik schreiben

- **Organisatorische Leistungen**
 - Koordination von Terminen, Informationen, Absprache von Gruppenaufgaben
 - Regiebuch führen
 - Organisation/Vorbereitung einer Aufführung (Werbung, Plakate aufhängen, Vorführablauf fixieren..)
 - Organisation von Umbauten
 - Liste für Kostüme, Requisiten etc. aufstellen; Inspizienz; Materialbeschaffung...

- **Technisch-handwerkliche Leistungen**
 - technische Arbeiten sachgerecht ausführen (technische Geräte bedienen können)
 - handwerkliche Arbeiten (z.B. Kostüme, Plakate entwerfen, herstellen)

- **Sozial-kommunikative Leistungen (der Einzelne in der Gruppe)**
 - Engagement und Zuverlässigkeit
 - Kommunikations- und Integrationsfähigkeit
 - Sozialverhalten in der Gruppe
(Bereitschaft, verschiedene Aufgaben zu übernehmen, Verantwortung der Arbeit gegenüber; Ausdauer in der Zusammenarbeit; Erkennen von Gruppenproblemen und Bemühen um Beseitigung; Hilfsbereitschaft..)
 - Fähigkeit zu konstruktiver Kritik (formulieren und annehmen)

6.2 Leistungsbeurteilung und Notenfindung

Die Zeugnisnote im Fach Darstellendes Spiel setzt sich zusammen aus

1. Leistungsüberprüfungen und
2. "Sonstigen Leistungen"

Grundsätzlich gilt für die Leistungsbeurteilung, dass den Schülerinnen und Schülern die Leistungskriterien und die Parameter der Bewertung sowohl in schriftlichen als auch in spielpraktischen oder grafisch-bildnerischen Überprüfungen einsichtig sein müssen.

6.2.1 Leistungsüberprüfungen

Pro Halbjahr finden zwei Leistungsüberprüfungen statt, die im Rang einer herkömmlichen Klassenarbeit stehen und auch entsprechend gewichtet werden. Dabei sollten die "Leistungsüberprüfungen" in Zusammenhang mit der Unterrichtsarbeit oder mit der konkreten Arbeit an einem Projekt stehen, so kann die "Leistungsüberprüfung" das Projekt noch - über den bloßen Leistungsnachweis hinaus - fördern und vorantreiben, wenn z.B. Vorschläge zur Inszenierung gefordert werden oder Aufgaben gestellt werden, die in Zusammenhang stehen mit der Deutung von Figuren, Szenen etc.

Eine der geforderten zwei Leistungsüberprüfungen sollte "schriftlich" sein, die andere "spiel-praktisch" oder "grafisch-bildnerisch". Nachfolgend sind einige Möglichkeiten aufgelistet für solche Leistungsüberprüfungen:

Schriftliche Leistungsüberprüfungen

Sie sollten sich deutlich von einer Deutscharbeit unterscheiden, d.h. sie sollten projektorientiert bleiben, z.B. bei der Gestaltung einer Rolle helfen oder Probleme der Inszenierung klären.

Möglich wären etwa:

- Entwurf einer Rolle
- Entwürfe von Szenen
- Finden eines geeigneten Einstiegs
- Finden eines geeigneten Schlusses
- Vorstellungen und Entwürfe zu Bühnenbild und Kostüm
- Dramatisieren einer Episode
- Rollenbiografie
- Regienotate
- Bearbeiten von Szenen
- Programmheftbeiträge
- Kritik anfertigen

Spielpraktische Leistungsüberprüfungen

Organisatorisch kann die "Spielpraktische Leistungsüberprüfung" in Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit erfolgen, bei Gruppenaufträgen sollte allerdings die Einzelleistung deutlich erkennbar und dadurch bewertbar bleiben. Diese Leistungserhebung sollte zu einem geeigneten Zeitpunkt innerhalb der Arbeit an einem Projekt angesetzt werden, alle Schülerinnen und Schüler sollten eine in den Anforderungen vergleichbare

Aufgabe erhalten, wobei durch Auswahlmöglichkeiten dennoch ihren individuellen Begabungen Rechnung getragen werden kann.

Für die Vorbereitung sind ca. 60 Minuten anzusetzen, anschließend erfolgt eine kurze Präsentation allein oder zu zweit, die in der Regel fünf bis höchstens zehn Minuten dauert. Nach der Präsentation findet ein kurzes Prüfungsgespräch statt. Bei der Aufgabenstellung sollte darauf geachtet werden, dass überwiegend monologische oder dialogische Situationen gewählt werden. Eine spielpraktische Klausur ist sehr zeit- und raumintensiv, da sie personen- und zeitversetzt durchgeführt werden muss. Dies muss bei der Organisation beachtet werden.

Möglich wären etwa:

- Erfinden und Spielen von Szenen, die einer anderen vorangegangen sind, ihr folgen oder parallel zu ihr laufen könnten
- Aktualisieren einer Szene
- Improvisation zu einem Text, einem Textfragment, einem Reizwort oder einer Idee
- Spiel mit einem Requisit (Stuhl, Tuch, Zeitung ...)
- kleine pantomimische Etüde
- Improvisation mit Fokus auf Ausnutzung des Raums
- Improvisation mit Fokus auf Rhythmisierung oder Spannungsbogen oder Pointe etc.

Grafisch-bildnerische Leistungsüberprüfungen

Je nach besonderer Begabungs- oder Interessenlage in dem Kurs könnte alternativ zu der "spielpraktischen Leistungsüberprüfung" oder als Auswahlmöglichkeit dazu eine "grafisch-bildnerische Leistungsüberprüfung" stattfinden. Diese sollte als Einzelarbeit erfolgen.

Möglich wären etwa:

- Aktionsskizzen
- Raumdispositionen (z.B. Modelle für Bühnenbilder)
- Entwürfe zu Kostümen, Maske, Licht ...
- Plakatentwürfe
- Bühnenentwurf

6.2.2 "Sonstige Leistungen"

Die "Sonstigen Leistungen" setzen sich zusammen aus individuellen Einzelleistungen und Ensembleleistungen während des gesamten Prozesses der Entstehung des Projekts. Die Schülerinnen und Schüler sollen kontinuierlich beobachtet werden, auf ihre individuellen Begabungen sollte Rücksicht genommen werden, ihr individueller Lernfortschritt sollte in die Notengebung eingehen. Die Einzelnoten sollten möglichst viele und verschiedenartige beobachtbare Leistungskriterien, wie sie in 6.1 aufgelistet sind, beachten. Da das Lernen in szenischen Projekten Lernen in Gruppen bedeutet, kommt den Leistungskriterien im sozial-kommunikativen Bereich ein besonderer Stellenwert zu.