



Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe

DARSTELLENDES SPIEL
Ausgabe 2024

Impressum

Herausgeber:

Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB)
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
E-Mail: poststelle.hmkb@kultus.hessen.de
Internet: <https://kultus.hessen.de>

Stand:

Ausgabe 2024, Stand 01.08.2025

Inhaltsverzeichnis

1	Die gymnasiale Oberstufe	5
1.1	Lernen in der gymnasialen Oberstufe	5
1.2	Strukturelemente des Kerncurriculums	7
2	Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches	12
2.1	Beitrag des Faches zur Bildung	12
2.2	Kompetenzbereiche	13
2.3	Strukturierung der Fachinhalte	14
3	Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte	17
3.1	Einführende Erläuterungen	17
3.2	Bildungsstandards	18
3.3	Kurshalbjahre und Themenfelder	20

Hinweis: Anregungen zur Umsetzung des Kerncurriculums im Unterricht sowie weitere Materialien abrufbar im Internet unter: [Kerncurricula | kultus.hessen.de](http://Kerncurricula.kultus.hessen.de)

Vorbemerkung

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium trat zum Schuljahr 2016/17 in Kraft und ist seither Grundlage eines kompetenzorientierten Oberstufenunterrichts zur Vorbereitung auf das hessische Landesabitur. Den Fächern Mathematik, Deutsch und den fortgeführten Fremdsprachen (Englisch, Französisch) liegen dabei die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zugrunde. Den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik liegen die Bildungsstandards nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 zugrunde.

Die politischen Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ (Beschluss der KMK vom 15.10.2020) in Verbindung mit der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 in der Fassung vom 06.06.2024) bedingen eine Ausweitung der für das schriftliche Abitur prüfungsrelevanten Themen und Inhalte auf das Kurshalbjahr Q4, das vor den Osterferien endet.

Dies macht eine Anpassung der Kerncurricula der gymnasialen Oberstufe in allen Abiturprüfungsfächern notwendig. Die Änderungen betreffen die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Q4 sowie gegebenenfalls notwendige Anpassungen in den vorherigen Kurshalbjahren.

1 Die gymnasiale Oberstufe

1.1 Lernen in der gymnasialen Oberstufe

Das Ziel der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt und auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht. Lernende, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, wollen auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet sein. Erwarten können sie daher einen Unterricht, der sie dazu befähigt, Fragen nach der Gestaltung des eigenen Lebens und der Zukunft zu stellen und orientierende Antworten zu finden. Sie benötigen Lernangebote, die in sinnstiftende Zusammenhänge eingebettet sind, in einem verbindlichen Rahmen eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und Raum für selbstständiges Arbeiten schaffen. Mit diesem berechtigten Anspruch geht die Verpflichtung der Lernenden einher, die gebotenen Lerngelegenheiten in eigener Verantwortung zu nutzen und mitzugestalten. Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.

Für die Lernenden stellen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium ein wichtiges Bindeglied zwischen einem zunehmend selbstständigen, dennoch geleiteten Lernen in der Sekundarstufe I auf der einen Seite und dem selbstständigen und eigenverantwortlichen Weiterlernen auf der anderen Seite dar, wie es mit der Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung verbunden ist. Auf der Grundlage bereits erworbener Kompetenzen zielt der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium auf eine vertiefte Allgemeinbildung, eine allgemeine Studierfähigkeit sowie eine fachlich fundierte wissenschaftspropädeutische Bildung. Dabei gilt es in besonderem Maße, flankiert durch Angebote zur beruflichen Orientierung, die Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu stärken sowie die Bereitschaft zu beständigem Weiterlernen zu wecken, damit die jungen Erwachsenen selbstbewusste, ihre Neigungen und Stärken berücksichtigende Entscheidungen über ihre individuellen Bildungs-, Berufs- und Lebenswege treffen können. So bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse – den Lernenden kann so die ihnen zukommende Verantwortung für Staat, Gesellschaft und das Leben zukünftiger Generationen bewusst werden. Auf diese Weise nehmen die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium den ihnen in den §§ 2 und 3 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) aufgegebenen Erziehungsauftrag wahr.

Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium differenziert die Inhalte und die Lern- und Arbeitsweisen der Sekundarstufe I weiter aus. So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung beziehungsweise Erweiterung von Sprachkompetenz. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Ein breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen hilft dabei, unterschiedliche, auch interkulturelle Horizonte des Weltverständens zu erschließen. Aus dieser Handlungsorientierung leiten sich die didaktischen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums ab:

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

- sich aktiv und selbstständig mit bedeutsamen Gegenständen und Fragestellungen zentraler Wissensdomänen auseinanderzusetzen,
- wissenschaftlich geprägte Kenntnisse für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen zu nutzen,
- Inhalte und Methoden kritisch zu reflektieren und daraus folgend Erkenntnisse und Erkenntnisweisen auszuwerten und zu bewerten,
- in kommunikativen Prozessen sowohl aus der Perspektive aufgeklärter Laien als auch aus der Expertenperspektive zu agieren.

Lernende begegnen der Welt auf unterschiedliche Art und Weise. Ganzheitliche schulische Bildung eröffnet den Lernenden daher unterschiedliche Dimensionen von Erkenntnis und Verstehen. Sie reflektieren im Bildungsprozess verschiedene „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“¹, die sich – in flexibler beziehungsweise mehrfacher Zuordnung – in den Unterrichtsfächern und deren Bezugswissenschaften wiederfinden:

- (1) eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften oder Technik),
- (2) ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Sprache/Literatur, Musik / bildende und theatrale Kunst / physische Expression)
- (3) normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Politik, Ökonomie, Recht, Wirtschaft, Gesundheit und Soziales)
- (4) einen Modus, in dem „Probleme konstitutiver Rationalität“ behandelt werden und über „die Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ nachgedacht wird (Religion, Ethik und Philosophie).

Jeder dieser gleichrangigen Modi bietet also eine eigene Art und Weise, die Wirklichkeit zu konstituieren – aus einer jeweils besonderen Perspektive, mit den jeweils individuellen Erschließungsmustern und Erkenntnisräumen. Den Lernenden eröffnen sich dadurch Möglichkeiten für eine mehrperspektivische Betrachtung und Gestaltung von Wirklichkeit, die durch geeignete Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden.

Die Grundstruktur der Allgemeinbildung besteht in der Verschränkung der oben genannten Sprachkompetenzen und lernstrategischen Fähigkeiten mit den vier „Modi der Weltbegegnung und -erschließung“ und gibt damit einen Orientierungsrahmen für kompetenzorientierten Unterricht auf Basis der KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Mit deren Erreichen dokumentieren die Lernenden, dass sie ihre Kompetenzen und fundierten Fachkenntnisse in innerfachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen verständig nutzen können.

In der Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs verbinden sich sowohl Erwartungen der Schule an die Lernenden als auch Erwartungen der Lernenden an die Schule.

Den Lehrkräften kommt daher die Aufgabe zu,

- Lernende darin zu unterstützen, sich die Welt aktiv und selbstbestimmt fortwährend lernend zu erschließen, eine Fragehaltung zu entwickeln sowie sich reflexiv und zunehmend

¹ Hier und im Folgenden adaptiert aus Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius und andere (Herausgeber), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, Seite 113, und Bernhard Dressler: Bildung und Differenzkompetenz, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2/2021, Seite 216.

- differenziert mit den unterschiedlichen „Modi der Weltbegegnung und Welterschließung“ zu beschäftigen,
- Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik darin zu unterstützen, in einer komplexen Welt mit Herausforderungen wie fortschreitender Technisierung, beschleunigtem globalen Wandel, der Notwendigkeit erhöhter Flexibilität und Mobilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung angemessen umgehen zu lernen sowie im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
 - Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Aufgabe der Lernenden ist es,

- das eigene Lernen und die Lernumgebungen aktiv mitzugestalten sowie eigene Fragen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst einzubringen und zu mobilisieren; schulische Lernangebote als Herausforderungen zu verstehen und zu nutzen; dabei Disziplin und Durchhaltevermögen zu beweisen; sich zu engagieren und sich anzustrengen,
- Lern- und Beurteilungssituationen zum Anlass zu nehmen, ein an Kriterien orientiertes Feedback einzuholen, konstruktiv mit Kritik umzugehen, sich neue Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen,
- im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) kultureller Heterogenität und weltanschaulich-religiöser Pluralität mit Offenheit und Toleranz zu begegnen,
- Lernen in Gemeinschaft und das Schulleben mitzugestalten.

Die Entwicklung von Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende sich mit komplexen und herausfordernden Aufgabenstellungen, die Problemlösen erfordern, auseinandersetzen, wenn sie dazu angeleitet werden, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und an der Gestaltung des Unterrichts aktiv mitzuwirken. Solchermaßen gestalteter Unterricht bietet Lernenden Arbeitsformen und Strukturen, in denen sie wissenschaftspropädeutisches und berufsbezogenes Arbeiten in realitätsnahen Kontexten erproben und erlernen können. Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekannten Wissens, in welcher die Suche nach Verständnis bestärkt und Selbstreflexion gefördert wird. Und es bedarf Formen der Instruktion, der Interaktion und Kommunikation, die Diskurs und gemeinsame Wissensaneignung, und auch das Selbststudium und die Konzentration auf das eigene Lernen ermöglichen.

1.2 Strukturelemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs. Die Leistungserwartungen werden auf diese Weise für alle, Lehrende wie Lernende, transparent und nachvollziehbar. Das Kerncurriculum ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig: Es nimmt zum einen die Vorgaben in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012 zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch, Französisch) und vom 18.06.2020 in den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie und Physik) und die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

07.07.1972 in der Fassung vom 16.03.2023) auf. Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums und mit Blick auf die Abiturprüfung.

Das pädagogisch-didaktische Konzept des ganzheitlichen Lernens und der Kompetenzorientierung in der gymnasialen Oberstufe und dem beruflichen Gymnasium spiegelt sich in den einzelnen Strukturelementen wider:

Überfachliche Kompetenzen (Abschnitt 1.3): Bildung, nicht nur als individueller, sondern auch sozialer Prozess fortwährender Selbstbildung und Selbsterziehung verstanden, zielt auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb gleichermaßen. Daher sind im Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und für das berufliche Gymnasium neben den fachlichen Leistungserwartungen zunächst die wesentlichen Dimensionen und Aspekte überfachlicher Kompetenzentwicklung beschrieben.

Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches (Abschnitt 2): Der „Beitrag des Faches zur Bildung“ (Abschnitt 2.1) beschreibt den Bildungsanspruch und die wesentlichen Bildungsziele des Faches. Dies spiegelt sich in den Kompetenzbereichen (Abschnitt 2.2 beziehungsweise Abschnitt 2.3 in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Informatik) und der Strukturierung der Fachinhalte (Abschnitt 2.3 beziehungsweise Abschnitt 2.4 Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik) wider. Die didaktischen Grundlagen, durch den Bildungsbeitrag fundiert, bilden ihrerseits die Bezugsfolie für die Konkretisierung in Bildungsstandards und Unterrichtsinhalten.

Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3): Bildungsstandards weisen die Erwartungen an das fachbezogene Können der Lernenden am Ende der gymnasialen Oberstufe und des beruflichen Gymnasiums aus (Abschnitt 3.2). Sie konkretisieren die Kompetenzbereiche und zielen grundsätzlich auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie den Transfer beziehungsweise das Nutzen von Wissen für die Bewältigung persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen.²

Die Lernenden setzen sich mit geeigneten und repräsentativen Lerninhalten und Themen, deren Sachaspekten und darauf bezogenen Fragestellungen auseinander und entwickeln auf diese Weise die in den Bildungsstandards formulierten fachlichen Kompetenzen. Entsprechend gestaltete Lernarrangements zielen auf den Erwerb jeweils bestimmter Kompetenzen aus in der Regel unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise können alle Bildungsstandards mehrfach und in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erarbeitet werden. Hieraus erklärt sich, dass Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte nicht bereits im Kerncurriculum miteinander verknüpft werden, sondern dies erst sinnvoll auf der Unterrichtsebene erfolgen kann.

Die Lerninhalte sind in unmittelbarer Nähe zu den Bildungsstandards in Form verbindlicher Themen der Kurshalbjahre, gegliedert nach Themenfeldern, ausgewiesen (Abschnitt 3.3). Hinweise zur Verbindlichkeit der Themenfelder finden sich im einleitenden Text zu Abschnitt 3.3 sowie in jedem Kurshalbjahr. Die Thematik eines Kurshalbjahres wird jeweils in einem einführenden Text skizziert und begründet. Im Sinne eines Leitgedankens stellt er die einzelnen

² In den sieben Fächern, für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012 für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch und vom 18.06.2020 für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie, Physik) vorliegen, werden diese in der Regel wörtlich übernommen.

Themenfelder in einen inhaltlichen Zusammenhang und zeigt Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzanbahnung auf.

1.3 Überfachliche Kompetenzen

Für Lernende, die nach dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe oder des beruflichen Gymnasiums ein Studium oder eine berufliche Ausbildung beginnen und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, kommt dem Erwerb all jener Kompetenzen, die über das rein Fachliche hinausgehen, eine fundamentale Bedeutung zu. Nur in der Verknüpfung mit personalen und sozialen Kompetenzen können sich fachliche Expertise und nicht zuletzt auch die Bereitschaft und Fähigkeit, für Demokratie und Teilhabe sowie zivilgesellschaftliches Engagement und einen verantwortungsvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen einzustehen, adäquat entfalten.

Daher liegt es in der Verantwortung aller Fächer, dass Lernende im fachgebundenen wie auch im projektorientiert ausgerichteten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte sowie praxisbezogene Studien- und Berufsorientierung. Dabei kommt den Fächern Politik und Wirtschaft sowie Deutsch eine besondere Verantwortung zu, Lernangebote bereitzustellen, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen.

Überfachliche Kompetenzen umspannen ein weites Spektrum. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten und Fertigkeiten genauso wie um Haltungen und Einstellungen. Mit ihnen stehen kulturelle Werkzeuge zur Verfügung, in denen sich auch normative Ansprüche widerspiegeln.

Im Folgenden werden die anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen als sich ergänzende und ineinander greifende gleichrangige Dimensionen beschrieben, dem Prinzip „vom Individuum zur Gemeinschaft“ entsprechend:

a) Personale Kompetenzen: eigenständig und verantwortlich handeln und entscheiden; selbstbewusst mit Irritationen umgehen, Dissonanzen aushalten (Ambiguitätstoleranz); widerstandsfähig mit Enttäuschungen und Rückschlägen umgehen; sich zutrauen, die eigene Person und inneres Erleben kreativ auszudrücken; divergent denken; fähig sein zu naturbezogenem sowie ästhetisch ausgerichtetem Erleben; sensibel sein für die eigene Körperllichkeit und psychische Gesundheit, eigene Bedürfnisse wahrnehmen und äußern.

Dazu gehören

emotionale Kompetenzen: den eigenen emotionalen Zustand erkennen, adressaten- und situationsadäquat ausdrücken können und damit umgehen; aversive oder belastende Emotionen bewältigen (Emotionsregulation); emotionale Selbstwirksamkeit; empathisch auf Emotionen anderer eingehen, anderen vertrauen.

Motivation/Lernbereitschaft: sich (auf etwas) einlassen; für eine Sache fiebern; sich motiviert fühlen und andere motivieren; von epistemischer Neugier geleitete Fragen formulieren; sich vertiefen, etwas herausbekommen, einer Sache/Fragestellung auf den Grund gehen; (etwas) durchhalten, etwas vollenden; eine Arbeitshaltung kultivieren (sich Arbeitsschritte vornehmen, Arbeitserfolg kontrollieren).

Lernkompetenz / wissenschaftspropädeutische Kompetenzen: eigenes Lernen reflektieren („Lernen lernen“) und selbst regulieren; Lernstrategien sowohl der Zielsetzung und Zielbindung als auch der Selbstbeobachtung (*self-monitoring*) anwenden; Probleme im

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

Lernprozess wahrnehmen, analysieren und Lösungsstrategien entwickeln; eine positive Fehler-Kultur aufbauen; sich im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung orientieren; fachliches Wissen nutzen und bewerten und dabei seine Perspektivität reflektieren, dabei verschiedene Stufen von Erkenntnis und Wissen erkennen und zwischen diesen differenzieren, auf einem entwickelten/gesteigerten Niveau abstrahieren; in Modellen denken und modellhafte Vorstellungen als solche erkennen; Verfahren und Strategien der Argumentation anwenden; Zitierweisen beherrschen.

Sprachkompetenzen (im Sinne eines erweiterten Sprachbegriffs): unterschiedliche Zeichensysteme beherrschen (*literacy*): Verkehrssprache, Fachsprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, musisch-künstlerische Fächer, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien; sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen: Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen.

b) Soziale Kompetenzen: sich verständigen und kooperieren; Verantwortung übernehmen und Rücksichtnahme praktizieren; im Team agieren; Konflikte aushalten, austragen und konstruktiv lösen; andere Perspektiven einnehmen; von Empathie geleitet handeln; sich durchsetzen; Toleranz üben; Zivilcourage zeigen: sich einmischen und in zentralen Fragen das Miteinander betreffend Stellung beziehen.

Dazu gehören

wertbewusste Haltungen: um Kategorien wie Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander wissen; ökologisch nachhaltig handeln; mit friedlicher Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung handeln, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene Handeln gewinnen; demokratische Normen und Werthaltungen im Sinne einer historischen Weltsicht reflektieren und Rückschlüsse auf das eigene Leben in der Gemeinschaft und zum Umgang mit der Natur ziehen; selbstbestimmt urteilen und handeln.

interkulturelle Kompetenz: Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei sowie im Handeln reflektiert und offen begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben.

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und die vielfältigen damit verbundenen Herausforderungen für junge Erwachsene zielt der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen insbesondere auf die folgenden **drei gesellschaftlichen Dimensionen**, die von übergreifender Bedeutung sind:

Demokratie und Teilhabe / zivilgesellschaftliches Engagement: sozial handeln, politische Verantwortung übernehmen; Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen; sich einmischen, mitentscheiden und mitgestalten; sich persönlich für Einzelne und/oder das Gemeinwohl engagieren (aktive Bürgerschaft); Fragen des Zusammenlebens der Geschlechter /

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

Generationen / sozialen Gruppierungen / Kulturen reflektieren; Innovationspotenzial zur Lösung gesellschaftlicher Probleme des sozialen Miteinanders entfalten und einsetzen; entsprechende Kriterien des Wünschenswerten und Machbaren differenziert bedenken.

Nachhaltigkeit / Lernen in globalen Zusammenhängen: globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren.

Selbstbestimmtes Leben in der digitalisierten Welt:

Lernkompetenz: digitale Werkzeuge zur Organisation von Lernprozessen nutzen (zum Beispiel Dateiablage, zielgerechte Nutzung von Programmen, Recherche, Gestaltung, Zugriff auf Arbeitsmaterialien über das Internet beziehungsweise schulische Intranet); digitale Bearbeitungswerzeuge handhaben und zur Ergebnisdarstellung nutzen; beim Lernen digital kommunizieren und sich vernetzen (zum Beispiel über Messengerdienste, Videochats) sowie sich gegenseitig unterstützen und sich dabei gegenseitig Lern- und Lösungsstrategien erklären. Medienkompetenz ist heutzutage genauso wichtig wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Digitalisierung spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von digitalen Medien und bereitet die Schüler auf die sich ständig verändernde Lebenswelt vor. Die prozessbezogenen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten wie das Strukturieren und Modellieren, Implementieren, Kommunizieren und Darstellen sowie Begründen und Bewerten. Diese Kompetenzen bilden eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die Anpassung an den Wandel in der Digitalisierung.

Die Lernenden sollen die Funktionsweise und Struktur von Informatiksystemen verstehen, diese konstruieren können und sich mit den Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung, Medienerziehung und Gesellschaft auseinandersetzen. Dabei stellt der Umgang mit Informatiksystemen und Digitalisierungs-Werkzeugen eine grundlegende Qualifikation für die Teilhabe an der Gesellschaft und insbesondere in der Berufswelt dar. Prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, wie zum Beispiel Daten und ihre Spuren, Computerkompetenz, algorithmisches Problemlösen und automatisierte Prozesse sind Bestandteil des Unterrichts.

Personal/Sozial: den Einfluss von digitaler Kommunikation auf eigenes Erleben, soziale Interaktion und persönliche Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren; damit verbundene Chancen und Risiken erkennen; Unterschiede zwischen unmittelbaren persönlichen Erfahrungen und solchen in „digitalen Welten“ identifizieren; in der mediatisierten Welt eigene Bedürfnisse wahrnehmen und Interessen vertreten; Möglichkeiten und Risiken digitaler Umgebungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Alltag, soziale Beziehungen, Kultur, Politik) kennen, reflektieren und berücksichtigen: zum Beispiel in sozialen Medien; Umgangsregeln bei digitaler Interaktion kennen und anwenden; Urheberrechte wahren; auch im „online-Modus“ ethisch verantwortungsvoll handeln, das heißt unter anderem einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Wahrung der Privatsphäre und Teilhabe an einer globalisierten Öffentlichkeit praktizieren.

2 Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen des Faches

2.1 Beitrag des Faches zur Bildung

Der Unterricht im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld zielt unter anderem auf das Verstehen künstlerischer Formen, menschlicher Möglichkeiten und kultureller Zusammenhänge.

Das Fach Darstellendes Spiel hat in diesem Rahmen den besonderen Auftrag einer grundlegenden theatralen Bildung,

- in grundlegende Sachverhalte und Strukturen sowie Geschichte und Theorie des Gegenstandes einzuführen,
- den Erwerb wesentlicher Arbeitsmethoden und die Reflexion des Gegenstandes Theater zu ermöglichen,
- Zusammenhänge innerhalb des Faches und über seine Grenzen hinaus erkennbar werden zu lassen.

Theater trägt den existentiellen Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung und befördert im Besonderen über die körperlich-performativen und symbolischen Aneignung von Welt die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und möglichem Veränderungspotenzial. Über den schulischen Rahmen hinaus wird die Basis für ein nachhaltiges Interesse an den Formen des Theaters sowie der Teilhabe an kulturellen Diskursen gelegt.

Der Unterricht im Fach ermöglicht die Aneignung produktions- und rezeptionsästhetischer sowie theoretisch-systematischer und wissenschaftspropädeutischer Fähigkeiten im Bereich des Theaters.

Auf der produktionsästhetischen Ebene erforschen, deuten und reflektieren Lernende im Modus der theatralen Darstellung ihr Verständnis von sich selbst und der Welt, in der sie leben. Mit Mitteln des Theaters werden Wirklichkeiten gespiegelt und in Frage gestellt, alternative Wirklichkeiten entworfen, gestaltet und präsentiert.

Auf der rezeptionsästhetischen Ebene entwickeln die Lernenden in der Auseinandersetzung mit eigenen theatralen Werken sowie mit Aufführungen professioneller Theater eine differenzierte Wahrnehmungs-, Diskurs- und Beurteilungsfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, aktiv und kreativ am gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart teilzuhaben.

Auf der theoretisch-systematischen und der wissenschaftspropädeutischen Ebene erwerben die Lernenden Orientierungswissen in den Bereichen Theatertheorie und Theatergeschichte und reflektieren deren Bedeutung für das Theater der Gegenwart, die eigene ästhetische Praxis sowie Erscheinungsformen von Inszenierungen im Alltag.

Problemlösendes Denken sowie das Denken in Modellen und symbolischen Zusammenhängen sind als unmittelbare Anforderungen des Faches von zentraler wissenschaftspropädeutischer Bedeutung und tragen wesentlich zur Studierfähigkeit bei.

Das dem Fach eigene zielgerichtete und gleichzeitig ergebnisoffene Experimentieren ist unter dem Stichwort „Kreativität“ ein Kernelement moderner und zukunftsfähiger Bildung. Das „aktive Probehandeln“, welches sich im kontinuierlichen Abgleich von Anspruch und Realität vollzieht, zeichnet das Fach ebenso aus wie das soziale Lernen in Spielsituationen sowie in den realen Situationen des gemeinsamen praktisch-interaktiven Arbeitsprozesses. Gemeinsames Probehandeln stellt hohe Anforderungen an Empathie, Rücksichtnahme, Selbstreflexion sowie

Selbstbewusstsein und ermöglicht in hohem Maße die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Überfachliche Kompetenzen (zum Beispiel soziale und personale Kompetenzen, Selbstregulationskompetenzen, Involvement, interkulturelle Kompetenz, Demokratie und Teilhabe / zivilgesellschaftliches Engagement oder selbstbestimmtes Leben in der mediatisierten Welt) können auf diese Weise weiterentwickelt werden.

2.2 Kompetenzbereiche

Der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel zielt auf die Entwicklung theatraler Wahrnehmungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit. Diese Fähigkeiten lassen sich im Rahmen von vier Kompetenzbereichen beschreiben, die im Folgenden näher erläutert werden.

Theaterkenntnisse erschließen

Die Lernenden sind in der Lage, auf der Basis theaterästhetischer Grundlagenkenntnisse aus einer theaterspezifischen Perspektive heraus wahrzunehmen, zu handeln und zu reflektieren. Hierzu gehören das Wissen um Spezifika theatraler Situationen, ästhetische Wahrnehmungs- und Spielfähigkeit. Zur Verwirklichung und zum Verstehen von eigenen und fremden Gestaltungsanliegen verfügen die Lernenden darüber hinaus über Grundkenntnisse und -fertigkeiten in Bezug auf theatrale Bedeutungsträger, theaterspezifische Gestaltungsmittel und Spieltechniken, Spielkonzepte sowie dramaturgische Strukturen einschließlich der darauf bezogenen Fachsprache und der grundlegenden theoretischen Inhalte.

Theater gestalten

Die Lernenden verwenden theatrale Mittel gezielt und reflektiert zur Lösung komplexer theatraler Gestaltungsaufgaben. Sie verfügen über theatrale Handlungsstrategien, um auf der Basis dramaturgischer Entscheidungen eigene Erfahrungen, fiktionale oder pragmatische Texte oder andere Spielvorlagen in theatrale Situationen zu überführen. Die Lernenden entwerfen und realisieren szenische Konzepte, die ein funktional stimmiges Zusammenspiel der einzelnen Elemente erfordern, und überprüfen deren Wirkung. Dabei berücksichtigen sie alternative Lösungsmöglichkeiten und Perspektiven und können im Rahmen kreativer und in Gruppen organisierter Gestaltungsprozesse Verantwortungsbereitschaft, Kontingenz- und Ambiguitätstoleranz entwickeln. Sie verfügen über Präsentationsfähigkeit und können den Gesamtaufwand für ein Aufführungsvorhaben in Hinblick auf die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen realistisch einschätzen.

Theater reflektieren

Die Lernenden begreifen, deuten, reflektieren und bewerten theaterästhetische Prozesse und Produkte als sozial-kommunikative Akte. Sie können über eigene und fremde theatrale Situationen fachsprachlich schriftlich wie mündlich sinnvoll kommunizieren. Sie verfügen über differenzierte Qualitätskriterien zur Bewertung eigener und fremder Arbeiten sowie über theatertheoretische Kenntnisse zur Analyse einer Inszenierung oder einer Aufführung. Die Lernenden verfolgen ihr eigenes theatrales Vorhaben engagiert und kommunizieren angemessen.

An Theater teilhaben

Die Lernenden sind mit für das Theater der Gegenwart relevanten Aspekten der Theaterkultur, -theorien und -geschichte vertraut und können Zusammenhänge zum eigenen theatralen Handeln herstellen. Sie finden Zugänge zu Werken der zeitgenössischen Theaterkunst und nehmen kritisch und kriteriengeleitet am kulturellen Diskurs teil. Vor dem Hintergrund eines erweiterten Theaterbegriffs (Theatralität) reflektieren sie Praxen der Inszenierung in außertheatralen Lebensbereichen.

Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen

Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vergleiche § 7 Absatz 7 OAVO³). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vergleiche § 6 Absatz 4 HSchG), zu berücksichtigen. So können Synergienmöglichkeiten ermittelt und genutzt werden. Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür, Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben.

Damit sind zum einen Unterrichtsvorhaben gemeint, die mehrere Fächer gleichermaßen berühren und unterschiedliche Zugangsweisen der Fächer integrieren. So lassen sich zum Beispiel in Projekten – ausgehend von einer komplexen problemhaften Fragestellung – fachübergreifend und fächerverbindend und unter Bezugnahme auf die drei herausgehobenen überfachlichen Dimensionen komplexere inhaltliche Zusammenhänge und damit Bildungsstandards aus den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Fächer erarbeiten (vergleiche Abschnitt 1.3). Zum anderen können im Fachunterricht Themenstellungen bearbeitet werden, die – ausgehend vom Fach und einem bestimmten Themenfeld – auch andere, eher benachbarte Fächer berühren. Dies erweitert und ergänzt die jeweilige Fachperspektive und trägt damit zum vernetzten Lernen bei.

2.3 Strukturierung der Fachinhalte

Die folgenden Merkmale und Leitperspektiven kennzeichnen das Fach Darstellendes Spiel:

Merkmale**Herstellen einer Aufführungssituation und Erleben von Theater**

Das Herstellen einer Aufführungssituation ist konstitutiv für den Gegenstand Theater und das Fach Darstellendes Spiel und sollte in mindestens einem der Kurshalbjahre der Qualifikationsphase erfolgen.

³ Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) in der jeweils geltenden Fassung

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

Eine Aufführungssituation kann sich in unterschiedlicher Ausprägung zeigen: als Werkstattpräsentation, als schul- oder fachöffentliche Präsentation, als öffentliche Aufführung. Der Unterricht (insbesondere in der Qualifikationsphase) organisiert sich daher in weiten Teilen in Spielprojekten.

Das Spielprojekt erfüllt dabei unter anderem zwei Funktionen: Die Aufführung markiert den inhaltlichen Erwartungshorizont unterrichtlicher Prozesse, ist aber nicht Selbstzweck. Das Projekt als solches strukturiert diese unterrichtlichen Prozesse und wird somit zum inhaltlichen und organisatorischen Rahmen, in dem Lernende theatrale Wahrnehmungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten erwerben. Auswahl und Gestaltung des Spielgegenstandes stehen dabei immer im Zusammenhang mit der Frage, welche rezeptiven, produktiven und theoretischen Kompetenzen jeder einzelne Lernende in diesem Kontext erwerben kann.

Die Unmittelbarkeit von Theater lässt sich darüber hinaus als Rezipient im Rahmen von Aufführungssituationen professioneller Theaterinstitutionen erleben. Daher sollte Lernenden die Möglichkeit zu Theaterbesuchen eröffnet werden.

Formenvielfalt der Kunstform Theater

Theaterunterricht kann immer nur einen Ausschnitt in den Blick nehmen. Grundsätzlich können alle theaterspezifischen Kompetenzen exemplarisch an jeder theatralen Erscheinungsform erworben werden.

Zyklisch-progressives Lernen

Die unterschiedlichen Parameter von Theater greifen stets ineinander, so dass eine getrennte Bearbeitung theatraler Dimensionen entlang einer Zeitachse nicht möglich ist.

Leitperspektiven

Ergänzend geben die folgenden fünf Leitperspektiven dem Unterricht und der Gestaltung der Lernprozesse Struktur beziehungsweise ermöglichen Kompetenzerwerb unter einer bestimmten inhaltlichen Ausrichtung. Die Leitperspektiven skizzieren aus der Sicht einer theaterspezifischen Didaktik heraus immer wiederkehrende Grundprinzipien, die bei der Bestimmung der curricularen Inhalte leitend sind und im Zusammenhang fachlicher Zugriffe einen orientierenden Horizont für die am Unterricht Beteiligten darstellen:

- **Form und Inszenierung** fokussiert theaterspezifische Techniken, Gestaltungsmittel, theatrale, dramaturgische und formale Strukturen sowie Formen der Inszenierung als Semiotisierung der Darstellung.
- **Performanz und Spiel** meint sowohl Prozesse der körperlichen Erfahrungswahrnehmung und der Leibhaftigkeit des theatralen Spiels sowie Möglichkeiten des performativen Handelns als auch die konkrete Darstellung vor Zuschauern.

- **Subjektivität und Differenz** umfasst Formen, Verfahren und Prozesse der materialen und ästhetischen Begegnung mit (fremder) Wirklichkeit, das individuelle und gemeinsame Experimentieren im Umgang mit dem Fremden sowie Distanz- und Identifikationshandeln in Bezug auf die eigene Person.
- **Historizität und Kulturalität** verweist auf die historische Gebundenheit des Phänomens Theater, seine theatralen Erscheinungsformen und Konventionen unter den Aspekten der Zeitgenossenschaft, der historischen und theoretischen Einordnung sowie Intermedialität.
- **Wahrnehmung und Wirkung** ist eine übergreifende Leitperspektive. Sie betrachtet Momente ästhetischer Rezeption und Interpretation der theatralen Situation sowie Möglichkeiten der Kommunikation über theatrale Ereignisse.

3 Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte

3.1 Einführende Erläuterungen

Nachfolgend werden die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten fachlichen Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, gegliedert nach Kompetenzbereichen (Abschnitt 3.2), sowie die verbindlichen Unterrichtsinhalte (Abschnitt 3.3), thematisch strukturiert in Kurshalbjahre und Themenfelder, aufgeführt. Diese sind durch verbindlich zu bearbeitende inhaltliche Aspekte konkretisiert und durch ergänzende Erläuterungen didaktisch fokussiert.

Im Unterricht werden Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte daher so zusammengeführt, dass sich die Lernenden in unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten die Bildungsstandards – je nach Schwerpunktsetzung – erarbeiten können. Mit wachsenden Anforderungen an die Komplexität der Zusammenhänge und kognitiven Operationen entwickeln sie in entsprechend gestalteten Lernumgebungen ihre fachlichen Kompetenzen weiter.

Die Themenfelder bieten die Möglichkeit – im Rahmen der Unterrichtsplanung didaktisch-methodisch aufbereitet – jeweils in thematische Einheiten umgesetzt zu werden. Zugleich lassen sich, themenfeldübergreifend, inhaltliche Aspekte der Themenfelder, die innerhalb eines Kurshalbjahres vielfältig miteinander verschränkt sind und je nach Kontext auch aufeinander aufbauen können, in einen unterrichtlichen Zusammenhang stellen.

Themenfelder und inhaltliche Aspekte sind über die Kurshalbjahre hinweg so angeordnet, dass im Verlauf der Lernzeit – auch Kurshalbjahre übergreifend – immer wieder Bezüge zwischen den Themenfeldern hergestellt werden können. In diesem Zusammenhang bieten die Leitperspektiven (vergleiche ausführliche Darstellung in Abschnitt 2.3) Orientierungshilfen, um fachliches Wissen zu strukturieren, anschlussfähig zu machen und zu vernetzen.

Die Bildungsstandards und die Unterrichtsinhalte in den Kurshalbjahren der Qualifikationsphase werden auf grundlegendem Niveau (Grundkurs) ausgewiesen. Die jeweils fachbezogenen Anforderungen, die an Lernende im Grundkurs gestellt werden, lassen sich wie folgt charakterisieren: „Grundkurse vermitteln grundlegende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Einsichten in Stoffgebiete und Methoden [...].“ (§ 8 Absatz 2 OAVO)

3.2 Bildungsstandards

Kompetenzbereich: Theaterkenntnisse erschließen (Te)

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Die Lernenden verfügen über theatrale Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die sie zur Verwirklichung und zum Verstehen von eigenen und fremden Gestaltungsanliegen nutzen.

Die Lernenden können

- Te1** ■ theatrale Phänomene als solche wahrnehmen, gegenüber anderen abgrenzen und theatrale Ausdrucksformen in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Inszenierungen als performativ/zeichenhaft verstehen und kennzeichnen,
- Te2** ■ theatrale Zeichen und Zeichensysteme zur Analyse und zur Gestaltung eigener ästhetischer Vorhaben nutzen und Wechselwirkungen unterschiedlicher Zeichen gezielt einsetzen,
- Te3** ■ mit Hilfe von Körper- und Stimmausdruck Bühnenpräsenz erzeugen und sensibel als Spieler und Mitspieler agieren und reagieren,
- Te4** ■ mit Hilfe von Spieltechniken Rollenfiguren verkörpern,
- Te5** ■ szenische Strukturierungstechniken sowie dramaturgische Grundprinzipien und Kompositionsprinzipien rezeptiv wie produktiv nutzen,
- Te6** ■ verschiedene Bauformen und Genres von Theater differenzieren,
- Te7** ■ Merkmale dramatischer Inszenierungsweisen von postdramatischen unterscheiden und für die eigene Praxis nutzen.

Kompetenzbereich: Theater gestalten (Tg)

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

Die Lernenden verwenden theatrale Mittel gezielt und reflektiert zur Lösung komplexer Gestaltungsaufgaben.

Die Lernenden können

- Tg1** ■ Inszenierungskonzepte entwerfen und realisieren und auf ihre Wirkung hin überprüfen,
- Tg2** ■ theatrale Gestaltungsmittel entsprechend einer ästhetischen und thematischen Konzeption auswählen und einsetzen und alternative Lösungsmöglichkeiten berücksichtigen,
- Tg3** ■ theatrale Gestaltungsmittel für die Inszenierung unterschiedlicher Textarten oder anderer Vorlagen auswählen und einsetzen,
- Tg4** ■ Texte oder andere Vorlagen entlang eines Inszenierungskonzeptes bühnenwirksam bearbeiten und umsetzen sowie entsprechende Entscheidungen begründen,

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

- Tg5** ■ Szenen und szenische Zusammenhänge entlang dramaturgischer Prinzipien strukturieren und umsetzen,
- Tg6** ■ auf der Basis von Rechercheverfahren Material explorieren und projektbezogen bearbeiten,
- Tg7** ■ zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen für theatrale Projekte einschätzen, Spielvorhaben planen, vorbereiten und eine Aufführung vor Publikum präsentieren.

Kompetenzbereich: Theater reflektieren (Tr)**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Die Lernenden begreifen, deuten, reflektieren und bewerten theaterästhetische Prozesse und Produkte als sozial-kommunikative Akte.

Die Lernenden können

- Tr1** ■ anhand von Fachbegriffen über theatrale Phänomene kommunizieren und sich in schriftlicher und mündlicher Form äußern,
- Tr2** ■ theatrale Inszenierungsansätze und -absichten benennen, kriteriengeleitet analysieren und ästhetische Qualitätskriterien zur Beurteilung anwenden,
- Tr3** ■ Theater als symbolische Repräsentation von Welt begreifen und Aufführungen deuten und reflektieren,
- Tr4** ■ Spielvorhaben als kommunikative Anlässe gestalten und das Publikum als aktiven Part einer Inszenierung verstehen.

Kompetenzbereich: An Theater teilhaben (Tt)**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

Die Lernenden verfügen über exemplarische und vertiefte Kenntnisse einiger für das Theater der Gegenwart relevanter Aspekte der Theaterkultur, -theorien und -geschichte und können Zusammenhänge zum eigenen theatralen und kulturellen Handeln herstellen.

Die Lernenden können

- Tt1** ■ individuelle, gesellschaftliche und interkulturelle Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen und Inszenierungsmomente außerhalb des Theaters identifizieren und analysieren,
- Tt2** ■ auf der Grundlage der Kenntnis theatraler Konzeptionen die gesellschaftliche und historische Dimension von Theater reflektieren und das eigene theatrale Handeln in einen Bezug dazu setzen,
- Tt3** ■ auf der Grundlage der Kenntnis von Positionen und Werken zeitgenössischer Theaterkunst am kulturellen Diskurs der Gegenwart teilnehmen.

3.3 Kurshalbjahre und Themenfelder

In der **Einführungsphase** kommt dem Unterricht mit Blick auf den Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu. Zum einen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihr Wissen und Können zu festigen und zu vertiefen beziehungsweise zu erweitern (Kompensation) sowie Neigungen und Stärken zu identifizieren, um auf die Wahl der Grundkurs- und Leistungskursfächer entsprechend vorbereitet zu sein. Zum anderen werden die Lernenden an das wissenschaftspropädeutische Arbeiten herangeführt. Die Lernenden eignen sich im Rahmen der verbindlichen ersten drei Themenfelder sowie in den weiteren Themenfeldern theaterästhetisches Grundlagenwissen und entsprechende fachliche Kompetenzen an. Diese Grundlagen werden im Verlauf des Oberstufenunterrichts im Rahmen komplexer werdender Aufgabenstellungen differenziert, erweitert und vertieft. Damit wird eine solide Ausgangsbasis geschaffen, um in der Qualifikationsphase erfolgreich zu lernen. Die Themenfelder der Einführungsphase sind dementsprechend ausgewählt und bilden die Basis für die Qualifikationsphase.

In der **Qualifikationsphase** erwerben die Lernenden eine solide Wissensbasis sowohl im Fachunterricht als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und wenden ihr Wissen bei der Lösung zunehmend anspruchsvoller und komplexer Frage- und Problemstellungen an. Dabei erschließen sie Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und erlernen Methoden und Strategien zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien. Der Unterricht in der Qualifikationsphase zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sowie auf die Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit; der Erwerb einer angemessenen Fachsprache ermöglicht die Teilhabe am fachbezogenen Diskurs. Dementsprechend beschreiben die Bildungsstandards und die verbindlichen Themenfelder die Leistungserwartungen für das Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife.

In der Qualifikationsphase ergänzen sich die jeweils aufeinander folgenden Kurshalbjahre Q1 und Q2 sowie Q3 und Q4 und bauen aufeinander auf. Dies entspricht der Komplexität künstlerischer Prozesse, in denen sich Aneignungsverfahren und fachliche Bezugssysteme nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Die Themenfelder benennen Inhalte und Prozesse, von denen zumindest Teilelemente notwendigerweise in jedem Spielprojekt Berücksichtigung finden. Sie sind von ihrer Anlage her geeignet, Prozesse bei der Erarbeitung von Spielprojekten zu strukturieren.

Die Kurshalbjahre Q1 und Q2 sowie Q3 und Q4 unterscheiden sich hinsichtlich ihrer impulsgebenden Ausgangspunkte: In den beiden ersten Kurshalbjahren (Q1/Q2) steht die Auseinandersetzung mit einer oder mehreren Theaterkonzeptionen im Vordergrund, um zum einen eine Übersicht über die Vielfalt theatricaler Formen und zum anderen Anregungen für das eigene Spielprojekt zu erhalten. Dies kann auch die Verwendung von Textvorlagen einschließen. In den darauf folgenden Kurshalbjahren (Q3/Q4) ist die dramaturgische Auseinandersetzung mit einer in der Regel dramatischen Textvorlage beziehungsweise mit Textausschnitten handlungsleitend.

Verbindliche Regelungen zur Bearbeitung der Themenfelder

Einführungsphase

In der Einführungsphase sind je Kurshalbjahr die Themenfelder 1–3 verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen

Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden. Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa ca. 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Qualifikationsphase

In den Kurshalbjahren Q1 bis Q3 sind die Themenfelder 1 und 2 verbindliche Grundlage des Unterrichts, die je nach Unterrichtsvorhaben durch ein weiteres Themenfeld des jeweiligen Kurshalbjahres zu ergänzen sind. Im Kurshalbjahr Q4 sind zwei Themenfelder – ausgewählt durch die Lehrkraft – verbindliche Grundlage des Unterrichts. Die „zum Beispiel“-Nennungen in den Themenfeldern dienen der inhaltlichen Anregung und sind nicht verbindlich. Soweit sich eine bestimmte Reihenfolge der Themenfelder nicht aus fachlichen Erfordernissen ableitet, kann die Reihenfolge frei gewählt werden.

Für die Bearbeitung der verbindlichen Themenfelder sind etwa zwei Drittel der gemäß OAVO zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – in der Regel circa 12 Unterrichtswochen – vorgesehen. In den Fächern, für die auf der Grundlage der OAVO die Schule entscheiden kann, ob der Unterricht zwei- oder dreistündig angeboten wird, bezieht sich diese Regelung auf den dreistündigen Unterricht. In der verbleibenden Unterrichtszeit ist es möglich, Aspekte der verbindlichen Themenfelder zu vertiefen oder zu erweitern oder eines der nicht verbindlichen Themenfelder zu bearbeiten.

Fachspezifischer Hinweis

Eine Aufführungssituation ist in mindestens einem der Kurshalbjahre der Qualifikationsphase herzustellen (Erläuterungen hierzu siehe Abschnitt 2.3, Herstellen einer Aufführungssituation und Erleben von Theater).

Übersicht über die Themen der Kurshalbjahre und die Themenfelder**Einführungsphase (E)**

E1 Grundlagen des Theaterspiels	
Themenfelder	
E1.1	Was ist eigentlich Theater? – Das Theater und seine Zeichensysteme
E1.2	Der Spieler und sein Körper
E1.3	Spiel im Raum
E1.4	Zeit, Rhythmus, Tempo
E1.5	Improvisation

verbindlich: Themenfelder 1–3

E2 Figurenentwicklung	
Themenfelder	
E2.1	Spieler – Rolle – Figur
E2.2	Sprache und Sprechen auf der Bühne
E2.3	Interaktion – Figuren im Spiel
E2.4	Requisiten
E2.5	Szenisches Arbeiten mit Spannungsbögen

verbindlich: Themenfelder 1–3

Qualifikationsphase (Q)

Q1 Theatrale Konzeptionen	
Themenfelder	
Q1.1	Bau- und Erscheinungsformen des Theaters
Q1.2	Gestaltungsmittel und Kompositionsmethoden
Q1.3	Von der Inszenierungsidee zum ästhetischen Konzept
Q1.4	Raumkonzept
Q1.5	Material explorieren und bearbeiten

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q2 Szenenarbeit und Inszenierung	
Themenfelder	
Q2.1	Dramaturgie des Stückes
Q2.2	Dramaturgie der Szene und Szenenarbeit
Q2.3	Probenprozesse
Q2.4	Rollen- und Schauspielstile
Q2.5	Aufführung und Wirkung

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q3 Dramaturgie im Umgang mit Texten	
Themenfelder	
Q3.1	Dramaturgie des Textes
Q3.2	Merkmale postdramatischen und dramatischen Theaters
Q3.3	Theater und Gegenwart
Q3.4	Text und Inszenierungstext
Q3.5	Schauspieltheorien

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q4 Rezeption und Analyse	
Themenfelder	
Q4.1	Aufführungsanalyse
Q4.2	Theaterkritik
Q4.3	Rezeptionshaltungen und Rezeptionsprozesse
Q4.4	Theater als Institution
Q4.5	Theatrale Schnittstellen

verbindlich: zwei Themenfelder aus 1–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

Im Zusammenhang der Bearbeitung der Themen der Kurshalbjahre und der Themenfelder des Faches lassen sich vielfältig Bezüge auch zu Themenfeldern anderer Fächer (innerhalb eines Kurshalbjahres) herstellen, um sich komplexeren Fragestellungen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu nähern. Auf diese Weise erfahren die Lernenden die Notwendigkeit und Wirksamkeit interdisziplinärer Kooperation und erhalten gleichzeitig Gelegenheit, ihre fachspezifischen Kenntnisse in anderen Kontexten zu erproben und zu nutzen. Dabei erwerben sie neues Wissen, welches die Fachdisziplinen verbindet. Dies bereitet sie auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemlagen vor und fördert eine systemische Sichtweise. Durch fachübergreifende und fächerverbindende Themenstellungen können mit dem Anspruch einer stärkeren Lebensweltorientierung auch die Interessen und Fragestellungen, die junge Lernende bewegen, Berücksichtigung finden. In der Anlage der Themenfelder in den Kurshalbjahren sind – anknüpfend an bewährte Unterrichtspraxis – fachübergreifende und fächerverbindende Bezüge jeweils mitgedacht. Dies erleichtert die Kooperation zwischen den Fächern und ermöglicht interessante Themenstellungen.

E1 Grundlagen des Theaterspiels

Die Lernenden setzen sich mit dem kulturellen Phänomen Theater produktiv und rezeptiv auseinander. Sie erfahren dessen Zeichenhaftigkeit und Möglichkeiten der systematischen Beschreibung theatricaler Phänomene. Im Mittelpunkt der produktiven Arbeit in dieser Phase steht daher zunächst der Körper als theatricaler Ausdrucksträger. Im Vollzug theatricaler Handlungen wird die Komplexität der Möglichkeiten, mit dem eigenen Körper Wirkung zu erzeugen, bewusst. Diese Erfahrungen bilden das Fundament für die Entwicklung theatricaler Handlungs-, Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenzen.

Im Prozess der Erarbeitung und Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers setzen die Lernenden Mimik, Gestik, Bewegungen des Körpers im Raum und Haltungen im Spiel gezielt ein und erfahren in der praktischen Erprobung die Bedeutung, die Raum, Rhythmus, Tempo und Zeit für die Produktion theatricaler Ereignisse haben. Die praktischen Erfahrungen schaffen ein zunehmendes Vertrauen in die Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers. Darüber hinaus entsteht durch das Zusammenspiel mit den anderen Lernenden eine Vertrautheit in der Gruppe, die die entscheidende Voraussetzung für deren Spielfähigkeit als Ganzes darstellt. Durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten und den Austausch über den Vollzug theatricaler Handlungen schärft sich das fachsprachliche Vokabular, um präzise und differenziert über Theater reflektieren zu können.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Form und Inszenierung (Zeichen des Theaters, Zeit, Rhythmus, Tempo)

Performanz und Spiel (Körper, Präsenz)

Wahrnehmung und Wirkung (Theater als gesellschaftliche Vereinbarung)

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1–3

E1.1 Was ist eigentlich Theater? – Das Theater und seine Zeichensysteme

- Theater als kulturelles und historisch zu betrachtendes Phänomen
- Theater als gesellschaftliche Vereinbarung zwischen Produzenten und Rezipienten, soziale Rahmung, Konventionen
- Regeln der theatricalen Situation
- Zeichenhaftigkeit und Zeichen des Theaters (zum Beispiel kinesische, gestische, proxemische, akustische, visuelle sowie linguistische und paralinguistische Zeichen, Polyfunktionalität und Mobilität der Zeichen, Symbolgehalt; Zeichenanalyse von Aufführungsausschnitten)
- Unmittelbarkeit/Einmaligkeit des Theatererlebnisses (zum Beispiel Unterschiede zwischen Theater und Film)

E1.2 Der Spieler und sein Körper

- Körper als Ausdrucksmittel, Präsenz (zum Beispiel Arbeit mit Körperspannung, Blickführung)
- Körperbeherrschung (zum Beispiel Inklination, Rotation, Isolation)

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

- Körpereinsatz und das Herstellen von Bedeutung (zum Beispiel durch Mimik, Gestik, Blickführung)
- Körper und Akustik (zum Beispiel Produzieren von Lauten, Gramolo und Kauderwelsch, Nutzung von Sprache)
- die Gruppe als Körper

E1.3 Spiel im Raum

- Körper im Raum (zum Beispiel Bedeutungsvielfalt von Proxemik, Tempo und Rhythmus, 9-Punkte-Feld, Gänge und Gangarten)
- Ort-Raum-Differenz (zum Beispiel Herstellen von Räumen durch das Spiel)
- Orte als Spielimpuls nutzen (zum Beispiel Treppenhaus, Räume außerhalb der Schule)

E1.4 Zeit, Rhythmus, Tempo

- Zeit, Rhythmus und Tempo als szenische Gestaltungsmittel (zum Beispiel Tempowechsel, Pausen; sprachlich zum Beispiel Stakkato, Zäsuren, rhythmisches Sprechen, Rhythmisierung von Szenen)
- Zeitlupe/Zeitraffer und ihre Wirkungen
- choreografierte Bewegungssequenzen

E1.5 Improvisation

- Verfahren der Improvisation als Mittel für die Entwicklung von Figuren und Szenen und zur Materialsammlung
- Regeln und Techniken der Improvisation (zum Beispiel freie Improvisation, gebundene Improvisation)

E2 Figurenentwicklung

Die Lernenden erproben Verfahren, um eine Rollenfigur zu entwickeln, die in Interaktion mit anderen Figuren einer szenischen Handlung tritt. Im Aneignungsprozess und in der theatralen Gestaltung einer Rollenfigur erleben sie eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit einem Fremdkonzept als auch mit ihren eigenen Anteilen an der Rolle. Dabei werden ihre körperlichen und individuellen Ausdrucksmöglichkeiten vielgestaltiger. Die Transformation bei der Erarbeitung des Fremdkonzepts der Rolle ereignet sich einerseits im Rahmen rational-distanzierter Aneignungskonzepte und zum anderen im Rahmen emotionaler Identifikation. Dabei können die Lernenden mit psychologisch-realistischen und abstrahierend-stilisierten Ausdrucksformen experimentieren. Improvisationen, ausgehend von verschiedenen Impulsen (zum Beispiel Themen, Bildern, Gedichten oder Texten), ermöglichen vielfältige Erfahrungs- und Erforschungswege mit dem Ziel, eine facettenreiche Rollenfigur zu entwickeln. Im Austausch über das Erfahrene und Gesehene wächst die Sicherheit der Lernenden, über Formen theatraler Darstellung fachlich differenziert zu kommunizieren.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Performanz und Spiel (Sprache und Sprechen, Interaktion)

Subjektivität und Differenz (Ich als ein anderer, Rollen- und Figurenarbeit)

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1–3

E2.1 Spieler – Rolle – Figur

- Verhältnis von Spieler, Rolle und Figur
- Strategien der Figurenentwicklung (zum Beispiel Einfühlung, Rollenaneignung von außen nach innen oder von innen nach außen, Improvisationen zu Körperhaltungen und Typen, Verfremdungseffekte durch Distanz zur Rolle, Stilisierung versus naturalistisches Spiel, Tics, Kostüm, Maske)
- Status (zum Beispiel Improvisationen zu Hoch- und Tiefstatus)

E2.2 Sprache und Sprechen auf der Bühne

- Sprechtechnik, Einsatz der Stimme (Artikulation, Modulation, Phrasierung, Betonung, Sprechtempo, Lautstärke, Stimmhöhe)
- Sprechen und Bewegung im Zusammenspiel
- chorisches als synchrones Sprechen
- Wirkung von gesprochenem Text auf der Bühne (zum Beispiel Text versus Grammolo und Kauderwelsch)
- Sprache als Gestaltungsmittel zur Charakterisierung einer Figur

E2.3 Interaktion – Figuren im Spiel

- Weiterentwicklung einer Figur über Spiel und Improvisation mit anderen Figuren
- Figurenbegegnungen auf der Bühne (zum Beispiel Interaktion und Dialog)
- Figurenkonstellation (zum Beispiel Standbilder, Themen)
- Verhältnis von Einzelspieler und Chor

E2.4 Requisiten

- Requisit als theatrales Gestaltungsmittel (zum Beispiel Symbolik, Universalrequisit)
- Requisit zur Charakterisierung der Figur (zum Beispiel Requisit als Mit- und Gegenspieler)
- Herstellung von Atmosphäre über Requisiten oder das Spiel mit dem Requisit

E2.5 Szenisches Arbeiten mit Spannungsbögen

- Spannungsaufbau durch Handlungsbögen (zum Beispiel Anfang, Höhepunkt, Schluss)
- Fokusführung in szenischen Verläufen
- Elemente offener Dramaturgie (zum Beispiel Collage oder Montage von Szenen)
- Dokumentation und Reflexion von Spielprozessen (zum Beispiel Szenenanweisungen, Regiebuch)

Q1 Theatrale Konzeptionen

Spielprojekte initiieren komplex verlaufende kreative Prozesse, an deren Ende ein künstlerisches Produkt steht. Dazu brauchen Lernende praktische wie theoretische Orientierungen, die es ihnen ermöglichen, theatrale Situationen rezeptiv und produktiv lesbar zu machen, Erarbeitungsprozesse zu strukturieren und eigene Spielinhalte ästhetisch und dramaturgisch nachvollziehbar zu gestalten und zu reflektieren. In der Geschichte des Theaters haben sich theatrale Handlungsmuster, Konzepte, Erscheinungs- und Bauformen herausgebildet, die jeweils ausschnittsweise geeignet sind, die Vielschichtigkeit des Theaters näherungsweise zu beschreiben, terminologisch und systematisierend zu rahmen und damit zum Gegenstand rezeptiver, analytischer wie produktiver Auseinandersetzung zu machen. Diese Formen und Konzepte bilden dabei selten streng regulierte geschlossene Systeme, sondern fokussieren eher durchlässig und offen auf einzelne Aspekte, zum Beispiel die versuchte Auflösung der „Als-ob-Situation“ in performativen Theaterformaten, Möglichkeiten der Kontrastierung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Dokumentarischen Theater, die Bedeutung der Bezugnahme auf Raumsituationen im ortsspezifischen Theater, das Bewegungs- und Dramaturgierepertoire bei der Commedia dell’Arte.

Die ausschnittsweise spielerische und theoretische Auseinandersetzung mit ausgewählten Theaterformen oder einem Theaterkonzept bietet die Möglichkeit, sich an Bestehendem und Tradiertem zu orientieren und die dabei gemachten Erfahrungen für eigene künstlerische Entscheidungen zu nutzen. In Verbindung mit ausgewählten Gestaltungsmitteln und Kompositionsmethoden können sich Lernende so auf einem übersichtlichen Terrain strukturiert „theatergrammatische“ und kompositorische Kompetenzen sowie theoretisches und praktisch-reflexives Wissen erarbeiten, um für den eigenen Spielgegenstand Ausdrucksmuster auswählen, nachvollziehen und produktiv verändern zu können. Gegebenes oder zu findendes Material oder thematische und textliche Ideen finden im Zuge der produktiven und theoretischen Auseinandersetzung mit einer theatralen Konzeption ihre eigene und passende Form und Realisierung.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Historizität und Kulturalität (Theaterkonzepte)

Subjektivität und Differenz (Exploration von Wirklichkeitsmaterial)

Form und Inszenierung (Kompositionsmethoden)

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q1.1 Bau- und Erscheinungsformen des Theaters**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Theaterformen und -konzepte im Überblick (zum Beispiel performative, raum-, bewegungs-, musik- und objektbezogene sowie gesellschaftspolitische Formen)

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

- theoretische und praktische Auseinandersetzung mit exemplarischen Merkmalen von ausgewählten, auf das Spielprojekt bezogenen Theater- oder Bauformen beziehungsweise Theaterkonzepten
- theatergeschichtliche beziehungsweise theatersystematische Einordnung am Beispiel einer fokussierten Form / einer fokussierten Konzeption

Q1.2 Gestaltungsmittel und Kompositionsmethoden**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Kompositionsmethoden (zum Beispiel Reihung, Wiederholung, Kontrastierung, Verdichtung, Variation, Bruch, Zufall, Verfremdung)
- Elemente chorischen Arbeitens (zum Beispiel Sprechchor, Spielchor, Chor als Hintergrund, Spiegelung, Einzelner gegen Gruppe, Gruppenfiguren, Synchronität)
- performative Elemente (zum Beispiel „Einbruch des Realen“, Interaktion mit dem Publikum, Handeln statt Zeigen)

Q1.3 Von der Inszenierungsidee zum ästhetischen Konzept**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Exploration thematischer und ästhetischer Implikationen des Gegenstands
- Formen der Fixation ästhetischer Verabredungen (zum Beispiel Formulierung einer Inszenierungsabsicht; Setzung formaler Inszenierungsentscheidungen zum Beispiel in Bezug auf Raum)
- Analyse von Rahmenbedingungen (zum Beispiel Adressatenbezug)

Q1.4 Raumkonzept**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- theaterspezifische Analyse von Räumen als Spielorte (zum Beispiel Bühnenräume, öffentliche Räume, schulischer Theaterraum)
- szenische Orte (zum Beispiel konkreter Ort, abstrakter Ort)
- Formen der Vermittlung von Räumen (zum Beispiel Abmessungen, Atmosphäre, Dekoration, Gänge, Licht, Raumerweiterung durch Video)

Q1.5 Material explorieren und bearbeiten**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Formen der Recherche und Dokumentation (zum Beispiel Interviews, Expertengespräche, Erkundungen, Projektbuch, Fotosammlung, Musikrecherche)
- Methoden zur Erhebung biografischen Materials
- Umgang mit nichtdramatischen Fremdtexten oder textungebundenen Vorlagen (zum Beispiel Möglichkeiten der Dramatisierung beziehungsweise des dramatischen Gebrauchs von pragmatischen, epischen oder lyrischen Textausschnitten, Umgang mit Bildvorlagen)

Q2 Szenenarbeit und Inszenierung

Zur Herstellung einer Aufführungssituation erarbeiten die Lernenden dramaturgische Grundprinzipien, die eine Grundlage dafür bieten, bereits entstandenes und weiter entstehendes szenisches Material innerhalb kleinerer szenischer Einheiten (Dramaturgie der Szene) sowie mit Bezug auf das gesamte Spielprojekt (Dramaturgie des Stücks) zu ordnen und intendierte Wirkungsabsichten zu entfalten.

Der Begriff der Inszenierung beschreibt in diesem Zusammenhang zum einen prozessuale Aspekte bei der Erarbeitung des künstlerischen Produkts, zum anderen den Umgang mit dem fertigen Produkt selbst. Die Lernenden erfahren nachvollziehbar, wie zunächst fragmentarisch erscheinendes Spielmaterial in einem Prozess des Ausprobierens, Reflektierens und Verwerfens zu einer konsistenten Einheit wird, die wiederum einen eigenen ästhetischen Mehrwert erzeugt. Bezugspunkte dabei sind dramaturgische Verabredungen, das Verfolgen eines projektbezogenen Rollenkonzepts, ein sich fortentwickelndes Inszenierungskonzept sowie Elemente einer ausgewählten Theaterform. Mit der konkreten Aufführungssituation erleben die Lernenden ein wesentliches Merkmal von Theater und schaffen selbst einen öffentlichen Anlass für Kommunikation und Reflexion über Theater.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Performanz und Spiel (spielerisches Experimentieren innerhalb eines Inszenierungskonzeptes, Szenenarbeit, Aufführung)

Wahrnehmung und Wirkung (Rezeptionserfahrungen)

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft,

Q2.1 Dramaturgie des Stücks

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Grundbegriffe der Dramaturgie (zum Beispiel Thema und Stoff, Handlung, Konflikt, Figurenkonstellation, Spannung, Narration, Wortfeld „Drama, dramatisch, Dramatisierung, dramatisch“)
- Struktur des Stücks (zum Beispiel freie und gebundene Formen, Handlungsbögen, Mittel der Spannungserzeugung, Verknüpfung von Einzelementen, schlüssige Rahmenhandlung; Formen der bildlichen, musikalischen, performativen, chronologischen Sortierung von Material)
- Gestaltung von szenischen Übergängen (zum Beispiel Überlappungen, Parallelität, akustische und bildliche Überleitungen)

Q2.2 Dramaturgie der Szene und Szenenarbeit

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Binnenstruktur der Szene (zum Beispiel Fragen an die Szene, Handlungsbeschreibung, Figurenrepertoire, Gestaltung von Anfang und Schluss, Fokus-Führung)

Darstellendes Spiel**gymnasiale Oberstufe**

- Außenstruktur der Szene (zum Beispiel Position im Stückganzen, Anschlussmöglichkeiten, Kohärenz mit Inszenierungskonzept)
- Verfahren der szenischen Improvisation zur Erschließung szenischen Handlungspotenzials
- projektbezogene Integration von Theaterzeichen und Überprüfung der Wirkung (zum Beispiel Musik, Requisit, Kostüm)

Q2.3 Probenprozesse**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Elemente der Projektsteuerung (zum Beispiel Übernahme von Spielleiteraufgaben, arbeitsteiliges Proben, Probenplanung, Zeit- und Ressourcenmanagement)
- Probenformen (zum Beispiel Leseprobe, Konzeptgespräch, Technikprobe, Bauprobe, Szenenprobe, Durchlaufprobe)
- Probendokumentation (zum Beispiel Produktions-, Regiebuch, Videodokumentation)
- Strukturierung von Spielaufgaben
- Formen der Rückmeldung (zum Beispiel kriteriengeleitete Beobachtung, Beschreiben statt Werten, produktives Verwerfen)

Q2.4 Rollen und Schauspielstile**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Rollenarbeit im Inszenierungsprozess (zum Beispiel Befragung des Verhältnisses des Spielers zur Rolle, biografische Rollenarbeit, Handeln versus Repräsentieren, stilisierend versus psychologisch-realistisch)
- Rollenkonzepte (zum Beispiel Erleben versus Zeigen, rollenzentrierte Formen, materialzentrierte Formen)
- Begriff des Authentischen

Q2.5 Aufführung und Wirkung**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Herstellen einer Aufführungssituation (zum Beispiel Werkstattpräsentation, schulöffentliche Aufführung, öffentliche Aufführung, Aufführung im Rahmen eines Festivals)
- Informationssteuerung und Organisation (zum Beispiel Ankündigungstext, Programmzettel, Plakat, Zeitplanung, Organisation des technischen Rahmens)
- Dokumentation und Reflexion der Rezeption (zum Beispiel Publikumsgespräch, Reflexion von Rezensionen, Formen des Kommentars, Abgleich zwischen Wirkungsabsicht und Wirkungserfahrung, Reflexion der Aufführungserfahrung, Reflexion von Zuschauerverhalten)

Q3 Dramaturgie im Umgang mit Texten

Im Rahmen der Themenstellung des Kurshalbjahres eignen sich die Lernenden den theatralen Umgang mit Texten beziehungsweise Textelementen als einer wesentlichen Kategorie von Theater in Geschichte und Gegenwart an. Texte werden hier verstanden als Impulse zur eigenständigen theatralen Auseinandersetzung und zur Entwicklung einer ästhetischen Form. Das Spektrum kann entsprechend von der Textrealisation über die Textbearbeitung bis hin zu Textüberschreitung und dem „Verschwinden des Textes“ reichen. Als Grundlage dienen komplexe Texte beziehungsweise Textausschnitte, die durch ihre Deutungsvielfalt ein entsprechend vielschichtiges theatrales Handeln herausfordern: Dies sind in der Regel dramatische Texte (auch Ergebnisse eigenen szenischen Schreibens), andere fiktionale Formen wie Erzählungen und lyrische Texte sowie auch pragmatische Texte (zum Beispiel Dokumente), die entsprechend zu theatralisieren sind.

Die dramaturgische Auseinandersetzung beziehungsweise die Anverwandlung eines Textes durch die Lernenden kann unter verschiedenen, sich ergänzenden Perspektiven erfolgen. Zum einen kann ein Text im Hinblick auf seine innere Logik und auf Handlung und Figuren erforscht und dramatisch bearbeitet werden, zum anderen kann einem Text auch mit äußereren, eher thematischen Fragestellungen begegnet werden. Die Transformation von Text in Handlung geht einher mit der Frage nach dramaturgischen Entscheidungen und einem passenden Inszenierungsstil. Als Orientierungsrahmen für eigene Inszenierungsansätze ist es deshalb wichtig, im Verlauf der Oberstufe unterschiedliche Inszenierungsstile kennen zu lernen. Die Lernenden können hier auf ihre Kenntnisse im Hinblick auf Theaterformen zurückgreifen. Der Schwerpunkt liegt auf Entwicklungen des zeitgenössischen Theaters. Zum einen werden den Lernenden durch die vergleichende Auseinandersetzung mit Merkmalen dramatischer und postdramatischer Inszenierungsweisen die Unterschiede zwischen Praktiken des traditionellen textorientierten Dramas und einer zeitgenössischen ästhetischen Formensprache deutlich, durch die sie Spielanregungen erhalten. Zum anderen stehen ihnen auf der rezeptiven Ebene Beschreibungskategorien für zeitgenössische theatrale Phänomene zur Verfügung. Darüber hinaus verschaffen sich die Lernenden einen Überblick über Entwicklungen des zeitgenössischen Theaters. Dazu gehören Texte, Formen, Regiestile, Rezeptionsweisen sowie die öffentliche Diskussion über Paradigmenwechsel im Bereich Theater. Diese Auseinandersetzung bildet eine Voraussetzung dafür, dass sich die Jugendlichen theaterästhetischen Entwicklungen gegenüber öffnen und kompetent an aktuellen Diskursen und Erscheinungsformen des Theaters teilhaben können.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Historizität und Kulturalität (Theater der Gegenwart, Merkmale postdramatischen und dramatischen Theaters)

Subjektivität und Differenz (thematische Anverwandlung von Texten, Inszenierungs- und Dramaturgieentscheidungen)

Themenfelder

verbindlich: Themenfelder 1 und 2 sowie ein weiteres aus den Themenfeldern 3–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q3.1 Dramaturgie des Textes**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- dramaturgische Analyse von Texten beziehungsweise Textelementen (zum Beispiel im Hinblick auf theatrales Potenzial eines nichtdramatischen Textes, Konflikt, Handlungslogik, Figurenkonstellation, Situation, Handlungsbogen, innere Struktur)
- thematische Anverwandlung von Texten beziehungsweise Textelementen (zum Beispiel Überprüfung im Hinblick auf Gegenwartsbezug oder für die Lernenden relevante Themen, Erarbeitung von Erzähldominanten, Anreicherung / Ergänzung / Verknüpfung des Textes mit weiterem Material)
- Textbearbeitung (zum Beispiel Erstellen einer Strichfassung, Dramatisierung von nicht-dramatischen Texten, Entwicklung von Dialogen und Figuren)

Q3.2 Merkmale postdramatischen und dramatischen Theaters**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Merkmale postdramatischer Inszenierungsweisen (zum Beispiel Auflösung linearer Strukturen, Non-Hierarchie der Zeichen, Text als gleichwertige Zeichendominante neben anderen, häufig Verzicht auf klar definierte Rollenfiguren mit Tiefendimension, Simultaneität von Handlungssträngen, Sichtbarkeit der Gemachtheit von Theater)
- Merkmale, die eher dramatischen Theaterformen zuzuordnen sind (zum Beispiel dramatischer Text als Dominante, an der sich szenische Gestaltung vollständig ausrichtet; Figuration, Ordnung einer Fabel, mimetische Illusionsbildung)
- Reflexion von Chancen und Möglichkeiten dramatischer und postdramatischer Formen für die eigene Theaterpraxis (zum Beispiel Umgang mit Figuren, Figurensplitting, Schauspielstil: psychologisch orientiert oder entindividualisiert; Fokussetzung, Spannungsbogen, Konfliktkonstellationen und Handlungskerne als Impulse nutzen, aber nicht in ihrer Handlungslogik folgen; Film-/Fernsehäusersthetik versus Bühnenästhetik)

Q3.3 Theater und Gegenwart**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- ausgewählte Positionen zeitgenössischer Dramatik (zum Beispiel Dea Loher, Philipp Löhle, Elfriede Jelinek, René Pollesch, Roland Schimmelpfennig)
- Verhältnis von Regie und Autorenschaft (zum Beispiel Kehlmann-Debatte zu Möglichkeiten und Grenzen des Regietheaters)
- Tendenzen des zeitgenössischen Theaters (zum Beispiel performative Ansätze, biografisches Theater, Recherchetheater, Diskursstück, postmigrantisches Theater)

Q3.4 Text und Inszenierungstext

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Entwicklung projektbezogener Inszenierungs- und Dramaturgieentscheidungen
- szenische Exploration des Textes durch Improvisationen zu Themen, Handlungssequenzen oder Figuren
- Formen der Probe und des Feedbacks
- Beispiele für Textumsetzungen im Theater (zum Beispiel äußere Impulsetzung durch Theaterbesuche, Mitschnitte von Inszenierungen, Szenenfotos)

Q3.5 Schauspieltheorien

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Überblick zu Schauspieltheorien (zum Beispiel Stanislawski, Meyerhold, Brecht, *Performance-Kunst*)
- Schauspieltheorien im historischen Wandel
- Modelle der Präsentation, der Repräsentation, der Selbstpräsentation (zum Beispiel *Mimesis* versus Zeigen, Theatergeschehen und reale Aktion, Verhältnis Fiktion und Realität)
- projektbezogene szenische Erprobung ausgewählter Schauspieltheorien

Q4 Rezeption und Analyse

Exemplarisch im Rahmen der Arbeit an eigenen Spielvorhaben sowie in der Auseinandersetzung mit fremden Theaterproduktionen analysieren und reflektieren die Lernenden die Komplexität der Kunstform Theater sowohl strukturell als auch begrifflich. Indem die einzelnen Elemente eines vielschichtigen Ganzen bewusst werden, schärft sich der Blick für das eigene theatrale Handeln und wirkt sich auf die Haltungen als Rezipient aus. Es eröffnet sich so unter anderem die Möglichkeit, eigene beziehungsweise kulturell geprägte Sehgewohnheiten zu verändern. Die Erfahrung von Differenz in unterschiedlichen Theaterkritiken als auch Kenntnisse über die Institution Theater und theatrale Schnittstellen vertiefen das Wissen um die gesellschaftliche Bedingtheit und die lebensweltliche Relevanz von Theater und theatrale Praxen.

Bezug zu den Leitperspektiven:

Wahrnehmung und Wirkung (Aufführungsanalyse und Theaterkritik)

Historizität und Kulturalität (theatrale Schnittstellen, Theater als Institution)

Themenfelder

verbindlich: zwei Themenfelder aus 1–5, ausgewählt durch die Lehrkraft

Q4.1 Aufführungsanalyse**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Beschreibung der Rahmen- und Entstehungsbedingungen der Aufführung (zum Beispiel Profi- oder Laienaufführung, Entstehungskontext, Informationen zu den handelnden und inszenierenden Personen)
- Elemente der Aufführungsanalyse (zum Beispiel Zeichenanalyse, Verhältnis der Zeichensysteme zueinander, Rollenkonzept, Rhythmus der Inszenierung, Verhältnis Inszenierung – Text, Genrebezug, Dramaturgie des Stücks)
- Inszenierung und Publikum (zum Beispiel Adressatenbezug der Inszenierung, Wechselwirkungen zwischen Bühne und Publikum, Reflexion von Wirkung)

Q4.2 Theaterkritik**grundlegendes Niveau (Grundkurs)**

- Funktion von Theaterkritik
- Rezensionen im Vergleich (zum Beispiel Zeitungsrezension, Online-Rezension)
- Elemente einer Theaterkritik (Information, Beschreibung, Deutung, Bewertung)
- Verfassen einer Theaterkritik

Q4.3 Rezeptionshaltungen und Rezeptionsprozesse

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Rezeptionserfahrungen reflektieren und dokumentieren (zum Beispiel Publikumsge- spräch, Produktion und Reflexion von Rezensionen, Formen des Kommentars)
- Erklärungsmodelle von Rezeption (zum Beispiel Andr Barz)
- gesellschaftliche und individuelle Faktoren, die Rezeption steuern (zum Beispiel historische, soziologische, biografische); Transfer zu eigenen Rezeptions- und Aufführungserfahrungen

Q4.4 Theater als Institution

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- Theater und Gesellschaft (zum Beispiel diachrone und synchrone Betrachtung zur gesellschaftlichen Funktion von Theater, moralische Anstalt versus Entertainment, Theater und Ökonomie)
- Binnenstruktur des Theaters (zum Beispiel Berufe am Theater, Sparten des Theaters, Kriterien der Spielplangestaltung)
- Akteure der Theaterszene (zum Beispiel Staats- und Stadttheater, freie Gruppen, Kinder- und Jugendtheater, Festivals)

Q4.5 Theatrale Schnittstellen

grundlegendes Niveau (Grundkurs)

- theatrale Präsentationen (zum Beispiel Lesung, *Lecture Performance*)
- Theater und Medien (zum Beispiel Theater und Film, Film auf der Bühne)
- Inszenierungsstrategien und Lebenswelt (zum Beispiel Inszenierung und Politik, Selbstdi- szenierung, Inszenierung in sozialen Netzwerken)

HESSEN



**Hessisches Ministerium
für Kultus, Bildung und Chancen**
Luisenplatz 10
60185 Wiesbaden
<https://kultus.hessen.de>