

„Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“

Chorisches Theater als Ensemblekunst

Theoretische Abschlußarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin

BuT

Theaterpädagogische Akademie Heidelberg

Christiane Kirchner BF3

Titelzitat aus: Bertolt Brecht: *Lied vom Ich und Wir*. Zitiert nach Detlev Baur (1999): *Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts. Typologie des theatralen Mittels Chor*. Tübingen: Niemeyer. (Theatron 30), 75.

Inhaltsverzeichnis

I.	Chorische Theaterformen aus theaterpädagogischer Perspektive	2
II.	Chorisches Theater als Ensemblekunst	
II.1.	Zur Bedeutung des Ensembles in der theaterpädagogischen Arbeit insbesondere mit chorischen Formen	4
II.2.	Übungsbeispiele zur Entwicklung eines chorischen Ensembles	9
II.3.	Chorisches Theater als Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Gruppe und Individuum	13
II.4.	Übungsbeispiele zum Verhältnis zwischen einzelnen Spielern und dem chorischen Ensemble	18
III.	Ästhetische Erfahrung durch chorisches Theater	20
IV.	Szenische Arbeit mit chorischen Formen	
IV.1.	Chorische Bewegungskompositionen	23
IV.2.	Chorisches Sprechen und Singen	24
IV.3.	Chorisches Erzählen	27
IV.3.	Chorische Figurendarstellung	30
V.	Fazit	34
VI.	Inszenierungsverzeichnis	35
VII.	Literaturverzeichnis	35

I. Chorische Theaterformen aus theaterpädagogischer Perspektive

Im Theater des 20. Jahrhunderts hat das theatrale Mittel Chor, verstärkt seit den neunziger Jahren, eine umfassende Wiederentdeckung und Neubestimmung erfahren. Regisseure wie Christoph Marthaler, Einar Schleef, Jossi Wieler, Stefan Müller u. a. haben intensiv unterschiedliche Möglichkeiten chorischen Theaters erforscht und auf dieser Grundlage eigene Stile und Theaterformen entwickelt.

Theatralische Chöre umfassen ein breites Spektrum chorischer Formen von antiken Chorformen über musikalische Chöre, Fußballfan-Chöre hin zu Formen chorischen Erzählens und chorischer Figurendarstellung.

Einige Theatertexte, wie beispielsweise antike Vorlagen oder zeitgenössische Texte u. a. von Elfriede Jelinek oder Heiner Müller, fordern chorisches Arbeiten bereits durch ihre Struktur. Andererseits kann jeder Text durch eine chorische Bearbeitung in ein neues Licht gerückt werden, wie beispielsweise die Inszenierungen *Der Aschenputteltraum*¹ oder *Stern-Taler*² zeigen. Beziehungen zwischen literarischen Figuren können verändert werden, beispielsweise indem Ophelia vervielfältigt und damit in ihrer Position Hamlet gegenüber gestärkt wird. Insbesondere das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft wird sowohl auf der fiktiven als auch auf der spielpraktischen Ebene durch eine chorische Bearbeitung betont.

Ein umfassender Überblick über die Potentiale und die Typologie des Chorischen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten³. Dennoch sollen anhand konkreter Beispiele und Übungen wesentliche strukturelle Merkmale und inhaltliche Aspekte chorischen Arbeitens herausgearbeitet werden und Möglichkeiten chorischen Theaters insbesondere mit nicht-professionellen SP⁴ gezeigt werden. Denn auch in der theaterpädagogischen Arbeit mit nicht-professionellen SP sind Übungen oder Gestaltungselemente, die nach dem chorischen Prinzip funktionieren, sehr beliebt.

¹ *Der Aschenputteltraum* der K-5-Schnawwl-Kids. In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

² *Stern-Taler. Eigenproduktion nach Texten von Georg Büchner, Antoine de Saint-Exupéry und den Brüdern Grimm.* Die Schlipse (Kassel). In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

³ Eine mögliche Kategorisierung der Strukturmerkmale des Chorischen und zahlreiche Beispiele chorischen Theaters (nicht nur) im 20. Jahrhundert finden sich in Baur 1999, 71ff.

⁴ Die Begriffe „SpielerInnen“ sowie „TheaterpädagogIn“ werden im weiteren Verlauf der Arbeit mit SP sowie TP abgekürzt. Selbstverständlich umfassen SP und TP je Spielerinnen und Spieler als auch Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen.

Chorisches Arbeiten bietet faszinierende Möglichkeiten, um komplexe und mehrdeutige Beziehungen, Themen oder Figuren darzustellen und zugleich die gesamte Gruppe der SP einzubeziehen.

Wie die Inszenierungsbeispiele zeigen, läßt sich nahezu mit jeder Zielgruppe chorisches arbeiten. Allerdings bieten sich in der Arbeit mit Kindern die Hervorhebung des Spielerischen und eine Reduktion synchroner Passagen an, während bei älteren SP eine intensive Arbeit mit Rhythmus oder auch Synchronität interessante Herausforderungen liefern kann.

Diese Arbeit wird sich, um die Vielfalt chorischer Phänomene nicht vorschnell einzuschränken, an Sebastian Nüblings sehr weiter Definition orientieren: „Von Chor sprechen wir dann, wenn das gemeinsame Tun mehrerer Personen für alle Beteiligten (Schauspieler und Zuschauer) als Form der Darstellung erkennbar wird“. ⁵ Wie aber wird „gemeinsames Tun“ als „Form“ erkennbar? Wo beginnt „gemeinsames Tun“ und wo endet es? Muss „gemeinsames Tun“ immer zeitgleiches oder identisches Handeln bedeuten?

Das Phänomen des Chorischen, das bisher kaum aus theaterpädagogischer Perspektive betrachtet wurde, soll im Rahmen dieser Arbeit auch auf pädagogische Potentiale hin untersucht werden. Inwiefern fördert chorisches Arbeiten nicht nur ein funktionierendes Zusammenspiel, sondern schafft durch die klare, anti-illusionistische Formensprache des Chorischen ästhetische Erfahrung? Die Gruppe der SP spielt in theaterpädagogischen Kontexten eine besondere Rolle. Das chorische Prinzip fokussiert diesen sozialen Aspekt des Theaters, indem das „gemeinsame Tun“ der SP zur Form erhoben wird. Auch das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe wird nicht nur auf der fiktiven Ebene der Inszenierung thematisiert, sondern stellt den TP auch auf der spielpraktischen Ebene vor besondere Herausforderungen.

⁵ Kurzenberger spricht im Gegensatz zu Nübling von „gleichgerichtetem“ Tun. Der Begriff „gleichgerichtet“ betont zwar stärker das gemeinsame Ziel der SP, legt aber auch nahe, daß es sich immer um identisches oder von außen hergestelltes Tun handeln müsse. Außerdem erinnert „gleichgerichtet“ an „gleichgeschaltet“, eine Assoziation, die chorische Phänomene stark einschränkt und zu Unrecht belastet. (Vgl. Nübling, Sebastian (1998): *Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens*. In: Kurzenberger, Hajo (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Universität Hildesheim, 64f).

II. Chorisches Theater als Ensemblekunst

II.1. Zur Bedeutung des Ensembles in der theaterpädagogischen Arbeit insbesondere mit chorischen Formen

„Wir sind so fröhlich beisammen und haben uns alle so lieb.“⁶

Theater ist soziale Kunstform und Ensemblekunst in mehrfacher Hinsicht. Es lenkt nicht nur durch Verdichtung und Abstraktion den Blick der Zuschauer auf menschliches Verhalten und Interaktionen zwischen Menschen. Theater ist zugleich selbst in hohem Maße Interaktion:

Neben den (beispielsweise) qua Text vorgegebenen, fiktiven Interaktionen zwischen den erdachten Figuren geschieht zwischen Spieler und Figur (hinsichtlich ihrer Identitäten/Lebensentwürfe) ein interaktionaler Prozeß, der von Empathie/Antipathie sowie von Einfühlung/Distanz bestimmt ist. Zudem ereignen sich im Spiel (und auch darüber hinaus) Interaktionen zwischen den beteiligten Akteuren, die sowohl auf der privaten, gruppenbezogenen Ebene, als auch auf der symbolisch-fiktiven Ebene von Stück und Rolle angesiedelt sind.⁷

Neben der Auseinandersetzung der SP mit sich selbst sowie ihren Spielpartnern finden auch zwischen SP und Zuschauern komplexe Interaktionsprozesse statt, da die Zuschauer im Theater nicht nur passiv konsumieren, sondern das Gesehene aktiv rezipieren. Beispielsweise müssen die Zuschauer bei einer kollektiven Figurendarstellung selbsttätig versuchen, die „Bruchstücke“, die die einzelnen Akteure zeigen, in Beziehung und zu einem kohärenten Figurenbild zusammen zu setzen.⁸

Im Gegensatz zur Theaterarbeit mit professionellen Schauspielern, bei der in der Regel die ästhetische⁹ Dimension dominiert, kommt gerade in der Theaterarbeit

⁶ Johann Wolfgang von Goethe zitiert nach Hajo Kurzenberger (1998): Theater als Chor. In: Ders. (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Universität Hildesheim, 34.

⁷ Jürgen Weintz (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach–Griedel: AFRA, 170.

⁸ „Figur [ist] nicht als ontologische Einheit aufzufassen [...], sondern als Konstrukt, welches sich [...] im Verhältnis von Rolle und Schauspieler konstituiert und durch die Wahrnehmung der Zuschauer vollzogen wird“. (Erika Fischer-Lichte [u. a.] (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Theatertheorie. Berlin: Metzler Verlag, 105. Vgl. auch Weintz 1998, 170f).

⁹ Ästhetik (gr. *Aísthesis*) bedeutet sinnliche Wahrnehmung, aber auch sinnliche Erkenntnis. Ästhetische Bildung meint entsprechend sowohl Bildung der Wahrnehmung bzw. der Sinne, als

mit nicht-professionellen SP der psychosozialen, subjektiven Dimension (d. h. der Auseinandersetzung der SP mit sich selbst) und der sozialen Dimension (d.h. dem Interaktionsgeschehen in der Gruppe) des Theaterspiels eine besondere Bedeutung zu¹⁰. Denn in jedem theaterpädagogischen Prozeß „arbeiten die Spieler mit theatralischen und anderen Mitteln immer auch an ihren eigenen persönlichen Herkünften, Befindlichkeiten und Potentialitäten.“¹¹

Wichtigste Aufgabe des TP in jedem theaterpädagogischen Prozeß ist daher die Etablierung von Beziehungen in der Gruppe, die aufgrund der Konzentration auf ein „gemeinsames, außerhalb der Beziehung liegendes Ziel“¹² durch Offenheit und Gleichberechtigung geprägt sind und ermöglichen, daß alle SP ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnisse in die Improvisationen und Diskussionen einbringen können¹³. Auf Grundlage solcher Arbeitsbedingungen bedeutet die Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zugleich eine Erfahrung und Auseinandersetzung mit einem Anderen¹⁴, im Sinne unbekannter oder ungewohnter Verhaltensmuster,

auch Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst. (Vgl. Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri, 9).

¹⁰ Dies ist u. a. der Fall, weil in der theaterpädagogischen Arbeit Arbeitsbedingungen, die mit professionellen Schauspielern vorausgesetzt werden, d. h. Kommunikationsstrukturen, Zuverlässigkeit oder auch eine Verständigung über die gemeinsamen Ziele bzw. den Gegenstand Theater erst aufgebaut werden müssen.

¹¹ Weintz 1998, 359.

¹² Vgl. Hans-Joachim Wiese [u. a.] (Hg.) (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Bd. I. Uckerland: Schibri, 271.

¹³ Wichtige Aufgaben des TP sind in diesem Zusammenhang, Vertrauen in der Gruppe aufzubauen, in Konfliktsituationen zu vermitteln, als auch durch klare Strukturen, Spiel-, und Verhaltensregeln gute Voraussetzungen für gemeinsames Arbeiten zu schaffen.

¹⁴ Die Philosophie der Alterität geht davon aus, daß es nicht möglich ist, die Perspektive eines Anderen durch einen sog. „Perspektivenwechsel“ absolut einzusehen und zu erfassen. „Der Andere ist nicht absolut verstehbar, es bleibt immer etwas unserem Verfassern nicht Verfügbares“. Bestreben des Menschen ist jedoch immer, „die Welt [und den bzw. das Andere, Anm. d. Verf.] in Begriffe aufgehen zu lassen [...] zu klassifizieren, zu ordnen, zu beherrschen.“ Voraussetzung für ein gleichberechtigtes, dialogisches Verhältnis zwischen Menschen ist „die Wahrnehmung einer absoluten Trennung des Anderen vom Selbst [...], dem aus dem Grund der Unmöglichkeit der Aneignung Achtung und Respekt zuteil wird. [...] Raum für das Andere und für den Anderen entsteht erst dort, wo sich das Ich auch aktiv aufs Spielfeld setzt und zuläßt, dass ihm etwas passiert.“ Ein echter Dialog mit dem Anderen, d. h. auch in einer Begegnung zwischen SP und TP, entsteht

Vorstellungen und Erfahrungen. Das Potential dieses Anderen bzw. dieser Vielfalt kann einen reichen Fundus für die gemeinsame Arbeit an einer Theaterproduktion bilden.

Darüber hinaus wirken die Spielpartner in theaterpädagogischen Prozessen als „Spiegel“, die psychosoziale und ästhetische Erfahrungen einzelner erst ermöglichen. Die Gruppe sieht und reflektiert als „erster Zuschauer“ das Spiel und den Ausdruck einzelner, indem sie in zuvor klar definiertem Rahmen Rückmeldungen gibt und damit auch auf mögliche Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufmerksam macht. Dieser offene und gleichberechtigte Austausch in der Gruppe ermöglicht den einzelnen SP sowohl ästhetische als auch soziale Erfahrungen und ist Voraussetzung eines ästhetischen Produkts¹⁵. Wie Wiese u. a. nachvollziehbar zeigen, ist theatrale Erfahrung „individuiert“, d. h. außerhalb des Ensembles, gar nicht möglich:

Die ästhetisch-theatralen Erfahrungen der Lernenden bilden sich erst dadurch, daß sie in einem gemeinsamen Lernprozeß der Gruppe eine Resonanz finden – jeder individuelle Ausdruck spiegelt sich in der Sozietät des Ensembles und wäre ohne diese soziale Spiegelung gar nicht möglich. Insofern entwickeln sich die ästhetischen Lernprozesse des theatralen Unterrichts stets in Gestalt sozialer Lernvorgänge.

Darüber hinaus basiert Theater auf der Kooperation der Spielpartner im gemeinsamen schöpferischen Prozeß und bietet daher sowohl die Erfahrung von Gemeinschaft¹⁶ als auch von Zusammenarbeit in der Gruppe. Der „zwischenmenschliche Bezug“¹⁷ bildet, auch wenn er im modernen Drama und im Kontext postmoderner Ästhetik in Frage gestellt wird, auf der spielpraktischen Ebene das konstituierende Element von Theater:

erst, wenn beide Seiten bereit sind, das eigene Denken, ggf. das theaterpädagogische Konzept durch die Begegnung verändern zu lassen. Ein theaterpädagogisches Produkt, das durch Dialog und Zusammenarbeit entstanden ist, ist idealerweise „nicht das ihre [der SP, Anm. d. Verf.] und nicht das meine [der TP, Anm. d. Verf.], es ist dazwischen.“ (Vgl. Karola Wenzel (2006): *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 5. Uckerland: Schibri, 155 sowie 114ff).

¹⁵ Denn (theatrale) Kunst konstituiert sich erst dann, wenn ein subjektiver Ausdruck objektiviert, geformt und dadurch in der Erfahrung eines anderen wirksam wird. Vgl. Weintz 1998, 122ff.

¹⁶ Zur mythisch-utopischen Dimension von Kollektivität siehe Hans-Joachim Wiese [u. a.] (Hg.) (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Bd. I. Uckerland: Schibri, 50ff.

¹⁷ Dieser wurde von Peter Szondi als Wesen des Dramatischen definiert. Vgl. Kurzenberger 1998, 19.

Jedes zur rechten Zeit gegebene Stichwort, jede gemeinsam getroffene und von den Spielern eingehaltene Verabredung [...] verweist darauf, daß soziale Übereinkünfte [...] erst die Plattform schaffen, auf der die Freiheit des Spiels und die Freiheit des einzelnen im Spiel möglich wird.¹⁸

Selbst gestörte soziale Beziehungen oder Kommunikationsstrukturen können nur auf der Basis funktionierender Kommunikation, genauer Wahrnehmung des eigenen Selbst und der Anderen und guter sozialer Beziehungen in der Gruppe der SP dargestellt werden:

Der Gegner auf der fiktiven Ebene des Stückes ist und bleibt der Partner auf der fiktiven Ebene des Spiels. [...] Nur, wenn der Protagonist dem mitspielenden Antagonisten Platz und Raum gibt, ihm Reaktion und Widerspruch ermöglicht, ihn durch Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in Szene setzt und ins Spiel bringt, kann sich Theaterspiel entfalten.¹⁹

Wie die Schweizer Regisseurin Nora Somaini betont, beinhaltet Theater von seinem Wesen her daher immer bereits etwas Chorisches, denn „Zusammenarbeit ist schon eigentlich Chor, vorausgesetzt sie läuft gut, wenn wir versuchen, Formen und Inhalte gemeinsam zu erforschen.“²⁰

Im westlichen Drama und Theater, wie es sich seit der Renaissance herausgebildet hat, wird die soziale Basis des gemeinsamen Theaterspiels jedoch in der Regel bereits durch die Aufteilung in Haupt- und Nebenrollen untergraben. (Schauspiel-) Kunst definiert sich oftmals bereits in der Ausbildung von Schauspielschülern und in extremer Form beispielsweise in den Superstarshows im Fernsehen durch das Können einzelner, von denen nur die Besten der Besten von der Mediengesellschaft gekürt werden: „Der Zwang zum Übertreffen des Mitspielers bzw. Mitbewerbers und der Hang zum Erspielen des Erfolgs durch die Überwältigung des Zuschauers gehen als latente Disposition in die Aufführung ein.“²¹

Dieser „defizitäre Blick“²² auf die Anderen oder auch „Starallüren“, d. h. das Verstecken der eigenen (emotionalen) Befindlichkeit hinter einer auffälligen

¹⁸ Kurzenberger 1998, 19.

¹⁹ Kurzenberger 1998, 20.

²⁰ Klaus Witzeling (2006): Die verschiedenen Farben im Chor. In: *Theater der Zeit*. 61:4.29

²¹ Jürgen Hofman (1981): *Kritisches Handbuch des westdeutschen Theaters*. Berlin: Verlag Klaus Guhl, 207ff sowie 216.

²² Vgl. Karola Wenzel (2006): *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 5. Uckerland: Schibri, 70ff. sowie 86ff. Mit einem „defizitären

Selbstdarstellung, behindern offene und stabile Beziehungen der SP und damit theatrale Erfahrung: „Die Schauspielkunst ist aber zugleich die Befreiung von der konventionellen Schauspielerei des Lebens, denn: nicht Verstellung ist die Aufgabe des Schauspielers, sondern Enthüllung.“²³

Das chorische Prinzip vermittelt, sei es durch chorische Figurendarstellung, chorisches Bewegen oder Sprechen, stärker als andere Theaterformen die herausragende Bedeutung des Ensembles für das Gelingen der gemeinsamen Produktion. Wie noch gezeigt werden wird, basiert chorisches Arbeiten auf gemeinsamen Regeln und Verabredungen, die durch den gleichberechtigten Dialog zwischen den SP und auch zwischen SP und TP zunächst mühsam gefunden werden müssen. Neben den gemeinsamen Verabredungen und (Spiel-)regeln stellen ein gemeinsamer Rhythmus, zeitgleiches Agieren oder das vergleichende Nebeneinander identischer, aber individuell unterschiedlich vollzogener Vorgänge eine Verbundenheit zwischen den SP her. Durch die klaren chorischen Formen wird in besonderem Maße „eine Aufmerksamkeit für den Anderen und das Andere“²⁴ unter den SP gefördert:

Man muß sich hören, wie auch die anderen. Die Wahrnehmung wird geschult, gleichzeitig inside und outside zu sein. Den gemeinsamen Ausdruck und Rhythmus zu finden, ist eine wahnsinnige Arbeit. [...] Werden die Spieler mechanisch, ist der Chor tot. Jeder Einzelne muss genauso denken, genauso fühlen, genauso lebendig sein wie beim solistischen Spiel.²⁵

Die Spielpartner bedeuten in der Arbeit mit dem Chor keine Konkurrenz, die es zu überbieten gilt. Vielmehr erhöht das chorische Prinzip durch das Hervorheben individueller Unterschiede den Reiz einzelner, sich wiederholender

Blick“ ist hier ein Blick auf andere gemeint, der nur nach deren Schwächen sucht, um sich selbst auf Kosten der anderen besser zur Geltung zu bringen.

²³ Max Reinhardt zitiert nach Weintz 1998, 161. „Enthüllung“ meint aber nicht die ungeschützte Preisgabe privater Details der SP. Vielmehr meint es das Zeigen menschlichen Verhaltens durch Komprimierung und Abstraktion und das Aufbrechen individueller „Verpanzerungen“, d. h. eingefahrener, blockierender, u. a. durch Konkurrenzdruck aufgebauter Verhaltensweisen und Kommunikationsformen des Alltags. Anstelle der Alltags-Spielregeln und Alltags-Schutzschilder treten in theaterpädagogischen Kontexten neue Spielregeln des Spiels, der Improvisation und der Zusammenarbeit. „In diesem Spannungsgefüge erst werden die Verhaltensmuster und Charaktermasken der Beteiligten befragbar, erweiterbar, veränderbar.“ (Vgl. Wiese 2006, 132, 161ff sowie 200ff).

²⁴ Wenzel 2006, 154.

²⁵ Witzeling 2006, 28.

Bühnenvorgänge. Oder der Chor stärkt wie im folgenden Beispiel den einzelnen SP gewissermaßen den Rücken, um individuelle Präsenz zu zeigen:

Nun ist die Rolle des Jünglings, der die drei goldenen Haare vom Teufel holen wird, an den mit Abstand jüngsten und kleinsten Spieler vergeben. Er steht in der Mitte, die anderen im Halbkreis um ihn: „Darauf nahm er Abschied und begann seine Wanderschaft.“ Langsam springt der Kleinste von einem Bein aufs andere, die Mitspieler stimmen einen Song an, einzelne Phrasen münden schließlich im Refrain „Born to be wild“. Da strecken alle die Fäuste (in) Richtung (des) wandernden Jünglings, der seine Wanderbewegung unterbricht, die kleinen Fäuste nach oben reckt und die kleine Brust nach vorne. Groß und stark wird er durch die Fäuste der anderen.²⁶

Gerade nicht professionell ausgebildete SP profitieren in besonderem Maße von der Energie und Intensität des gemeinsamen Auftretens. Theaterpädagogische Theaterkunst, die mit dem chorischen Prinzip arbeitet, kann daher ein wertvolles Gegenbeispiel bilden zu Theater- und Präsentationsformen des Alltags, in denen Konkurrenz und Einzelleistung im Vordergrund stehen:

Wo Gleichheit und Gleichberechtigung formale Voraussetzungen des Theaterlernens und Theaterspielens sind und nicht die Leistung der einzelnen im Vordergrund steht, liegt es nahe, sich chorischer Formen zu bedienen, sie zu erproben und zu untersuchen.²⁷

II.2. Übungsbeispiele zur Entwicklung eines chorischen Ensembles

„Alle können alles, so gut wie jeder kann.“²⁸

Ausgangspunkt jedes theaterpädagogischen Prozesses ist eine heterogene Gruppe von Menschen, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Die verschiedenen einzelnen unterscheiden sich u. a. durch Alter, Körperlichkeit, Bildung und Erfahrung. Chorisches Arbeiten basiert jedoch – stärker noch als Theater im allgemeinen – auf einer funktionierenden Gemeinschaft der SP und einem flexiblen, aufmerksamen Zusammenspiel. Daher steht am Anfang chorischen Arbeitens ein Training der SP, das sich noch nicht konkret auf Form

²⁶ Wenzel 2006, 153f.

²⁷ Kurzenberger 1998, 19.

²⁸ Hoffmann 2006, 312.

und Inhalt der späteren Theaterproduktion bezieht, sondern zunächst deren Voraussetzungen schafft.²⁹

Die erste gemeinsame Übereinkunft der SP ist der Wille zum Spiel. Diese gemeinsame Motivation impliziert die Bereitschaft, sich auf die anderen und die Gruppe einzulassen. Doch die SP bringen unterschiedliche Fähigkeiten mit, dies tatsächlich zu können. Manche SP sind sehr stark auf sich selbst fixiert, andere dagegen bleiben passiv und zeigen kaum Eigeninitiative. Beide Extreme können durch Übungen bewußt gemacht und ausgeglichen werden. Das „gemeinsame Tun“ des Chors der SP ist ein ständiger Balanceakt zwischen individuell selbstbestimmtem gemeinsamem Agieren und fremdgesteuertem Reagieren:

Unüberwindbar scheint anfangs das bedrohliche Gefühl einer Enteignung der eigenen Person, die Angst, die Selbstkontrolle zu verlieren und abzugeben an einen kollektiven Körper-Chor, von dem man nur ein Teil unter anderen ist³⁰ [...] Man muß erst lernen, sich in so einem Rahmen zu bewegen; es ist ganz wichtig, das richtige Verhältnis von kollektivem und individuellem Ausdruck zu finden. Aber genau dadurch entsteht eine spezifische Energie.³¹

Alle szenischen Vorgänge im Kontext chorischen Arbeitens beruhen auf Verabredungen, die gemeinsam erarbeitet wurden. Diese Verabredungen bilden einen klaren, sicheren Rahmen, innerhalb dessen sich die SP bewegen können³². Individuelle Möglichkeiten, gemeinsame Vorgänge zu variieren, eröffnen sich erst dann, wenn die Regeln und Verabredungen des Zusammenspiels verinnerlicht sind. Sebastian Nübling beschreibt diesen dialektischen Zustand gemeinsamen Handelns als ein „*Bewußt-Außersichsein*“:

Der Spieler darf nicht an das denken, was er gerade tut, sondern muss durchlässig werden [für eigene Impulse und Impulse von außen, Anm. d. V.]. Das Paradox [...] chorischen Spielens überhaupt ist, dass die bewußte Kontrolle nachlassen soll über einen Vorgang, der nur äußerst kontrolliert ausgeführt werden kann. Der Schlüssel zum Zustand des *Bewußt-Außersichseins* ist die intuitive Beherrschung von Abfolge und Koordination von Bewegungen.³³

²⁹ Auch im antiken Griechenland erhielten Choreuten und Protagonisten jeweils eine spezielle Schulung. Vgl. Nübling 1998, 65.

³⁰ Heeg 2006, 20.

³¹ Frank M. Raddatz (2006): Der Chor ist eine emanzipierte Masse. In: *Theater der Zeit*. 61:4, 24.

³² Die Kunst liegt auch darin, Fehler gemeinsam als richtig zu behaupten, wenn eine Verabredung nicht genau eingehalten wird, sondern gemeinsam spontan modifiziert werden muss.

³³ Nübling 1998, 76ff.

Erst dann wird jeder einzelne von der Gruppe getragen sowie die die Gruppe von jedem einzelnen der SP. Ähnlich verhält es sich mit dem *Rhythmus* des Chores als wichtigstem übergeordnetem Organisationsprinzip. Jeder einzelne erzeugt und stärkt durch sein Tun diesen Rhythmus, der über die einzelnen hinauswirkt und zwischen den Individuen und der Gruppe eine Verbindung schafft. Dieser Rhythmus muss weder hörbar, noch sichtbar sein, sondern kann unterschwellig als Unterstützung und Orientierung in der Gruppe und den einzelnen wirken.

Die Übungen³⁴ die im Folgenden beschrieben werden, sind weder chronologisch gegliedert, noch bilden sie eine abgeschlossene Übungseinheit. Vielmehr sollen sie die theoretischen Aspekte veranschaulichen und zu einem besseren Verständnis chorischen Arbeitens führen. Alle Übungen dieses Kapitels zeigen unterschiedliche Wege auf, wie einzelne SP für Schwierigkeiten und Potentiale eines Chors sensibilisiert werden und gemeinsames Handeln üben können³⁵.

Ü1: Der Bambusstern³⁶

Auf dem Boden des Proberaumes sind Bambusstäbe sternförmig ausgelegt. Jeder SP stellt sich vor einen Stab. Die Aufgabe besteht darin, daß alle SP gleichzeitig sich hinunterbeugen, den Stab aufnehmen und sich wieder aufrichten.

Beim ersten Versuch werden einzelne SP nach einem kurzen Moment des Zögerns den Stab schnell aufnehmen und sich aufrichten. Andere werden Irritation zeigen, warum die ersten nicht gewartet haben. Zunächst besteht kein Einverständnis darüber, wie die Aufgabe zu lösen sei, da zwischen den einzelnen noch keine Verbindung besteht. Doch genau darum geht es. Von jedem SP der Gruppe soll eine unsichtbare Linie gezogen werden zu jedem anderen.

Wichtige Voraussetzungen dafür sind die Kreisform³⁷ sowie der sog. „Horizontblick“. Der Regel folgend „Achte auf alle, außer auf dich selbst!“ fixieren die SP keinen bestimmten Punkt, sondern blicken auf einen unbestimmten Punkt in der Ferne. Dadurch weitet sich das Blickfeld und ermöglicht den einzelnen, *alle* Vorgänge in der Gruppe wahrzunehmen.

³⁴ Der Ursprung vieler Übungen läßt sich aufgrund ihrer Verbreitung schwer nachvollziehen. Sofern nicht anders angegeben, stammen die beschriebenen Übungen aus dem persönlichen Fundus der Verfasserin, viele davon aus Workshops an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Die Übungen werden in dieser Arbeit bestimmten Kategorien zugeordnet, je nachdem welche Absicht in einem spezifischen Kontext mit den Übungen verfolgt wird. Viele Übungen beinhalten jedoch sowohl ein Training des Gemeinsamen als auch der individuellen Verantwortung der einzelnen SP und können entsprechend variiert werden.

³⁵ Weitere Übungen zum chorischen Arbeiten finden sich u. a. in Nübling 1998, 63ff.

³⁶ Vgl. Nübling 1998, 67f.

³⁷ Die Kreisform ermöglicht allen Spielern eine gleichberechtigte Teilnahme am Spielgeschehen, da alle Spieler sich gegenseitig optimal wahrnehmen können. Die Kreisform ermöglicht außerdem einen fließenden Übergang zu szenischem Arbeiten, da der Kreis zu einem Halbkreis geöffnet werden und Zuschauer einbezogen werden können.

Nach dem ersten mißglückten Versuch, der Sensibilisierung für das Problem und den „Horizontblick“ können es die SP erneut versuchen. Diesmal werden sie auf alle Bewegungen der anderen achten und über schwingende Bewegungen, wie bei einem Tanz langsam und über Umwege zum Ziel kommen. Die Übung ist beendet, wenn für alle SP ein deutlicher Schlußpunkt erreicht ist.

Im Zentrum dieser Übung stehen die Sensibilisierung für die Schwierigkeiten gemeinsamen Handelns, sowie das kollektive Lösen einer Aufgabe. Wenn die Übung funktionieren soll, muss jeder einzelne die Impulse der anderen wahr- und aufnehmen. Keiner darf versuchen, seine eigenen Vorstellungen von Art und Tempo der Bewegungen den anderen aufzuzwingen. Im Idealfall sollte ein Zuschauer nicht sehen können, woher eine Bewegung kommt. Bewegungen gehen nicht von einzelnen aus, sondern entstehen durch wechselseitige kleine Impulse der SP *zwischen* den einzelnen.

Ü2: Die Plattform / Stopp & Go!

Alle SP verteilen sich im Raum und stellen sich vor, sie befinden sich auf einer imaginären Plattform, die von einer Nadel gehalten wird.

Es gibt folgende Grundregeln: ‚Der ganze Raum wird gleichmäßig ausgefüllt, ohne Ballungen oder Lücken‘. (Denn sonst droht die Plattform zu kippen). ‚Alle SP bewegen sich gleichmäßig vorwärts, ohne anzuhalten‘. ‚Alle wechseln häufig die Richtung und gehen nicht im Kreis.‘ ‚Keiner berührt einen anderen‘ oder ‚Keine Unfälle!‘

Auch hier hilft der „Horizontblick“ um den ganzen Raum wahrzunehmen. Bei dieser Übung können die SP aber nie alle anderen gleichzeitig sehen. Die Impulse, die von einzelnen ausgehen, werden vielmehr reflexartig von einem zum anderen weitergegeben. Im Idealfall können Zuschauer dennoch nicht erkennen, von wem der Impuls ausging.

Variation1: Die Gruppe erhält die Aufgabe, das Tempo langsam gemeinsam zu steigern bis zu schnellem Laufen. Wieder kommt es darauf an, daß die Gruppe gemeinsam das Tempo verändert und nicht einzelne versuchen, das Tempo zu bestimmen. Je schneller die Gruppe wird, desto schwieriger wird es außerdem, den Raum ganz auszufüllen, ohne andere anzurempeln. Wenn das höchste Tempo erreicht ist, kann entweder das Tempo ebenso wieder verlangsamt werden oder Variante 2 wird eingeführt.

Variation2: Grundregel ist: ‚Wenn einer geht, gehen alle – wenn einer stoppt, stoppen alle!‘

Variation3: Wie 2, aber mit unterschiedlichen Tempi. Es ist ratsam zuvor 3-5 Tempostufen zu etablieren, z. B. Zeitlupe, normales Gehen, Zeitraffer od. schnelles Laufen. Nach jedem Stopp gibt derjenige, der den Impuls zum Laufen gibt, zugleich vor, in welchem Tempo weiter gelaufen wird.

Variation4: Nur ein einzelner darf gehen. Wenn der einzelne stehen bleibt, ist dies der Impuls für den nächsten SP loszugehen.

Variation5: Nur zwei, drei, vier SP dürfen gehen. S. Variante 4.

Ü3: Der heilige Stuhl

Alle SP sitzen auf Stühlen verteilt im Raum. Ein SP verläßt seinen Stuhl und stellt sich an den Punkt, der am weitesten von seinem Stuhl entfernt ist. Der Stehende versucht in gleichbleibend langsamem Tempo, einen freien Stuhl zu erreichen und sich zu setzen. Die Gruppe versucht dies zu verhindern, indem sie die leeren Stühle besetzt, denen sich der einzelne nähert. Wer einmal aufgestanden ist, darf sich nicht wieder auf denselben Stuhl setzen. Erreicht der einzelne einen Stuhl, übernimmt derjenige seine Rolle, der als letzter noch steht.

Bei dieser Übung kommt es darauf an, daß die Gruppe gut zusammen arbeitet. Der „Trick“ ist, daß diejenigen, die am weitesten von dem einzelnen entfernt sind, am ehesten aufstehen und die leeren Stühle besetzen können, ohne daß ihr eigener Stuhl sofort besetzt wird.

II.3. Chorisches Theater als Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Gruppe und Individuum

BRIAN Ihr sollt niemandem folgen.
 Ihr sollt selbständig denken.
 Ihr seid lauter Individuen.
MENGE Ja, wir sind lauter Individuen.
BRIAN Ihr seid alle verschieden.
MENGE Ja, wir sind alle verschieden
DENNIS [aus der Menge] Ich nicht.³⁸

Die Auseinandersetzung mit chorischen Theaterformen ist notwendigerweise immer eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Gemeinschaft und dem Verhältnis von Protagonist und Chor sowie SP und Gruppe.³⁹ Jeder Chor basiert auf einem empfindlichen Gleichgewicht zwischen Individualität und Kollektivität, das „immer von einem Zuviel an Chaos oder einem Zuviel an Ordnung bedroht [ist], je nachdem, ob zu viele Einzelwillen, oder nur ein einzelner Wille bestimmend werden wollen.“⁴⁰ Kleinster „gemeinsamer Nenner“ eines Chors ist ein gemeinsames Ziel. Eine funktionierende chorische Gemeinschaft basiert auf dem selbstbestimmten Zusammenschluß individueller einzelner und läßt individuelles Verhalten gegenüber dem „Gemeinsamen“ zu, ohne dass dieses „Gemeinsame“ durch graduelles Abweichen einzelner gefährdet wird. Bedroht vom Zerfall durch zu viele Abweichungen oder unterschiedliche Stimmen können chorische Gemeinschaften aber dazu tendieren, sich selbst durch Dogmatismus und Zwang zu schützen. Andere bzw. Andersdenkende werden ausgegrenzt und stärken den Chor durch die gemeinsame Haltung gegen diese Anderen. Oder Starke und Selbstbewußte übernehmen die Führung und dominieren Stillere und Schwächere, die ihre Eigenverantwortung an das Kollektiv abgeben. Diese extremen Formen eines chorischen Zusammenschlusses, die ihre bildlich-formalen Entsprechungen in maschineller, exakter Synchronität haben, beschwören abstoßende historische Assoziationen herauf: „formierte Massen im Marschrhythmus, [eine] gleichgeschaltete Meute, die die Verantwortlichkeit des

³⁸ Monty Python: *Das Leben des Brian*. Zitiert nach Baur 1999, 94.

³⁹ Im antiken Drama des Aischylos ist der Protagonist, d. h. das individualisierte moderne Subjekt, das fortan das Zentrum des abendländischen, dramatischen Theaters bildete, aus dem Chor heraus entstanden.

⁴⁰ Kurzenberger 1998, 29.

einzelnen außer Kraft setzt. Chor ist oft das Terrain der Mitläufer und Trittbrettfahrer oder ein Raum für Allmachtsphantasien und blinde Gewalt.“⁴¹

Wie Hajo Kurzenberger überzeugend darlegt, muss sich szenische Arbeit, die sich chorischer Formen bedient, daher stets mit der Frage auseinandersetzen, wie ein Chor heutzutage überhaupt möglich sein kann⁴². Denn die Fragen und Schwierigkeiten, die mit einer gemeinsamen Willensbildung einhergehen, treten bei der Arbeit mit chorischen Formen sowohl auf der fiktiven Ebene eines Stoffes oder Textes, als auch auf der spielpraktischen Ebene zwischen den SP auf. Welche Rolle und welchen Status hat der einzelne in der Gruppe der SP und auf der fiktiven Ebene der Darstellung? Bestimmt das Individuum den Chor oder der Chor das Individuum?

Hajo Kurzenberger beschreibt anhand einer Inszenierung der *Hiketiden* des Aischylos komplexe Beziehungsmuster zwischen Chor und einzelnen:

Jede versteckt sich hinter jeder [...], der Chor ist zunächst und zuallererst eine Angst – und Schutzgemeinschaft. [...] Eine einzelne wird vorgeschoben, der Chor drückt sie aus der Masse heraus. [...] Es ist aber nicht nur die Geburt eines Protagonisten aus dem Chor, die hier sichtbar wird. Auch die Geburt der einzelnen Schauspielerin [...]. Was auf der Ebene des Dargestellten innerhalb der fiktiven Geschichte geschieht, kann auf der Ebene der Darstellung ‚mitgespielt‘ werden [...]. Und zugleich zeigt sich [...], was für Möglichkeiten die Chorführerin dem Chor eröffnet. Sie macht ihn stark, er wiederum verstärkt sie indem er ihre Gesten imitiert, verwandelt, erweitert, vergrößert. In ihrem Schutz und im Schutz des Kollektivs wird jede einzelne plötzlich wagemutig, man probiert etwas aus, was man alleine nicht getan hätte. [...] Der Chor [...] nicht nur als Echo, indem [er] einzelne Worte und Namen wiederholend verstärk[t] und beglaubig[t]. Der Chor eilt der Chorführerin auch einmal voraus, schützt sie, übernimmt die Führung des Gesprächs. [...]

Was zeigt dieser kurze szenische Ausschnitt? [...] Ich-Sagen heißt offenbar [...], eine Rolle übernehmen und spielen, die die anderen mitbestimmen, die aber auch umgekehrt die anderen definiert, ihnen Rollen abfordert oder zuweist.⁴³

Auf der Ebene der Inszenierung ergeben sich aus der Zuordnung der einzelnen zum oder gegen den Chor, beispielsweise als Anführer oder auch Antagonist,

⁴¹ Kurzenberger 1998, 22.

⁴² Vgl. Kurzenberger 1998, 22.

⁴³ Kurzenberger 1998, 25. Ähnliche Szenen werden auch in *Der Aschenputteltraum* gezeigt. Nach einem Streit um die Hauptrolle an dessen Ende die Lösung stand, Aschenputtel gemeinsam zu spielen, schubst der Chor der Aschenputtel wiederum eine einzelne nach vorne, um sie als „Looser“ und „Küchenschabe“ zu beschimpfen: „Eene meene muh und raus bist du!“ Andererseits begehrt das starke „Heer“ der Aschenputtel gemeinsam gegen die böse Königin auf, die Aschenputtel zu Putzarbeiten zwingen will: „Diesen Schuh zieh ich mir nicht an!“

räumliche Konstellationen, die das Spannungsfeld zwischen Individuum und Chor verbildlichen und reflektieren:

Einzelne laufen voraus, einzelne laufen hinterher, einzelne sondern sich ab, einzelne treten heraus, einzelne stiften an, einzelne nehmen die Sache in die Hand, einzelne gehen auf Distanz usw. Und dennoch gibt es auf der weiten Szene keine einzelnen als nur Versprengte und Disparate. Dieser Chor hat ein Gravitationszentrum, das die einzelnen immer wieder zusammenführt, in wechselnden Konstellationen, Gruppierungen, Fraktionen und auch als geschlossenes Ganzes.⁴⁴

Das Heraus- und Hervortreten des einzelnen aus dem Chor, sein Zurücktreten in den Chor zeigen szenisch vielleicht am anschaulichsten, wie ein heutiger Chor sein kann und seine Mitglieder seine Einheit und Eigenheit erfahren und reflektieren. [...] Denn es geht dabei um die Bedingungen und Kriterien, Ich und Wir zu sagen, ich und Wir zu sein. Der Chor wird in seiner individualitätsstiftenden, der einzelne in seiner gemeinschaftsbildenden Kraft sichtbar.⁴⁵

Ein solcher Chor ist kein formiertes Kollektiv, keine dressierte Formation, keine geschlossene Einheit [...]. Dieser Chor hat zwar Kontur, aber keine Starre. Er ist Bewegung, fließt, ist Übergang, Wechsel der Positionen und Gruppierungen.⁴⁶

Weitere Gruppenkonstellationen können mehrere kleinere Chöre sein oder sogar die Aufweichung oder Auflösung des Chores durch Auflösung der Synchronität und Übergang in (geordnetes) Chaos.

Ob ein Chor eher die Individualität einzelner oder die Einheit der Gruppe betont, hängt nicht nur mit der spezifischen Wirkung zusammen, die erzielt werden soll, sondern auch mit der Größe des jeweiligen Chores: „Ein großer Chor fordert auf zur Vereinheitlichung, zum Zusammenfügen und Ordnen, während ein kleinerer Chor viel mehr Möglichkeiten für das Wahrnehmen der Individualität läßt“.⁴⁷

Eine andere Möglichkeit, einen „Chor als Einheit der vielen einzelnen Verschiedenen“⁴⁸ zu zeigen, besteht in „individuelle[n] Ausformung[en] innerhalb der gemeinsamen Aktion“⁴⁹, beispielsweise durch eine individuelle Haltung, Gestik, Betonung oder durch unterschiedliche Lösungen szenischer Vorgänge und Konflikte. Beispielsweise können verschiedene Sprecher einen (identischen) Text mit unterschiedlichen Betonungen über den gleichen Rhythmus sprechen. Oder auf der Basis eines gemeinsamen Rhythmus und Grundgestus, z. B. starre

⁴⁴ Kurzenberger 1998, 26.

⁴⁵ Kurzenberger 1998, 23.

⁴⁶ Kurzenberger 1998, 26.

⁴⁷ Vgl. Nübling 1998, 44.

⁴⁸ Kurzenberger 1998, 26f.

⁴⁹ Nübling 1998, 43.

Haltung des Oberkörpers, Dynamik in den Beinen, kann jeder SP eine individuelle Gestik entwickeln⁵⁰.

Fiktive Beziehungsmuster und Gruppenkonstellationen werden durch die Beschäftigung mit chorischen Formen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Zwar werden die Beziehungen und der Umgang in der Gruppe der SP nicht direkt thematisiert. Die Arbeit mit chorischen Formen kann in diesem Zusammenhang aber eine besondere Sensibilität sowohl der SP als auch der TP trainieren:

Durch Sensibilisierung und Bewußtseinsveränderung wirkt das Spielgeschehen *indirekt* auf die Realität zurück und stellt eine Form von symbolisch-reflexiver Bewältigung, Metakommentar oder *Antithese* dar. Theater kommuniziert wie jede Kunst auf einer Metaebene mit der empirischen Welt und bezieht Stellung zu ihr, indem es aus ihrer Bahn heraustritt und eine den lebenspraktischen Mustern, Regeln und Deutungen entgegengesetzte Welt entwirft⁵¹.

Die Herstellung von Gemeinsamkeit, die von allen Individuen der Gruppe getragen wird, ohne daß sie sich gegen einzelne richtet oder von außen festgelegt werden muss, ist ein komplizierter Prozeß. Auch wenn, wie im Folgenden noch gezeigt werden wird, die SP im Rahmen von Übungen die Erfahrung machen können, daß ohne Einwirkung von außen Übereinkünfte zwischen den SP entstehen können, geht chorisches Verhalten in Spielsituationen darüber hinaus. Improvisationen ergeben unzählige Spielmöglichkeiten, aber keine für alle SP (und Zuschauer) einsichtigen, eindeutigen Lösungen und schlüssigen Interpretationen: „Die Darstellung bedarf einer Ordnung, die nicht von selbst entsteht.“⁵² Alle Übereinkünfte und Darstellungselemente müssen im Rahmen einer kollektiven Suche erforscht, gefunden, für alle verbindlich festgelegt und schließlich von allen eingehalten und gespielt werden. Besondere Herausforderungen des TP ergeben sich daraus, alle SP gleichberechtigt in die Reflexionen des Inszenierungsprozesses einzubeziehen⁵³, zwischen den SP vermitteln zu können

⁵⁰ Vgl. Nübling 1998, 42ff.

⁵¹ Weintz 1998, 161.

⁵² Vgl. Nübling 1998, 29.

⁵³ Voraussetzung für solch einen „Dialog zwischen allen“ ist, daß SP und TP offene Fragen haben, gemeinsam Nachdenken und sich gegenseitig Zuhören. Zuhören kann praktisch durch gemeinsames Singen und gemeinsames Bewegen geübt werden. Jossi Wieler misst in seiner Probenarbeit dem Zuhören eine besondere Bedeutung zu: „Manchmal saß ich nur da und habe zwei Stunden zugehört.“ (Michael Merschmeier und Franz Wille (1984): Die Inszenatoren des Jahres. „Da hat der Furz von Faust nicht gezündet.“ Ein Gespräch mit den Regisseuren des

und Entscheidungen, die von außen gesetzt werden müssen, angemessen begründen zu können. Darüber hinaus sollten gerade in der in der Arbeit mit chorischen Formen ausreichende Freiräume für dynamisches Spiel und unterschiedliche, individuelle Lösungen und Formen geschaffen werden.

Erst wenn manche Entscheidungen der Gruppe oder des TP dem Willen einzelner entgegenstehen und im Probenprozeß Krisen entstehen, zeigt sich in den Lösungen dieser Konflikte die Stabilität des chorischen Ensembles. Der Dialog⁵⁴ zwischen allen Beteiligten, Übung und Reflexion dessen, was man gemeinsam tut, bestimmen den Arbeitsprozeß und bestimmen damit wiederum das ästhetische Produkt, das Thema und die Form der Aufführung. Gleichberechtigung auf der Ebene der gemeinsamen Erarbeitung findet ihren szenischen Ausdruck in den chorischen Formen. In diesem Sinne ist „nicht sowohl das Arbeitserzeugnis – der fertig geübte Chor in seiner Wirkung auf Außenstehende – ist das erziehlich Wertvolle, als vielmehr die schöpferische Arbeit der Teilnehmer, die um das Erzeugnis sich bemühen.“⁵⁵

Jahres, Christoph Marthaler und Jossi Wieler. In: *Theater 1994*. Jahrbuch der Zeitschrift Theater heute, 33).

⁵⁴ Ein gleichberechtigter Dialog zwischen TP und SP findet idealerweise nicht nur auf der sprachlichen Ebene des Diskutierens statt, sondern manifestiert sich auch in gegenseitigen Impulsen zwischen TP und SP auf der spielpraktischen Ebene: „In der Gratwanderung zwischen „Vorgaben setzen“ und „Formen [der SP] im Prozess sehen und aufgreifen“, manifestiert sich die Qualität von theaterpädagogischer Arbeit. (Karola Wenzel: ‚Ich bin ein neues Mädchen‘. Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 17:41, 43).

⁵⁵ Erich Drach zitiert nach Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 60.

II.4. Übungsbeispiele zum Verhältnis zwischen einzelnen Spielern und dem chorischen Ensemble

„Nicht Uniformität, sondern das Oszillieren von Eigenem und Kollektivem ist das Ziel der Chor-Arbeit.“⁵⁶

Die folgenden Übungen bereiten spielerisch auf ein Wechselspiel zwischen dem Chor und einzelnen Spielern vor, die zeitweilig aus der Gruppe heraustreten und zum Anführer oder Gegenüber werden können, um sich später wieder in die Gruppe zu integrieren. Es geht darum, sich als Individuum in der Gruppe zu behaupten und selbstbewußt Vorgänge (mit) zu bestimmen, ohne jedoch das Gemeinsame der Gruppe zu stören.

Ü4: Die Schlange⁵⁷

Die SP bilden eine „Schlange“, an deren Spitze ein einzelner läuft oder tanzt. Der einzelne gibt Bewegungs- und/oder Lautmuster vor, an denen sich die anderen orientieren. Da nicht alle den Anführer sehen können, sind die Vorangehenden jeweils dafür verantwortlich die Vorgaben möglichst genau zu übernehmen und nach hinten weiter zu geben. Chor und Anführer sind wechselseitig voneinander abhängig: Ein einzelner kann die Gruppe nur führen, wenn die Gruppe seinen Vorgaben folgt und der Chor kann nur zusammen bleiben, wenn der Anführer klare Vorgaben gibt und darauf achtet, daß die anderen dem Tempo und den Bewegungen folgen können. Der Anführer kann wechseln, indem er ans Ende der Schlange wechselt und der neue „Kopf“ die Führung übernimmt. Diese Übung kann – gerade bei jüngeren Spielern - durch Musik unterstützt werden, die bereits einen gemeinsamen Rhythmus vorgibt.

Wenn ohne Musik gearbeitet wird, können ein Raumlaf bzw. eine Phase im Kreis die Übung vorbereiten, damit die SP zuerst einen gemeinsamen Gehrhythmus finden können. Geräusche die durch das Gehen und Laufen entstehen, dienen dabei der rhythmischen Unterstützung.

⁵⁶ Günther Heeg (2006): Chorzeit. Sechs Miniaturen zur Wiederkehr des Chors in der Gegenwart. In: *Theater der Zeit. Zeitschrift für Politik und Theater*. 61:4, 20.

⁵⁷ Mimetische Übungen, d. h. Spiegelungs- und Nachahmungsübungen, ermöglichen die Wahrnehmung des Anderen und das Wiederfinden des Eigenen im Anderen, ohne über „das Andere zu verfügen oder es in ein ihm [dem Eigenen, Anm. d. Verf.] Identisches zu übersetzen. [...] Die Besonderheiten der Spielimpulse des anderen [werden] nicht in *Eigenes* umgewandelt, sondern als *Gemeinsames* beantwortet [...]. Das empfangene Andere bleibt als solches im Spiel – es wird nicht kommentiert, verändert, interpretiert, *verfügt*, sondern gilt den SP als reiner Ausdruck, auf den sie die richtige Antwort finden müssen.“ Vgl. Wiese [u. a.] (2006), 114ff sowie 119.

Ü5: Rhythmuskreis⁵⁸

Alle SP stehen im Kreis. Alle SP suchen sich je eine einfache rhythmische Bewegung, die sie mit einem Geräusch kombinieren. Entsteht aus den Einzelrhythmen ein gemeinsamer Rhythmus?

Variation1: Wieder beginnen alle mit unterschiedlichen Rhythmen. Welche Rhythmen gleichen sich bzw. passen zusammen? Alle SP versuchen, Partner zu finden, um gegenseitig ihre jeweiligen Rhythmen zu verstärken und langsam die gesamte Gruppe in ihren Rhythmus „hineinzuziehen“.

Variation2: Ein SP tritt in den Kreis und klatscht einen einfachen Rhythmus, den alle klatschend aufnehmen. Wenn alle den Rhythmus übernommen haben, sucht sich der SP einen Nachfolger, indem er vor einen anderen SP tritt. Dieser variiert nun den Rhythmus des Vorgängers, was wiederum die Gruppe dazu veranlaßt, den Klatschrhythmus dieser Variation anzupassen.

Ü6: Dirigent und Orchester⁵⁹

Die Gruppe hat die Aufgabe, die Bewegungen eines Dirigenten in Klang umzusetzen. Der Phantasie des Dirigenten sind keine Grenzen gesetzt, um die Gruppe durch rhythmische Impulse anzuregen. Er kann unterschiedliche Körperteile als Ausgangspunkt eines Tanzes nehmen oder sich von konkreten Orten oder Handlungen inspirieren lassen.

Je klarer und variationsreicher die Impulse des Dirigenten sind, desto spannender und einfacher ist es für das Orchester, sie in Rhythmus und Klang zu transformieren.

Zwar kann der Klang des Orchesters den Dirigenten inspirieren, der Dirigent behält aber immer die dominierende Position. Diese Übung funktioniert auch in Paaren oder in zwei Gruppen, das solistische Agieren fordert den Dirigenten jedoch am meisten. Der einzelne kann lernen, sich der Gruppe gegenüber zu behaupten und die Freiräume, die durch seine Führungsrolle entstehen, zu nutzen, um mit der Unterstützung des Chores über sich selbst hinauszuwachsen.

Variation1: Der Dirigent kann auch stimmliche Impulse geben, auf die der Chor mit Bewegungen reagiert.

Variation2: Der Dirigent kann versuchen, durch Bewegungen einen Text, den die Spieler zuvor auswendig gelernt haben, aus dem Chor „heraus zu ziehen“.

Ü7: Worlds⁶⁰

Ein Spieler improvisiert mit Hilfe von Bewegungen, Lauten oder auch eines kurzen Satzes einen bestimmten Zustand, beispielsweise Euphorie, Trauer, Paranoia etc. Die anderen SP ahmen den einzelnen nach, indem sie Details des einzelnen, wie beispielsweise einen Ton, eine Bewegung, eine Gangart, einen mimischen Ausdruck aufnehmen. Sie dürfen das „Material“ des einzelnen untersuchen, um davon ausgehend die Emotionen, die „Welt“ des einzelnen nachempfinden zu können und sich diesem „fremden“ Zustand anzunähern. Wenn sich diese „fremde Welt“ stabilisiert hat, können sie ausgehend von den Ausdrucksformen des einzelnen, eigene Ausdrucksformen finden. Die SP sollen sich dadurch aber nicht von dem vorgegebenen Zustand entfernen, sondern sich immer wieder auf den einzelnen beziehen, indem sie eigene und fremde Ausdrucksformen kombinieren. Indem die SP sich in extremen Zuständen zeigen, findet durch die gegenseitige Öffnung und Wahrnehmung eine Annäherung statt, die den Zusammenhalt in der Gruppe verstärkt.

⁵⁸ Vgl. Kurzenberger 1998, 28. Zu Rhythmusübungen s. auch Augusto Boal (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 193ff.

⁵⁹ Nübling 1998, 80f.

⁶⁰ Vgl. Nübling 1998, 82.

II.3. Ästhetische Erfahrung durch chorisches Theater

"Wie kann [das Theater] aus dem geistigen Rauschgifthandel herausgenommen und aus einer Stätte der Illusionen zu einer Stätte der Erfahrungen gemacht werden?"⁶¹

Da der Chor heute – anders als in der griechischen Antike – nicht mehr oder nur noch in Ausnahmefällen auf konkrete Kollektive der Alltagsrealität⁶² verweist und damit keinen unmittelbar „sichtbaren Ausdruck religiöser Bindung und politischer Gemeinschaft“⁶³ mehr darstellt, wird er zum „Ausweis eines antiillusionistischen“⁶⁴ künstlerischen Prinzips.⁶⁵

Chorische Theaterformen spielen durch vielfältige Techniken mit der Wahrnehmung der Differenz zwischen Darstellendem und Dargestelltem: durch eine kollektive Figurendarstellung, das Ein- und Aussteigen aus Rollen, die Wiederholung von Vorgängen, die Aufteilung von Texten auf mehrere SP, synchrones Sprechen, den Wechsel von Erzählen und Darstellen u. a. Auch indem chorische Theaterformen durch offensichtliches Spiel auf der Bühne gerahmt werden, wird das Wesen des Theaters als Spiel entlarvt.⁶⁶

⁶¹ Bertolt Brecht zitiert nach: Michael Bienert: *Brecht, der Medienarbeiter. Der Sammelband "alles was Brecht ist" zeigt die Aktualität des Jubilars*. In: <http://www.wienerzeitung.at/desktopdefault.aspx?TabID=3946&Alias=wzo&lexikon=Autoren&letter=A&cob=7731>. (7.9.2007).

⁶² Der antike Chor verkörperte stets „eine Gruppe aus dem städtischen oder bediensteten Umfeld eines der Protagonisten.“ (Erika Fischer-Lichte [u. a.] (Hg.) (2005): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Berlin: Metzler Verlag, 49).

⁶³ Kurzenberger 1998, 21.

⁶⁴ Illusionistische Theaterformen und auch die Schauspieltechniken Stanislawskis zielen auf die Darstellung von Figuren als idealisierte homogene Einheiten von Rolle und Rollenträger. Die Differenz zwischen „Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich“ soll durch Methoden des Schauspiels und der Inszenierung vor dem Publikum verborgen werden.

⁶⁵ Hüning Birgit (1998): *ChorKollektivKritik. Zur chorischen Form in der Inszenierung von Meyerholds ‚Der Schauspieler der Zukunft und die Biomechanik‘*. In: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Theatertheorie szenisch. Reflexion eines Theaterprojekts*. Hildesheim: Universität Hildesheim, 91.

⁶⁶ Denn Spiel(en) kann „als ein rahmensetzendes, dynamisch vermittelndes Organisationsprinzip für die Spielenden“ verstanden werden, „mit dem sie zwischen Wirklichkeits- und Fiktionsebenen Beziehungen und Begrenzungen herstellen können.“ (Schwind: *Theater im Spiel – Spiel im Theater*. Zitiert nach Metzler Theater Theorie, 59).

Wenn beispielsweise eine Gruppe von Managern zu „Money“ von Pink Floyd im gleichen Rhythmus versetzt oder synchron auf die Uhr schaut, ihre Krawatten richtet oder mit dem Handy telefoniert oder wenn zehn Gretchens um Fausts Liebe wetteifern, wird durch diese „unnatürliche“ Vervielfältigung ein Spielraum zwischen SP und Figuren eröffnet. Selbst wenn sich ein synchrones Chorkollektiv deutlich aus unterschiedlichen Figuren zusammensetzt, beeindruckt und befremdet es die Zuschauenden durch die künstliche geschlossene Form, die in keiner Weise „die reale Anstrengung, den Kraftakt, die Disziplin“ ihrer Herstellung kaschiert. Ähnlich wie sich SP bei der Darstellung von Figuren „zwischen den Identitäten“ bzw. zwischen subjektivem Erleben und Gestaltung bewegen, bewegen sich die SP des Chores zwischen ihrer Individualität und ihrer gemeinsamen Identität als Teile der Gemeinschaft.

Obwohl ein Chor durch die ständige Präsenz der SP „eine Kontinuität [schafft], die auch disparate Vorgänge zusammenhält und den Zuschauern das Eintauchen in die dargestellte Welt ermöglicht“⁶⁷ beinhalten chorische Formen zugleich eine Verfremdung im Sinne Brechts⁶⁸, d. h. eine Irritation von Illusion und Einfühlung bzw. von Wahrnehmungs-, Denk- und Darstellungsgewohnheiten durch künstlerische Verfahrensweisen. Theater wird für SP und Zuschauer als Theater, d. h. als eine künstlerisch gestaltete Wirklichkeitsebene, erfahrbar gemacht, indem die Darstellung als Darstellung sichtbar gemacht und die Differenz zwischen dem Darstellenden und dem Dargestellten ausgestellt wird. Ingrid Hentschel beschreibt das Wahrnehmen dieser Differenz zwischen Spiel bzw. Theater und außertheatraler Wirklichkeit als „das zentrale Bildungserlebnis des Theaterspielens und -schauens.“⁶⁹

⁶⁷ Nübling 1998, 87.

⁶⁸ Bertolt Brecht, der diesen Begriff prägte, verwendete im Rahmen seines Epischen Theaters u. a. auch den Chor als ein verfremdendes Mittel. Ziel dieser Irritation ist, daß das Bekannte auf neue Weise besehen, aus einer distanzierten Position heraus reflektiert und in seiner Veränderbarkeit erkannt wird

⁶⁹ Hentschel 2004, 52.

Diese Einsicht in den Doppelcharakter von Spieler und Figur⁷⁰ ermöglicht es nämlich, Darstellung als Darstellung zu erfahren und bei der Suche nach geeigneten Gestaltungsmitteln bewusst diejenigen zu wählen, die eine bestimmte Wirkung erzielen. Damit verbunden ist die Einsicht der (körperlichen) Konstruktion von Wirklichkeiten. Das bedeutet, dass auch die ästhetische Kompetenz der Akteure im Umgang mit unterschiedlichen Darstellungsformen, -absichten und -medien erweitert wird.⁷¹

Denn erst das Wahrnehmen der Differenz zwischen dem Darstellenden und dem Dargestellten, zwischen Fiktion und Alltag oder Theater und Wirklichkeit, d. h. das Wahrnehmen des Rahmens, den Theater und Spiel darstellen, verwandelt die „Vorgänge des Alltags, seine intra- wie interpersonellen Befunde, [...] in Zeichen. Als Zeichen werden sie betrachtbar, beispielbar, veränderbar.“⁷² Erst das Wahrnehmen dieses Rahmens erlaubt den Akteuren „ihren Alltag [bzw. ihr Verhalten zu] transzendieren [...] indem sie sich zeitweise neben (über, zwischen) sich stellen.“⁷³ Außerdem schafft erst das Bewusstsein um diesen Rahmen die Voraussetzungen für ästhetische Gestaltung im Sinne einer Objektivierung des subjektiven Ausdrucks, eines Wissens um die „Undarstellbarkeit des Wirklichen“ sowie um die Möglichkeiten der Zeichenfindung⁷⁴.

⁷⁰ Wenn SP eine Rolle darstellen, verwandeln sie sich weder vollständig in einen anderen, noch geben sie ihre eigene Identität vollständig auf. Vielmehr oszillieren die Akteure im Spiel zwischen den verschiedenen Wirklichkeitsebenen. Richard Schechner spricht davon, daß der Akteur im Moment der Aufführung „nicht er selbst und nicht nicht er selbst“ sei. Die Darstellung liege „zwischen der Leugnung, ein anderer zu sein (Ich bin Ich), und der Leugnung kein anderer zu sein (Ich bin Hamlet)“. Entsprechend richte Schauspieltraining sich nicht darauf, die Schüler in andere Personen zu verwandeln, sondern darauf, „ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich zwischen den Identitäten zu bewegen.“ (Richard Schechner zitiert nach Ingrid Hentschel (2004): Ich ist etwas Anderes. Differenzenerfahrung als Grundlage des Theaterspielens und -sehens. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 22:44, 51).

⁷¹ Hentschel 2004, 52.

⁷² Bernd Ruping (2001): Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 17:38, 9.

⁷³ Hentschel 2004, 55.

⁷⁴ „Zeichen [...] sind niemals identisch mit dem Bezeichneten, im Gegenteil: Je stärker sie sich um das Abbild der Wirklichkeit bemühen, desto schwächer, unwirksamer, unwirklicher können sie auf der Bühne werden.“ (Ulrike Hentschel (2000): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 247).

IV. Szenische Arbeit mit chorischen Formen

IV.1. Chorische Bewegungskompositionen

„Der Chor als strukturelles Mittel einer Inszenierung führt nahezu zwangsläufig zu Abstraktion und zu einem gewissen Minimalismus.“⁷⁵

Nonverbale Improvisationen bzw. (daraus entstehende) chorische Bewegungskompositionen können inszenatorisch als szenische „Bausteine“ genutzt werden. Die Gruppe der SP kann in „Sprechende“ und „Bewegte“ bzw. in mehrere Kleingruppen aufgeteilt werden, die parallel Szenenelemente erarbeiten, die später zusammen montiert werden. Chorisches Handeln kann, unterstützt durch einen gemeinsamen Rhythmus, in Form einer „Maschine“ oder eines „Bilderbogens“⁷⁶ dargestellt werden. Bewegungskompositionen oder Tanzchoreographien der ganzen Gruppe können mit Musik kombiniert und als „erzählende Bilder“ zwischen Textpassagen oder zwischen Szenen montiert werden. Durch die Konzentration auf gemeinsames nonverbales Spiel trainieren die SP verstärkt ihren Körperausdruck, ihre Raumwahrnehmung, sowie das wortlose Zusammenspiel mit den SpielpartnerInnen durch den Austausch von Impulsen.

Ü8: Stopp & Go! szenisch!⁷⁷

Ü2 kann durch folgende Variationen der Übung zu einer einfachen Choreographie weiter entwickelt werden.

Variation6: Die SP probieren im Rhythmus einer Musik unterschiedliche Raumwege aus: grade Linien, Kreise, Diagonalen.

Variation7: Beim Gehen probieren die SP Gesten aus, die entweder zu ihren Figuren oder zu einer bestimmten Situation passen (z. B. Gesten für Banker: auf die Uhr schauen,

⁷⁵ Raddatz 2006, 26.

⁷⁶ Diese bekannten theaterpädagogischen Methoden gehen auf Augusto Boal zurück. Vgl. Boal 1989, 196 sowie 241ff.

⁷⁷ Vgl. Verena Meyer (2007): *Abenteuer Theater. Mit Jugendlichen ein Stück entwickeln*. Kempfen: BVK, 32.

Krawatte richten etc.; Gesten zur Vorbereitung auf einen Ball: Schminken, Haare kämmen, Schuhe putzen etc.). Die Gesten sollen groß sein und dem Rhythmus entsprechen.
Variation8: Die Gesten werden nur im Stehen eingesetzt (bei Musikstopp oder Stopp durch Impuls der Gruppe).Ggf. kann ein Satz oder Geräusch zur Geste gefunden werden. Wenn Musik eingesetzt wird, kann auch der Musikstopp als Impuls für den Stopp der SP eingesetzt werden. Andererseits kann die Musik auch als Kontrast genutzt werden, indem die SP stoppen, die Musik aber weiter läuft oder die Musik stoppt, die SP jedoch den Rhythmus der Musik beibehalten. Wenn Sprache eingesetzt wird, bietet es sich an, Sätze in die Musikpausen zu sprechen oder ohne Musik mit Variation2 zu arbeiten.
Alle erprobten Elemente (Rhythmus, Tempo, Pausen, Raumwege, Gesten, Satz/Geräusch) können zu einem Bewegungsablauf kombiniert werden.

Ü9: Gesten - Kanon

Drei SP sitzen auf Stühlen frontal zu den Zuschauern, den Blick nach vorne, mit neutralem Gesichtsausdruck, aufrecht sitzend mit den Händen auf den Oberschenkeln. Die SP führen zuvor festgelegte Gesten in beliebiger Reihenfolge aus. Die Gesten können auch kombiniert, d. h. mehrere Gesten können gleichzeitig ausgeführt werden. Wichtig ist eine exakte Ausführung der Gesten und das Aufrechterhalten einer körperlichen Grundspannung (Präsenz). Die SP können auf Impulse und Rhythmus ihrer Spielpartner reagieren und gemeinsam mit verschiedenen Tempi und Pausen spielen.
Im Anschluß werden die Zuschauer befragt, was sie gesehen haben. Spannend ist, daß aus den formalen, zeichenhaften Gesten wahrscheinlich eine Geschichte entstehen wird, da die Zuschauer Bedeutung in die Abläufe legen.
Je nach Kontext kann die Auswahl der Gesten verändert werden. Gesten können sein: Kopf nach rechts drehen, Kopf nach links drehen, rechtes Bein über das linke Bein schlagen, linkes Bein über das rechte Bein schlagen, Ohren mit beiden Händen zuhalten, aufstehen und drei Schritte nach vorne gehen, dabei den Mund zu einem stummen Schrei aufreißen sowie rückwärts drei Schritte zurückgehen und sich wieder setzen.

Ü10: Verdoppelt, verdreifacht...

Die SP überlegen sich jeweils zu zweit eine kleine Bewegungsabfolge, wie beispielsweise „telefonieren“ oder „von einer Mücke gestochen werden“. Danach studieren die Paare ihren Bewegungsablauf absolut synchron ein, wobei sie u. a. Blickrichtung, Mimik, gemeinsames Beginnen und Enden beachten. Im Anschluß präsentiert jedes Paar seine Bewegungsfolge, wobei die Zuschauer genau auf die Synchronität achten.
Variation1: Der gleiche Ablauf in 3er, 4er, 5er Gruppen.
Solche Bewegungsabläufe können synchron oder auch versetzt in Szenen montiert werden und als „typische Gewohnheit“ z. B. die Darstellung einer Figur durch mehrere Spieler verbinden.

IV.2. Chorisches Sprechen und Singen

„Eine Menschheit, bei der gegensätzliche Standpunkte nicht zum Streit und Krieg führen, sondern zum Konzert, wäre einige Schritte weiter.“⁷⁸

⁷⁸ Löffler, Wolfgang (1998): Über die Notwendigkeit und Schwierigkeit, ein Chor zu sein. In: Kurzenberger, Hajo: *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 37-40.

Gemeinsames Sprechen kann SP, die einzeln möglicherweise Hemmungen haben, vor anderen zu sprechen, zu ausdrucksvollem Sprechen ermuntern⁷⁹. Zugleich stellt synchrones chorisches Sprechen gerade in der Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spielern eine große Herausforderung dar. Einem Text soll durch Rhythmisierung, unterschiedliche Betonungen und Haltungen ein lebendiger Ausdruck verliehen werden. Zugleich sollen die Spieler aber gemeinsam wie aus einem Mund sprechen, d. h. auf Tempo, Rhythmus und Haltung der anderen achten. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Einatmen, das als Orientierung für einen gemeinsamen Auftakt dient und auch ein wenig optisch wahrgenommen werden kann.

Ähnlich wie bei einer Choreographie muss sich die Gruppe bei der Erarbeitung eines Textes auf einen Ausdruck, eine Version einigen und diese genau einstudieren. Je nach Gruppengröße kann es sinnvoll sein, die Bearbeitung des Textes auf Kleingruppen aufzuteilen und später die Textteile zusammen zu setzen. Tempo, Lautstärke, Betonung, Pausen und Rhythmus sollten in jedem Fall häufig variiert und das Sprechen unbedingt mit klaren inneren Haltungen oder auch mit Bewegung verbunden werden. Längere synchrone Textpassagen sind nur bedingt ratsam, da gleichzeitiges Sprechen schnell ungewollt mechanisch wirken kann. Ein Chor muss auch nicht zwingend kontinuierlich synchron sprechen, sondern chorisches Sprechen oder auch Singen können je nach Textart und beabsichtigter Wirkung sehr unterschiedlich gestaltet werden. Gerade kurze gleichzeitige Passagen können eine sehr starke Wirkung entfalten, wenn sie sparsam eingesetzt werden und der übrige Text auf einzelne Spieler verteilt wird. Auch kann es mehrere kleine Chöre geben, die im Wechselgesang sprechen. Die Wiederholung gleicher Sätze mit unterschiedlichen Haltungen kann ebenfalls sehr spannend sein, da sie die unterschiedlichen Stimmen des Chores betont.

Eine wunderbare Übung, um chorisches Sprechen vorzubereiten und zugleich die Stimme aufzuwärmen, kann das Singen eines Kanons sein⁸⁰. Wolfgang Löffler beschreibt das Singen eines Kanons als „typischen sozialen Vorgang“:

⁷⁹ Vgl. Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 60.

⁸⁰ Solch ein Kanon kann auch als Begrüßungs- oder Abschlusßritual die Proben einrahmen. Auch der Regisseur Christoph Marthaler beginnt jeden Probenprozeß mit gemeinsamem Singen, da dies

Man rottet sich zunächst mit den Sängern zusammen, die die gleiche Stimme singen, klammert sich an sie, singt viel zu laut und versucht, die anderen Stimmen möglichst wenig wahrzunehmen, damit man ja nicht aus dem Konzept kommt. Der Erfolg bleibt in diesem Stadium aus, wie in jeder Gesellschaft, in der alle reden und keiner zuhört. Die eigentliche Aufgabe besteht also darin, die Umgebung wahrzunehmen und immer besser wahrzunehmen, auf sie zu reagieren und den eigenen Anteil sinnvoll und präzise auf sie zu beziehen.⁸¹

Versetztes Sprechen kann dagegen sehr gut in Verbindung mit der bereits beschriebenen Übung2 (Stopp & Go!) geübt werden, indem bei jedem Stehenbleiben ein einzelner seinen Text sagt. Eine andere Vorübung kann das gemeinsame Zählen von 1-20 in der Gruppe sein, allerdings mit der Regel, daß nie zwei Spieler gleichzeitig sprechen dürfen. Wenn sich Spieler ins Wort fallen, beginnt eine neue Runde.

Aufbauend auf allg. Stimm- und Sprechübungen können durch die folgenden Übungen unterschiedliche Sprechweisen und Rhythmen ausprobiert werden. Zum anderen trainieren die Übungen synchrones Sprechen und das Wechselspiel zwischen einzelnen und der Gruppe.

Ü11: Text – Kreis

Unter Anleitung des TP sprechen die SP im Kreis einzelne Wörter oder kurze Sätze, um Sprechvariationen auszuprobieren, z. B. laut, leise, hoch, tief, gezogen, staccato, schnell, langsam, in versch. Grundhaltungen.

Variation2: Ein Satz oder eine kurze Textpassage werden mehrfach wiederholt und dabei mit versch. Grundhaltungen gesprochen, die wiederum mit klaren, stilisierten Gesten verbunden werden. Z. B. Wut – Fäuste ballen, Geheimnis verraten – flüstern mit hand am Mund, Verliebt – Kopf schief legen und mit Hand in Haaren spielen, Verzweifelt – Hände an den Kopf legen, Schultern vorbeugen etc.

Variation3: Fortführung von Variation2: Ein Satz wird im Kreis herumgegeben, wobei einzelne Spieler der Reihe nach eine Haltung und Sprechweise vorgeben. Die nachfolgenden SP übernehmen ihre Sprechweise möglichst präzise von ihrem jeweiligen Nachbarn.

Ü12: Ton Wort Text - Rap

Die SP stehen im Kreis und der TP etabliert einen einfachen Klatschrhythmus, den die Gruppe zunächst mit den Füßen und dem ganzen Körper aufnimmt. Im Kreis werden verschiedene Rhythmen ausprobiert. Später kann auch mit dem Rhythmus durch den Raum gegangen werden.

Variation1: Der TP gibt Laute, später Wörter oder auch ganze Sätze vor, die auf den Rhythmus gesprochen und von der Gruppe wiederholt werden.

die beste Art sei, sich kennenzulernen und aufeinander zu hören. Das Singen sei „das Interessanteste, man arbeitet noch nicht wirklich, obwohl unglaublich viel entsteht.“ (Merschmeier und Wille 1994, 34).

⁸¹ Löffler 1998, 40.

Variation2: Zwei Gruppen stehen sich gegenüber. Eine Gruppe klatscht einen einfachen Rhythmus. Eine zweite klatscht den Gegenrhythmus. Auf Zeichen des TP hin, nehmen sie Wörter dazu und sprechen im Wechselgesang. Ggf. können einfache Gesten hinzugenommen werden.

Ü13: Vogelformation

Maximal vier Spieler stellen sich versetzt hintereinander in einem Viereck auf, so daß einer den Kopf, zwei den Körper und einer den Schwanz des Vogels bildet.

Der „Kopf“ führt Bewegungen und Sprache des Vogels an, solange sich der „Vogel“ vorwärts bewegt. Dreht sich der „Kopf“ um 90° nach rechts oder links übernimmt der jeweilige Spieler des „Körpers“, bei einer Drehung um 180° übernimmt der „Schwanz“ die Führung.

Es ist ratsam, zunächst die Bewegung des Vogels, d. h. das Führen und Folgen der Spieler zu etablieren und erst in einem zweiten Schritt einige wenige Sätze dazu zu geben. Eine Möglichkeit, um die Dynamik der Vogelformation zu verändern, besteht in der Vorgabe eines gemeinsamen Rhythmus oder Tempos (z. B. Zeitlupe, Temposkala 1- 5).

IV.3. Chorisches Erzählen

Chorische Theaterformen beziehen ständig alle SP der Gruppe in die Darstellung ein. Aufgrund der Vielfalt möglicher Gruppenkonstellationen ist der Chor als dramaturgisches Instrument „multifunktional“, da einzelne, alle Chormitglieder oder Teilchöre nach- oder nebeneinander Kommentator(en), Erzähler, fiktive Figur(en), reale SP oder auch lebendes Bühnenbild⁸² sein können. Indem einzelne SP in die Gruppe hinein oder heraustreten können, können sie sich auch durch ihr Verhalten gegenüber der Gruppe unterschiedlichen Fiktionsebenen zuordnen. Bereits Bertolt Brecht nutzte diese Flexibilität des Chores, um unterschiedliche historische Ebenen oder Fiktionsebenen miteinander zu verknüpfen.⁸³ Sebastian Nübling beschreibt, wie durch die neue Verwandlungsfähigkeit des Chores eine fragmentarische Erzählform entsteht:

Anders als in der antiken Tragödie, wo der Chor in jedem Stück eine besondere Charakteristik hatte (alte Männer, junge Frauen), wird er jetzt fähig zur Verwandlung von Zeit und Raum, indem er sich selbst

⁸² Die SP können ganz ohne Requisiten gemeinsam eine Atmosphäre und einen Hintergrund für eine gespielte Handlung schaffen, indem sie (bewegt oder unbewegt) Pflanzen oder Gegenstände darstellen. Vorteile eines solchen lebenden Bühnenbildes sind einerseits die klare Form als auch die schnellen „Umbauten“. Eine Atmosphäre kann der Chor außerdem durch Geräusche schaffen, wie z. B. die SP in *Der Aschenputteltraum* durch Kirchturmglöcken, Katzenmiauen und Wind. Vgl. hierzu auch Christel Hoffmann (2006): *spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels*. Frankfurt am Main: Lang, 19.

⁸³ Vgl. Baur 1999, 52, sowie 72f.

verwandelt. [...] Damit wird der Chor fähig zu einer neuen Form: der *chorischen Erzählung*. Die chorische Erzählung hat eine andere dramatische Struktur als der Konflikt zwischen Individuen. An dessen Stelle tritt eine Binnenstruktur, die minidramatische Ereignisse zu einem Gewebe verbindet, das durch Querverbindungen Spannung in sich trägt.⁸⁴

Mittels Collage und Montage können unterschiedliche Fiktionsebenen kombiniert und mehrere Variationen einer Figur oder eines Vorgangs nebeneinander behauptet werden. Beispielsweise in der Inszenierung des Textes *Mitten in der Welt steht ein Haus* von Kurt Schwitters in der Bearbeitung des Theater Mahagonis aus Hildesheim, zeigen anhand desselben Textes mehrere Paare unterschiedliche „Stationen der Liebe“, d. h. Variationen versuchter oder verfehlter Annäherung.⁸⁵

In der Inszenierung von THEATRIUM großstadtKINDER erzählt dagegen ein Sprecher die Geschichte *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren*. Die Gruppe der SP steht im Halbkreis⁸⁶, ergänzt und kommentiert durch Geräusche, Lieder, chorische Texte und Bewegungen die Erzählung, während einzelne aus dem Chor heraus in die Mitte treten, in schnellem Wechsel verschiedene Rollen übernehmen und die Handlung spielen.

Auch in der Inszenierung *Der Aschenputteltraum* verkörpern die SP zeitweise einen oder mehrere Chöre der Aschenputtel, Prinzen oder bösen Stiefmütter, temporär treten aber auch einzelne SP aus dem Chor heraus und erzählen die Handlung, während der Chor der SP durch Geräusche eine Atmosphäre schafft, die Erzählung als Echo verstärkt oder durch Stimme und Bewegungen kommentiert. Marcela Herrera beschreibt, wie sich diese Erzählstruktur im Rahmen des Erarbeitungsprozesses entwickelte:

In den Improvisationen der Kinder kamen immer wieder die Themen „Außenseiter“, „mächtig und ohnmächtig sein“ vor. Dazu erfand jedes Kind eine eigene Geschichte im Spiel, in die es mindestens eine Figur aus dem bekannten Märchen „Aschenputtel“ integrieren musste. Die nicht spielenden Kinder befanden sich in der Zuschauerhälfte; sie durften die Geschichten verändern, indem sie Rollen übernahmen oder einfach nachspielten. Auf diese Weise fand ein ständiger Wechsel zwischen

⁸⁴ Nübling 1998, 86f.

⁸⁵ Vgl. Nübling 1998, 45ff. Vgl. auch *Dreimal Leben* von Yasmina Reza.

⁸⁶ Zum Spiel aus dem Halbkreis insbesondere mit Kindern siehe auch Rolf Hanisch und Rudolf Guder (1985): *Darstellendes Spiel mit Kindern Die Arbeit mit dem Textspiel in Grundschule und Kindergruppe*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 151ff.

Zuschauer- und Spielerrolle statt. Die zuschauenden Kinder setzten sich im Halbkreis um das Bühnengeschehen. Die Kinder im Halbkreis agierten immer gemeinsam: Sie waren der Chor des Aschenputtel, der bösen Stiefmütter, der Hofdamen, der Fans oder Verächter.⁸⁷

In den Inszenierungen *Der Aschenputteltraum* oder *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren*⁸⁸ ist das gemeinsame Spiel des Ensembles Grundlage und Rahmen chorischen Theaters. Spielregeln und Raumaufteilungen von Kinderspielen werden in den Inszenierungen als Darstellungsmittel genutzt, indem die Spiele durch Reduktion, Komprimierung, Veränderung der Spielregeln und Übertragung in spezifische, fiktive Kontexte bzw. szenische Vorgänge „theatralisiert“ werden⁸⁹:

Da in fast allen Regelspielen grundlegende Bewegungsformen (Stop and Go, Kreis, Halbkreis, entgegengesetzte Reihe) und grundlegende Beziehungsformen (Jäger-Gejagter, Beschützer-Ausbrecher, Aufpasser-Menge) enthalten sind, sind in ihnen auch die grundlegenden Formen dramatischer Beziehungen, Bewegungen und Konflikte enthalten. [...] Diese dramatischen Grundstrukturen können im Spiel herausgearbeitet [...], auf das eigene, konkrete Thema projiziert und sichtbar gemacht werden.⁹⁰

Dieses Verfahren bietet sich im Rahmen chorischen Theaters an, da viele SP einbezogen werden können und die Strukturen der Spiele durch den Wechsel zwischen Spieler- und Zuschauerpositionen, Rollenwechsel, Wiederholung, Metagespräche, Transformation von Erfahrungen und Geschichten auf mehreren Ebenen grundlegende Ähnlichkeiten mit „experimentell-theatralen

⁸⁷ Marcela Herrera (2005): *Der Aschenputtel-Traum der Schnawwl-K5-Kids*. In: *Kindertheater aktuell*. Frankfurt/Main: KJTZ. In: *Praxis Grundschule November 2005*. Braunschweig: Westermann.

⁸⁸ *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren*. THEATRIUM großstadtKINDER (Leipzig). In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

⁸⁹ Gemeinsames Spiel hat zwar grundsätzlich chorische Züge, ist jedoch nicht automatisch chorisches Theater. Spiel und Improvisation teilen zwar zahlreiche Merkmale, Theater ist im Gegensatz zu Spiel jedoch publikumsorientiert und fokussiert eine „ernstgemeinte Bezwingung der Wirklichkeit“. (Vgl. Weintz 1998, 270f).

⁹⁰ Wenzel 2006, 150. Christel Hoffmann hat dieses Verfahren ausführlich anhand des Kinderspiels „Ochs am Berg“ beschrieben (Vgl. Hoffmann 2006, 397. Andere Beispiele beschreiben Wenzel 2006, 149ff. und Felix Rellstab (2007): *Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle*. Wädenswil, 31ff.

Arbeitsprozessen“ aufweisen⁹¹. Folgende Übung soll Möglichkeiten der Erarbeitung chorischen Erzählens veranschaulichen:

Ü14: Die Reise⁹²

Ü4 kann weiterentwickelt und als Vorbereitung szenischer Arbeit genutzt werden, indem der TP eine konkrete Situation vorgibt, die den Bewegungen und Geräuschen ihre Abstraktheit nimmt. Diese Situation kann ein Spaziergang durch eine spezifische Landschaft sein, eine gemeinsame Busfahrt oder auch das gemeinsame Essen unterschiedlicher Speisen, z. B. „Ihr lauft über weichen Waldboden. Sonnenstrahlen scheinen durch die Baumwipfel und tanzen auf dem Boden. [...] Es wird dunkel. Ihr seid müde. Ihr beginnt zu frieren.“ Der Anführer und mit ihm der Chor sollten die Vorgaben des TP nicht direkt illustrieren, sondern vielmehr in eigene Vorstellungen und eigenes Handeln transformieren. Es gilt, genaue Vorstellungen zu entwickeln und Bewegungsklischees zu vermeiden.

Gemeinsames Bewegen wird zu gemeinsamem Handeln in einer spezifischen Situation und zugleich zur Darstellung dieser Situation. Es kann hilfreich sein, dieses gemeinsame gestische Erzählen zunächst in der Kreisform zu trainieren und den Kreis später für die Bühnendarstellung als Halbkreis zu öffnen. Wenn der SP die Übung vertraut ist, kann anstelle des TP auch ein Erzähler aus der Gruppe einen vorbereiteten Text lesen.

Da diese Übung hohe Anforderungen an den Anführer stellt, sollte je nach Gruppenzusammensetzung ggf. nur ein erfahrener Spieler diese Aufgabe übernehmen.

Variation1: Ein Erzähler spricht im Kreis einen vorbereiteten Text, den der Chor der SP durch sprachliche, sich wiederholende „Echos“ in bestimmten Haltungen und Betonungen oder durch Geräusche veranschaulicht. Der erste Impuls aus der Gruppe gilt, d. h. alle sind gefordert, kleinste Impulse wahrzunehmen und sofort aufzunehmen. Wenn die Gruppe reagiert, ist der Sprecher gefordert, innezuhalten, solange bis sich alle SP beteiligen. Dann kann er die Erzählung fortsetzen.

Variation2: Ein Erzähler spricht im Kreis einen vorbereiteten Text in kurzen Abschnitten. Sobald der Erzähler unterbricht, treten einzelne SP in den Kreis und improvisieren in kurzen (nonverbalen) Improvisationen oder in Bildern die beschriebenen Szenen.

IV.4. Chorische Figurendarstellung

Alle SpielerInnen rufen chorisch: ‚Das Spiel kann beginnen.‘ Eine fragt: ‚Wer ist Aschenputtel?‘ Sie laufen durcheinander, stoßen sich gegenseitig weg und fordern vielstimmig: ‚Ich, Ich, Ich!‘ Bis sie innehalten, beleidigt, die Arme vor der Brust verschränkt, die Blicke trotzig auf den Boden geheftet. Stillstand. Plötzlich geben sie nach, umarmen sich und sind sich ohne Worte einig: ‚Wir alle spielen Aschenputtel!‘⁹³

Durch das chorische Prinzip eröffnet sich im Vergleich zu individueller Figurendarstellung eine Vielzahl an Möglichkeiten. Ein Chor kann sich aus (psychologisch-realistisch erarbeiteten) Einzelfiguren zusammensetzen, die durch

⁹¹ Vgl. Wenzel 2006, 94ff.

⁹² Vgl. Nübling 1998, 77f.

⁹³ Aus: *Der Aschenputteltraum* der K-5-Schnawwl-Kids.

ein gemeinsames Ziel, z. B. durch eine politische Haltung oder eine Religion verbunden sind, was sich in chorischem Sprechen oder Handeln manifestiert. Ein Chor kann in besonderen Fällen auch durch exakte Synchronität in Kostüm, Haltung, Bewegungen und Sprache eine Figur künstlich vervielfältigen bzw. als Masse gleicher Figuren auftreten. Darüber hinaus kann ein Chor aller oder mehrerer SP auch kollektiv eine einzige Figur darstellen, wobei gemeinsam psychologische Facetten herausgearbeitet werden oder innere Widersprüche veranschaulicht werden können. Chöre können außerdem als Akteure, d. h. als chorisches Ensemble der SP oder als Gruppierungen von Tänzern, Musikern oder Sängern auftreten, die keine fiktive Rolle verkörpern. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, schöpfen fließende Übergänge oder auch Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Rollen des Chores noch stärker als eine durchgehende Figurendarstellung die Möglichkeiten chorischen Spiels aus. Bei einer kollektiven Figurendarstellung wird die schwierige Aufgabe einer facettenreichen Figurendarstellung auf die Gruppe aufgeteilt, wobei die besonderen Potentiale und Eigenarten der einzelnen SP einen reichen Fundus bilden:

Jeder der Schauspieler bekommt gewissermaßen ein Solo, und diese Soli verdeutlichen und entwickeln die verschiedenen Dimensionen [der Figur], deren Geschichte im Mittelpunkt des Stückes steht. Sie zeigen verschiedene Aspekte ihres Charakters und ihres Schicksals.“⁹⁴

Beispielsweise erfährt *Stern Taler*⁹⁵ sechsmal hintereinander – durch ein Telegramm, eine Radiosendung oder auch eine sms - vom Tod ihrer Eltern. Die SP zeigen nacheinander zehn mögliche, individuelle Reaktionen auf diesen Verlust und werden kurz darauf durch eine sich synchron wiederholende Einreihung in einen gemeinsamen „Trauerzug“ wieder zusammengeführt. Auch für die Schweizer Regisseurin Nora Somaini bildet das Chorische daher eine faszinierende Alternative zu einer psychologisch-realistischen Figurendarstellung:

Ich nutze Chorelemente als ein Mittel, um etwas darzustellen, was ich nicht mehr realistisch darstellen kann und will. Mich interessiert eine Alkmene nicht, die auf der Bühne herumläuft und jammert, sie wüßte nicht, was los sei. Bei mir streiten sich zwei Alkmene. Über die Form zeichne ich sozusagen die Psychologie der Figuren.⁹⁶

⁹⁴ Raddatz 2006, 25.

⁹⁵ *Stern-Taler*. Die Schlipse. In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

⁹⁶ Witzeling 2006, 29.

Alle Varianten chorischer Figurendarstellung basieren auf der enormen Wirkung des „gemeinsamen Tuns“ der SP, d. h. das Ensemble wirkt nicht nur im Moment gemeinsamen Agierens, sondern bildet auch den Hintergrund für Soli einzelner. Christel Hoffmann beschreibt die Unterstützung des Ensembles als Voraussetzung einer wirkungsvollen Figurendarstellung mit nicht-professionellen SP:

Jedes Herausstellen eines einzelnen Spielers, ohne daß er sein Trapez in der Gruppe hat, stellt gewöhnlich auch seine professionellen Unfertigkeiten aus. (...) Aufmerksamkeit erregt der einzelne Darsteller vor dem Hintergrund der Atmosphäre, die die Gruppe mit Spielfreude und Engagement schafft, die sich damit auch auf das Publikum überträgt, und einer Dramaturgie, die dem einzelnen Spieler Raum gibt, in einer Figur individuell hervorzutreten. Das kann gleichsam in einer Momentaufnahme, einer Szene oder durchgehenden Rolle geschehen.⁹⁷

Das Prinzip des Rollenwechsels stellt in der Arbeit mit theaterunerfahrenen oder jüngeren SP eine produktive Methode der Szenen- und Figurenentwicklung⁹⁸ dar, auch wenn es nicht als chorische Form in der Inszenierung aufgegriffen wird. Dadurch, daß alle SP gleichermaßen in die Erarbeitung der Inszenierung eingebunden werden und alle Rollen ausprobieren dürfen, wird vermieden, daß sich Einzelne vorrangig auf „ihre Rolle“ konzentrieren und dabei den Blick für das Ganze vernachlässigen: „Ich muss immer bereit sein, eine Rolle zu übernehmen, kann mit ihr solistisch ausflippen, gebe sie dann aber an den Partner weiter oder ab.“⁹⁹

Die SP erhalten durch den Wechsel der Perspektive fundierte Kenntnisse über den Handlungsverlauf und die Situationen, die die einzelnen Figuren durchleben. Indem sich die Gruppe gemeinsam den Handlungsverlauf erspielt, trägt jeder einzelne Mitverantwortung für die Gestaltung aller Rollen und der gesamten Handlung und kann sich daher auch leichter mit dem „Ganzen“ identifizieren. Durch das parallele Erarbeiten unterschiedlicher Varianten einer Figur stärkt chorisches Theater außerdem das Bewußtsein der SP um Möglichkeiten der Rollenveränderung. Hoffmann betont in diesem Zusammenhang, daß

[...] besonders jüngere Kinder, die oftmals ihre eigene Erfahrung zum Maßstab für ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Handeln machen, [...] durch den Vergleich [lernen], wie unterschiedlich und vielfältig derselbe Vorgang je

⁹⁷ Hoffmann 2006, 370.

⁹⁸ Vgl. Klaus Lemanczyk (2000): Kindertheater. Von der Spielidee zur Aufführung. Improvisationstheater in der Schule. Aachen: Meyer und Meyer, 47.

⁹⁹ Witzeling 2006, 29.

nach Temperament, Charakter oder Situation darstellbar ist. Es ist einleuchtend, daß das mit der Herausbildung von Toleranz und demokratischer Empfindsamkeit verbunden ist.¹⁰⁰

Indem die SP im Laufe des Probenprozesses unterschiedliche Rollen übernehmen und ausprobieren, können sie somit eine viel größere Bandbreite an Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten erproben. Hoffmann bestätigt, daß „Kinder, die ein geronnenes Verhalten eingenommen haben, sagen wir als Prinzessin, Henker oder Blume usw., dieses nicht gerne aufgeben, also immer wieder spielen möchten, gleichzeitig aber bereitwillige Tauschpartner sind.“ Gerade theaterunerfahrene SP können sich dadurch auch mit ihren Vorlieben für oder mit ihren Vorbehalten gegen bestimmte Rollen auseinandersetzen und wer sich zunächst wenig zutraut, kann sich langsam an größere Aufgaben herantasten.

Ein weiterer praktischer Vorteil chorischer Besetzung liegt darin, daß die Gruppe immer spielbereit ist, auch wenn einzelne SP fehlen. Auch spontane Umbesetzungen sind unter Umständen leichter möglich, da andere die Rolle bereits gespielt haben. Es kann auch sehr gut mit großen Gruppen gearbeitet werden oder mit Texten, die nur wenige (weibliche) Rollen vorsehen.

Nach Wenzel entsprechen darüber hinaus chorische Theaterformen – ähnlich wie das Epische Theater Brechts – aufgrund der „Distanz von Rolle und Spieler [...] (und) den Wechseln zwischen Erzähler, Spieler und Chor [...] den Formen der Kinder in hohem Maße.“¹⁰¹ Denn auch kindliches Rollenspiel ist u. a. charakterisiert durch „schlagartiges Ein- und Aussteigen in Rollen, schlagartige(n) Wechsel von Rollen, bedienen mehrerer Rollen simultan im Wechsel, spielen mit imaginären Rollen, ein Darstellen von Vergangenen, ironische Brechungen, Darstellung von Alternativen, eine Transparenz von Umbau, Vorbereitung und Spiel, Überzeichnung, Wiederholung, Rhythmisierung und auch das psychologische Spiel“¹⁰². Die Prinzipien Wiederholung und Variation, die chorische

¹⁰⁰ Christel Hoffmann und Annett Israel (Hrsg.) (1999): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden, Übungen*. Weinheim, München: Juventa, 19.

¹⁰¹ Wenzel 2006, 106.

¹⁰² Wenzel 2006, 98. Das Hineinversetzen und die Einfühlung in eine Rolle können also durchaus eine Komponente kindlichen Rollenspiels sowie der Figurenerarbeitung durch Kinder sein. Eine durchgängig psychologisch-realistische Darstellung setzt jedoch nicht beim Spielvermögen der Kinder an und stellt daher eine Überforderung dar: „Soll (eine Rolle) psychologisch gearbeitet sein, möglichst natürlich und facettenreich, so wäre es tatsächlich die falsche Entscheidung sie von einem Kind spielen zu lassen. Soll sie aber pointiert, überzeichnet oder verfremdet dargestellt

Figurendarstellung wesentlich charakterisieren, lassen sich also bereits in frühkindlichen Spielformen nachweisen. Eine kollektive Figurendarstellung steht gerade Kindern demnach näher und fällt ihnen entsprechend leichter als eine kontinuierliche (psychologisch-realistische) Darstellung von Figuren durch einzelne Spieler.

V. Fazit

„[Chorisches] Zusammenspiel [braucht] starke einzelne Spieler, um eine starke Gruppe zu bilden.“¹⁰³

Chorisches Theater verbildlicht und reflektiert Möglichkeiten menschlicher Gemeinschaft und gemeinsamen, zielorientierten Handelns. Sowohl auf der fiktiven als auch auf der realen, spielpraktischen Ebene werden gruppenspezifische Prozesse und die Auseinandersetzung mit dem Anderen fokussiert. Durch mimetische Verfahren sowie durch die Konzentration auf Synchronität und Rhythmus werden Selbst und Fremdwahrnehmung geschult, individuelle Verhaltens- und Ausdrucksfähigkeiten erweitert sowie Zusammenspiel, d. h. gegenseitiges aufeinander zugehen, Agieren und Reagieren trainiert. Andererseits wird durch die Inszenierung individueller Unterschiede innerhalb der chorischen Aktion ein Bewußtsein für andere Lösungsmöglichkeiten geschaffen und außerhalb von Konkurrenz- und Leistungsdenken eine Wertschätzung der individuellen Vielfalt in der Gruppe und damit jedes einzelnen SP vermittelt.

Selbst wenn chorisches Spiel nicht durchgängig oder vorherrschend in einer Inszenierung eingesetzt wird, können chorische Übungen das Ensemblespiel verbessern und einzelne chorische Elemente als Unterstützung der SP dienen.

Chorisches Arbeiten erfordert und fördert darüber hinaus den Dialog zwischen allen. Durch die Konfrontation mit dem Anderen und die Erfahrung von Gemeinsamkeit im Spiel vermittelt sich eine Sensibilität und Wertschätzung für die Anderen, die sich auch auf den gemeinsamen Arbeitsprozeß auswirkt.

Durch die gemeinsame Erforschung chorischer Formen entstehen außerdem interessante ästhetische Lösungen. Das gemeinsame Tun des chorischen

werden in bestimmten Eigenschaften, so kann sogar ein Regisseur des Theaters für Erwachsene auf die Idee kommen, Kindern die Rollen zu übertragen.“ (Annett Israel zitiert nach Wenzel 2006, 105).

¹⁰³ Nübling 1998, 83.

Ensembles kann eine außergewöhnlich starke Bühnenwirkung entfalten. Figuren und Beziehungskonstellationen erscheinen durch das Nebeneinander unterschiedlicher Variationen mehrdeutig und komplex. Und gerade in der Arbeit mit nicht-professionellen SP können einzelne vor dem Hintergrund eines starken Ensembles als starke Individuen hervortreten.

VI. Inszenierungsverzeichnis

Der Aschenputteltraum. K5 Schnawwl Kids (Mannheim). In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004: Der Aschenputteltraum / Theater am Tisch / Mortadella. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

Der Teufel mit den drei goldenen Haaren. THEATRIUM großstadtKINDER (Leipzig). In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004: Freund oder Feind / Lesen rettet Leben / Der Teufel mit den drei goldenen Haaren. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

Stern-Taler. Eigenproduktion nach Texten von Georg Büchner, Antoine de Saint-Exupéry und den Brüdern Grimm. Die Schlipse (Kassel). In: 1. Deutsches Kinder-Theater-Fest in Rudolstadt 28.-31.10.2004: Stern-Taler / Der gestiefelte Kater / Wir lassen uns die Ferien nicht vermiesen. Heidenheim: Bund Deutscher Amateurtheater 2004.

VII. Literaturverzeichnis

Baur, Detlev (1999): *Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts. Typologie des theatralen Mittels Chor.* Tübingen: Niemeyer. (Theatron 30).

Augusto Boal (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika [u. a.] (Hg.) (2005): Metzler Lexikon Theatertheorie. Berlin: Metzler.

Hanisch, Rolf und Guder, Rudolf (1985): *Darstellendes Spiel mit Kindern Die Arbeit mit dem Textspiel in Grundschule und Kindergruppe*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Heeg, Günther (2006): Chorzeit. Sechs Miniaturen zur Wiederkehr des Chors in der Gegenwart. In: *Theater der Zeit. Zeitschrift für Politik und Theater*. 61:4. 19-23.

Hentschel, Ingrid (2004): Ich ist etwas Anderes. Differenzerfahrung als Grundlage des Theaterspielens und -sehens. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 22:44.

Hentschel, Ulrike (2000): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Herrera, Marcela (2005): Der Aschenputtel-Traum der Schnawwl-K5-Kids. In: *Kindertheater aktuell*. Frankfurt/Main: KJTZ. In: *Praxis Grundschule November 2005*. Braunschweig: Westermann.

Hoffmann, Christel (2006): *spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels*. Frankfurt am Main: Lang.

Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hrsg.) (1999): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden, Übungen*. Weinheim, München: Juventa.

Hofman, Jürgen (1981): *Kritisches Handbuch des westdeutschen Theaters*. Berlin: Klaus Guhl.

Hüning Birgit (1998): ChorKollektivKritik. Zur chorischen Form in der Inszenierung von Meyerholds ‚Der Schauspieler der Zukunft und die Biomechanik‘. In: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Theatertheorie szenisch. Reflexion eines Theaterprojekts*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 90 – 110.

Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri.

Kurzenberger, Hajo (1998): Theater als Chor. In: Ders. (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 17-36.

Lemanczyk, Klaus (2000): *Kindertheater. Von der Spielidee zur Aufführung. Improvisationstheater in der Schule*. Aachen: Meyer und Meyer.

Löffler, Wolfgang (1998): Über die Notwendigkeit und Schwierigkeit, ein Chor zu sein. In: Hajo Kurzenberger: *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 37-40.

Nübling, Sebastian (1998): Chorisches Spiel I. Zur Aktualität eines szenischen Verfahrens in der theaterwissenschaftlichen Projektarbeit: Shakespeare, Schwitters und Handke. In: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 41-62.

Nübling, Sebastian (1998): Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens. In: Hajo Kurzenberger (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*. Hildesheim: Universität Hildesheim. 63-87.

Meyer, Verena (2007): *Abenteuer Theater. Mit Jugendlichen ein Stück entwickeln*. Kempen: BVK.

Merschmeier, Michael und Wille, Franz (1984): Die Inszenatoren des Jahres. „Da hat der Furz von Faust nicht gezündet.“ Ein Gespräch mit den

Regisseuren des Jahres, Christoph Marthaler und Jossi Wieler. In: *Theater 1994*. Jahrbuch der Zeitschrift Theater heute, 24-26.

Raddatz, Frank M. (2006): Der Chor ist eine emanzipierte Masse. Ein Gespräch mit dem griechischen Regisseur Theodoros Terzopoulos. In: *Theater der Zeit. Zeitschrift für Politik und Theater*. 61:4. 24 – 26.

Rellstab, Felix (2007): *Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle*. Wädenswil: Stutz.

Ruping, Bernd (2001): Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 17:38. 9-15.

Weintz, Jürgen (1998): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Butzbach–Griedel: AFRA.

Wenzel, Karola (2006): *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. 5. Uckerland: Schibri.

Wenzel, Karola (2002): ‚Ich bin ein neues Mädchen‘. Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 17:41. 38-44.

Wiese, Hans-Joachim [u. a.] (Hg.) (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Bd. I. Uckerland: Schibri.

Witzeling, Klaus (2006): Die verschiedenen Farben im Chor. In: *Theater der Zeit. Zeitschrift für Politik und Theater*. 61:4. 27 – 29.