

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2019/20

Hauptrolle...?...!

über den Versuch, die tradierte Vorstellung von Theater an
Schulen mit einer chorischen Inszenierung zu brechen

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik (BuT)[®]
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Alexandra Weibel TP19

Eingereicht am 29. Juli 2020 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

} theaterwerkstatt heidelberg

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	1
2	<u>TRADIERTES THEATERVERSTÄNDNIS</u>	3
3	<u>CHOR IST...</u>	6
3.1	... DIE ÄLTESTE POLITISCH-ÄSTHETISCHE PRAXIS UNSERER WESTEUROPÄISCHEN KULTUR	7
3.2	... EINE KONKRETE KÖRPERLICHE PRAXIS	7
3.3	... EIN GESELLSCHAFTLICHER RAUM	8
3.4	... GEFAHR	8
3.5	... EIN SICH MIT SICH SELBST AUSEINANDERSETZENDES GEFÜGE	9
3.6	... DIE KONFRONTATION MIT EINEM GEMEINSCHAFTLICHEN POTENTIAL	10
3.7	... EIN KOLLEKTIVES POTENTIAL - EIN KRAFTFELD	11
4	<u>CHORISCHES THEATER AM THEATER HEUTE</u>	12
4.1	EINAR SCHLEEFS ÜBERWÄLTIGENDE SPRECH-KÖRPER	13
4.2	VOLKER LÖSCHS AUTHENTISIERENDE ABBILDUNG SOZIALER GRUPPEN	14
5	<u>CHORISCHES THEATER IN DER SCHULE</u>	15
5.1	DAS ERLEBEN IN EINER SOZIALEN GRUPPE	15
5.2	FÜR JEDE*N EINE HAUPTROLLE ZUM BEFRAGEN EINER KUNSTFORM	17
5.3	KOMPLEXER INHALT UND ROLLENSPLITTING	17
5.4	ZÜRCHER LEHRPLAN	19
5.4.1	FACHBEREICH: MUSIK	19
5.4.2	FACHBEREICH: SPRACHE	20
5.4.3	ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN	21
5.5	FUNKTION DER SPIELLEITUNG IM SCHULISCHEN SETTING	22
5.5.1	LEITFRAGEN ZU CHORISCHEN SPIELWEISEN	23
5.6	BEREITSCHAFT DER SPIELENDEN	24

5.7	GRUNDLAGEN FÜR DIE THEATERPRAKTISCHE AUSEINANDERSETZUNG	25
5.7.1	AUF ALLE AUSSER AUF SICH SELBST ACHTEN	25
5.7.2	DER PERIPHERE BLICK	25
5.7.3	EINEN GEMEINSAMEN PULS FINDEN	26
5.7.4	ZUR GEMEINSAMEN HALTUNG FINDEN	27
5.7.5	DEM EIGENEN IMPULS VERTRAUEN	27
5.8	CHORISCHE SPIELFORMEN	28
5.8.1	SPRECHCHOR	28
5.8.2	BEWEGUNGSSCHOR	29
5.8.3	HANDLUNGSSCHOR	30
5.9	CHORISCH INSZENIEREN	30
5.10	AUFFÜHRUNG	31
6	FAZIT	32
7	QUELLENVERZEICHNIS	35
7.1	LITERATUR	35
7.1.1	AUS ZEITSCHRIFTEN	36
7.1.2	INTERNETQUELLEN	37

1 Einleitung

Meine Vorstellung von Theater mit 10 Jahren war: Die Lehrperson entscheidet sich für ein Stück, verteilt die Rollen (dabei bekommen die Lieblingskinder natürlich die Hauptrollen) und dann geht es los mit dem Auswendiglernen des Textes. Was Theater spielen mit Kreativität und sozialer Kunst verbindet, war mir lange unklar. Ein Recht darauf, die eigene Meinung und das eigene Interesse einzubringen, habe ich nicht erkannt. So verwundert es mich aus der jetzigen Perspektive nicht, dass ich erst als Zwanzigjährige den Zugang zum Theaterspielen entdeckt habe. Erst kürzlich erfuhr ich, dass Royston Maldoom mit zwanzig Jahren zum Tanz gefunden hat. Einer seiner bekannten Sätze lautet: „You can change your life in a dance class“ (Maldoom, in Carley, 2010, S. 84). Ich selbst kann sagen: Der Entscheid das Spezialisierungsfach Theaterpädagogik an der PH Luzern zu wählen, hat mein Leben verändert.

Die negative Erfahrung, welche ich als Kind mit Theater machte, trägt bestimmt dazu bei, dass ich mich nun als Theaterpädagogin im Bereich Schultheater sehe. Meine Aufgabe sehe ich darin, den Kindern positive Theatererfahrungen zu ermöglichen. Eines meiner obersten Ziele ist es, allen Kindern einen möglichst basalen Zugang zum Theaterspielen zu eröffnen. Das gemeinsame Entwickeln und Gestalten des Prozesses steht dabei für mich im Vordergrund. Alle Mitwirkenden sollen gleichermassen als Haupthandelnde ins Spiel mit einbezogen werden. In den Projekten, welche ich bis anhin angeleitet habe, sträubte ich mich dagegen, ein klassisches Theaterstück mit klaren Hauptrollen, mit einer Schulklasse zu inszenieren. Meine Erfahrungen als Kind mit dieser Art von Theater waren zu schlecht. Zudem merke ich hier, wie die Pädagogin in mir durchdrückt. Nur der Pädagogikwillen Theater zu machen, möchte ich jedoch auch nicht. Der künstlerische Anspruch soll bei einem Projekt mit einer Schulklasse nicht verloren gehen.

Am Theater sind verschiedenste performative Formen und experimentelle Methoden etabliert und es wird stets neues ausprobiert. In den Schulen hat man als Theaterpädagog*in jedoch noch oft mit einem tradierten Verständnis von Theater zu kämpfen. Ich merke, dass es mir ein grosses Anliegen ist, dieses tradierte Verständnis von Theater aufzubrechen. Was ich unter dem tradierten Theaterverständnis verstehe und was dazu aktuell in der Literatur verhandelt wird, versuche ich im Kapitel 2 „Tradiertes Theaterverständnis“ zu beschreiben. Doch, was kann man tun, um diesem Phänomen nachhaltig entgegenzuwirken?

So möchte ich in dieser Arbeit eine Methode genauer betrachten, die mir lange Zeit fremd und unverständlich war: das chorische Theater.

Mit dem Begriff des Chors habe ich mich lange schwer getan, stets hatte ich das Bild eines Gesangchores im Kopf. Gewisse Methoden aus diesem Bereich, - Haltungen, Übungen und Herangehensweisen - habe ich aber tatsächlich auch schon in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern im Schul- und Freiwilligentheater angewendet, ohne das mir bewusst war, dass diese unter den Begriff „chorisches Theater“ fallen könnten. Bei einem Projekt mit einer 5. Primarklasse bin ich jedoch mit meinem Vorhaben, alle Kinder durch chorische Arbeit in den kreativen Prozess einzubinden, zu einem gewissen Teil gescheitert. Die Motivation war da, doch mir fehlte das „Knowhow“ - Methoden, Übungen - wie ich mit einer Klasse hätte chorisch Arbeiten können. So wurde aus dem Versuch eine chorische Collage zum Thema „Angst“ mit den Schüler*innen zu erarbeiten, ein Stück mit klarem roten Faden und einem nur schwachen Plot. Schliesslich schaffte ich es, dass es nur vier Hauptfiguren gab. Diese wurden von je fünf Spielenden verkörpert, doch es war stets nur eine Person als diese Figur auf der Bühne zu sehen. Die Schüler*innen konnten sich nicht vorstellen, dass diese Figur in fünffacher Ausführung verkörpert werden kann. So habe ich nachgegeben, doch schliesslich hat mich das Projekt nicht wirklich zufrieden gestellt. Das Scheitern war mitunter ein Motivationsgrund die Theaterwerkstatt in Heidelberg zu besuchen. Ich wollte wissen, reflektieren und in Erfahrung bringen, wie dies kam, beziehungsweise, wie ich dieses Scheitern in Zukunft verhindern kann. Um dies aus theoretischer, ja teils auch wissenschaftlicher Sicht zu beleuchten, habe ich mir genau dieses Thema für die vorliegende Arbeit gewählt.

Zentrale Fragen, welche der Reihe nach in dieser Arbeit behandelt werden, sind:

- Was ist das tradierte Theaterverständnis und woher kommt es?
- Was ist chorisches Theater?
- Wie ist das chorische Theater am Theater verankert?
- Inwiefern kann die Methode des chorischen Theaters helfen, das tradierte Verständnis von Theater zu brechen?
- Was sind Chancen und Gefahren in der chorischen Arbeit in Bezug auf eine Schulklasse?
- Welche Aufgabe kann die chorische Arbeit im Zürcher Lehrplan einnehmen?
- Welche Funktion hat die Spielleitung bei einer Chorischen Inszenierung?

2 Tradiertes Theaterverständnis

Tina Koball (2012, S. 15) fragt sich, ob das Verständnis von Theater ererbt sei. Diese Frage habe ich mir durchaus auch schon gestellt. Wie kommt es, dass die Kunstform Theater mittlerweile so viele Facetten hat, in den Köpfen von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen jedoch noch immer die Vorstellung von ‚Guckkastenbühne‘, ‚rotem Vorhang‘ und ‚auswendig gelernter rezitierter Text‘ vorherrscht?

Das textzentrierte Theaterverständnis entspricht, nach Nonoa (2016, S. 157), dem Modell des dramatischen Theaters. Dieses wurde jahrhundertlang als Orientierungshilfe bzw. als gültiger Massstab der Theaterkunst gesehen. Dieses Kulturverständnis hat sich im 19. Jahrhundert in Europa gebildet und durchgesetzt und schliesslich auf den aussereuropäischen Raum ausgedehnt. Theaterspielende sowie Theaterschauende wurden von der Selbstverständlichkeit des textzentrierten Theaters geprägt. Das Theater wurde durch einen verfassten Theatertext und dessen Inszenierung bestimmt. Diese Prägung blieb lange unangefochten. Doch auch Antonin Artaud fragte sich:

„Wie kommt es, dass auf dem Theater, zumindest auf dem Theater, wie wir es in Europa oder besser im Abendland kennen, all das, was spezifisch dem Theater eignet, das heisst all das, was nicht dem Ausdruck durch das Wort, durch die Wörter unterworfen ist oder, wenn man will, das nicht dem Dialog angehört [...], in den Hintergrund gedrängt wird? [...] wie kommt es, dass das abendländische Theater das Theater nur unter dem Aspekt des dialogisierten Theaters sieht?“ (Artaud, 1991, in Nonoa, 2016, S. 158).

Eine performative Wende setzte in den 1960er Jahren ein. Es entsteht nicht nur eine andere Auffassung von Kunst, es kommt auch zur Herausbildung einer neuen Kunstgattung: die Aktions- und Performancekunst (vgl. Fischer-Lichte 2004, in Nonoa, 2016, S. 158). Die Aufmerksamkeit wird nun auf die Ausdrucksdimensionen von Handlungen und Handlungsereignissen bis hin zu sozialen Inszenierungskultur gelenkt. So beschreibt Nonoa (2016, S. 159), wie sich das Theaterverständnis ausweitet, weg von dem Modell eines textzentrierten und engen Theaterbegriffs hin zu einer körperzentrierten Theaterfassung.

Wie ich aus eigener Erfahrung und auch aus aktuellen Texten entnehme, herrscht das tradierte Verständnis von Theater an Mittel- und Oberstufen in der Schweiz jedoch noch immer vor. Koball (2012, S. 15) spricht vom „Albtraum einer jeder Theaterpädagogin“,

wenn es darum geht, dass Jugendliche bereits im frühen Alter glauben zu wissen, was Theater ist und was nicht:

„Nachdem die meisten bereits im vergangenen Jahr Theater gespielt hatten, wussten sie, wie (Schul-)Theater funktioniert. Ich offensichtlich nicht. Der einspurige Schultheatergedanke war fortan eine Windmühle, gegen die ich verzweifelt zu kämpfen versuchte“ (Koball, 2012, S. 15).

Koballs Versuche, welche das Theaterbild aufrütteln sollten, wurden mit grosser Selbstverständlichkeit abgewehrt. Koloska Tillmann aus der BF 7 an der Theaterwerkstatt Heidelberg ging es ähnlich. In Rahmen einer Theater AG hat sie wöchentlich mit Mittelstufenschüler zum Thema „Zukunft“ performativ gearbeitet.

„Die sechs Schülerinnen haben sich auf das Trainieren der theaterästhetischen Mittel und das Experimentieren schon eingelassen. Vor allem die jüngsten äusserten aber immer wieder die Bitte, „richtige“ Spielszenen zu erarbeiten bzw. ein traditionelles Theaterstück zu entwickeln. Als „Theater“ akzeptierten auch die älteren Schülerinnen performative Präsentationsformen nicht. Am Ende weigerten sie sich, diese vor Publikum vorzustellen“ (Tillmann, 2011, S. 30).

Auch ich habe diese Erfahrung als Spielleiterin einer Kindertheatergruppe gemacht. Doch woher kommt dieses Verständnis von richtig und anscheinend falschem Theater?

„Wenn Kinder und Jugendliche über Theater sprechen, haben sie manchmal eine überraschend konventionelle Vorstellung davon, was unter Theater zu verstehen ist – nämlich die Einfühlung in eine Rolle, eine hochtrabende Sprache und prächtige Kostüme“ (Hruschka, 2016, S. 131).

Nach Hruschka ist diese Vorstellung womöglich auf die mediale Darstellung von Theater in Vorabendserien oder Teenie-Komödien zurückzuführen, in denen Shakespeare-Klassiker im Stile der 1950er Jahre aufgeführt werden. Dies scheint mir eine sehr plausible Antwort. Leider ist gerade diese Vorstellung sehr weit entfernt von ästhetischen Formen und Standards des Gegenwartstheaters (vgl. Hruschka, 2016, S. 131). Wobei man nicht partout sagen kann, dass die Arbeit mit vorgegebenen Text beziehungsweise einem bestehenden Stück schlecht ist.

„Ein häufiges Missverständnis besteht darin, dass eine literarische Vorlage die Beschäftigung mit eigenen Fragen und Themen grundsätzlich verhindere, weil sie bereits alles vergebende, was auf der Bühne zu passieren hat. Unzählige Aufführungen beweisen das Gegenteil: Die szenische ‚Anverwandlung‘ eines zunächst fremden Textes eröffnet vielfach

überhaupt erst die Möglichkeit, eigene Themen aus der Gegenwart anders und neu zu beleuchten; zudem kann eine erfrischend neue szenische Lesart auch überraschende Sichtweisen auf einen literarische Text hervorbringen“ (Hruschka, 2016, S. 131).

Diesem beschriebenen Missverständnis habe ich eine Zeit lang auch geglaubt. Nun ist mir klar, dass man durchaus eine literarische Vorlage verwenden kann, diese aber mit der Gruppe bis in die Tiefe thematisieren muss, um die interessanten Themen herauszukristallisieren und eine eigene Version auszuarbeiten.

Zurück dazu, woher das tradierte Verständnis von Theater kommt. Wolfgang G. Schmidt sagte in einem Gespräch rund um das Thema: ‚wie Theater in der Gesellschaft verortet ist‘ Folgendes:

„Es ist für mich nicht nachvollziehbar, dass das staatlich subventionierte Theater es immer noch nicht geschafft hat, zu vermitteln, dass es ein Ort für alle Menschen der Gesellschaft ist, der dazu einlädt das menschliche Maß persönlich, sozial, ästhetisch und vor allem spielerisch zu verhandeln“ (Schmidt, 2020).

Nach Schmid „liegt die Ursache u.a. am arroganten Selbstverständnis vieler Verantwortlicher, die sich von der ursprünglichen Bedeutung des Spiels (Theaters) entfremden. Spielerische Handlung ist jedoch von Freiheit, Gleichheit ... und vor allem Zweckfreiheit bestimmt. Personen in führenden Positionen, besonders Kulturschaffende, können nicht einerseits von Partizipation in einer diversen Gesellschaft reden und andererseits nicht in der Lage sein, die Trennung (Spaltung) zwischen Hoch- und Tiefkultur endgültig aufzugeben. Theaterpädagogik ist die eigentliche Theaterform, die alle Menschen dazu einlädt, sich im Theater zu begegnen“. Seiner Meinung nach haben es die kulturellen Hochburgen verpasst, ihre Pforten für Foren der Gesellschaft zu öffnen. So findet er es „bedauerlich, dass Kinder und Jugendliche sowie auch Erwachsene eine oftmals klischeehafte Auffassung von Theater haben“ und nennt dazu die Stichworte: Konsumverhalten, Theater reduziert auf das Guckkastentheater, Kino.

Die Reduzierung von Theater auf nur diese drei Worte schmerzt. Theater ist doch so viel mehr. So zeigt sich auch Koloska (2011, S. 30) trotz seiner Erfahrung überzeugt, dass es nicht aussichtslos sein konnte, Jugendliche für performatives Theater zu gewinnen. Eigenes Anschauungsmaterial und Theaterbesuche, könnten ihrer Meinung nach möglich Wege sein die Jugendlichen umzustimmen beziehungsweise dazu verhelfen, dass die Jugendlichen ihre Definition von Theater erweitern. So möchte auch ich meinen Beitrag als Theaterpädagogin leisten. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, sehe ich die

Methode des chorischen Theaters als eine mögliche Chance, das tradierte Verständnis von Theater zu brechen. Zuerst will ich jedoch klären, was ein Chor in Bezug aufs Theater ist.

3 Chor ist...

Mit dem Begriff ‚Chor‘ im theaterpädagogischen Kontext tat ich mich lange schwer. Ich konnte das Bild eines Gesangschores, eine Gruppe, die da steht und singt, am besten die Notenblätter noch in den Händen, nicht ablegen. Als ich dann merkte, dass das chorische Theater sehr viel mehr und vielfältiger ist, als ich mir zu Beginn vorgestellt hatte, wuchs meine Neugier. So stellte sich die Frage: Wann kann man im theaterpädagogischen Sinne von einem Chor sprechen und was macht ihn eigentlich aus? Claudia Bosse versucht diese Frage im Programmheft zur Inszenierung „Die Perser“ am Staatstheater in Braunschweig 2008 aufzuschlüsseln:

Chor ist Gefahr

Der Chor ist die älteste politisch-ästhetische Praxis unserer westeuropäischen Kultur. [...]

Chor ist eine konkrete körperliche Praxis.

Chor ist ein gesellschaftlicher Raum.

Chor gegenüber Chor.

Chor gegenüber Einzelnen.

Chor ist die Differenz einer Organisation von Menschen, die einer anderen Organisation von Menschen gegenüber steht oder sie durchdringt, zersetzt, ergänzt, umklammert.

Chor ist ein sich mit sich selbst auseinandersetzendes Gefüge.

Chor ist die Konfrontation mit einem gemeinschaftlichen Potential.

Chor ist ein kollektives Potential. Ein Kraftfeld.

(Bosse, 2008, in Post, 2011, S. 29)

Schritt für Schritt möchte ich nun etwas genauer auf die von Bosse aufgezählten Punkte eingehen.

3.1 ... die älteste politisch-ästhetische Praxis unserer westeuropäischen Kultur

Im antiken Theater der Griechen, aus dem unsere heutigen Tragödien, wie Komödien, ja das Drama hervorgeht, war der Chor ein wichtiger Bestandteil der Aufführung. Dem Vorsänger wurde ein Chor gegenüber gestellt und so kam es zum Dialog. „Bei den Aufführungen im Dionysos-Theater vertrat der Chor den Standpunkt der Polis-Gemeinschaft, deren Probleme hier öffentlich verhandelt wurden“ (Simhandl, 2019, S. 17). Die politische Bedeutung des Chors wurde durch die Besetzung vermittelt: Die Hauptrollen wurden mit professionellen Schauspielern besetzt während die Chöre stets von Bürgern (im antiken Griechenland natürlich nur von Männern) dargestellt wurden (vgl. Simhandl, 2019, S. 17)..

Die Individualisierung des Personals und die Privatisierung des Geschehens, welche folgten, hatten erheblichen Konsequenzen für die dramaturgische Form. „Vor allem verliert in der neuen Komödie der Chor als Sprachrohr der Gemeinschaft wesentlich an Bedeutung“ (Simhandl, 2019, S. 26). Wobei in neuen Inszenierungen, beispielsweise von Volker Lösch, dieses Anliegen wieder aufgenommen wird. Denn Volker Lösch holt die Bürger*innen, also nicht-professionelle Darsteller*innen auf die Bühne um ihre Ängste, Sorgen, Lebenserfahrungen und politischen Ansichten zu artikulieren (vgl. Post, 2011, S. 15). Mehr hierzu im Kapitel: 4.2 „Volker Löschs authentisierende Abbildung sozialer Gruppen“.

3.2 ... eine konkrete körperliche Praxis

Der Auftritt eines Chores hat schon von sich aus eine körperliche Praxis inne, denn ein Chor besteht aus mehreren Körpern. Auch wenn allenfalls nur die Stimmen der Spielenden gehört werden und der Chor visuell gar nicht auf der Bühne erscheint, sind es mehrere Körper, welche die Sprache produzieren. „Der Regisseur Josef Szeiler benennt die Zahl, die ein Chor mindestens umfassen muss, ganz konkret: fünf Personen“ (vgl. Meister/Szeiler, 2012, in Pachale, 2012, S. 39). Szeilers Meinung nach müssen diese sogar ein ähnliches biologisches Alter haben. Denn nur so könne man den nötigen Energie- und Differenzpegel erreichen. Kurzenberger (2009, S. 72), einer der bedeutendsten Autoren in dieser Sparte, spricht von einem Chor, wenn „die Gleichgerichtetheit des Tuns vieler Personen für alle sinnfölig wird“. Eine sinnföilige Gleichgerichtetheit also definiert einen Chor. Dies unterstützt Post mit ihrer Aussage:

„Das erste bestimmende Merkmal für einen Chor ist ein gemeinsames Tun mehrerer Personen. Indem sie zusammen etwas ausführen, formieren sich die Einzelnen zum Chor: Sie singen ein Lied, sprechen einen Text oder bewegen sich gemeinsam“ (Post, 2011, S. 29).

Es ist wichtig anzumerken, dass das gemeinsame Tun mehrerer Personen nicht zwingend die gleichzeitige Aktion, die sich wie im Ballett an Zählzeiten orientiert, meint, sondern eine Form von Zusammenspiel, die von allen Spieler*innen ein großes Maß an Aufmerksamkeit und Flexibilität verlangt (vgl. Post, 2011, S. 30).

3.3 ... ein gesellschaftlicher Raum

Das gemeinsame Tun beziehungsweise der Prozess, der zu diesem gemeinsamen Tun führt, zeigt den gesellschaftlichen Raum. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Einzelnen und den Vielen wird zum Thema und die Multiperspektivität wird ermöglicht (vgl. Hruschka, 2016, S. 99). Die Vielstimmigkeit in der Einheit der Gruppe kann auch gut Mittel der Darstellung komplexer Meinungsverhältnisse und Beziehungsmuster, ein faszinierendes Instrument zur Bearbeitung verschiedenster Themen und Vorlagen sein (vgl. Nübling, 1998, S. 65).

„Das gemeinschaftliche Leben, das eine Theaterproduktion in ihrem Vorbereitungs- und Realisierungsprozess entstehen lässt, ist im Vergleich zu einer Lebensform, die alle in vielen Bereichen bindet, bescheiden, aber doch ausreichend, um die sozialisierten Disparaten, die wir alle sind, für eine kurze Zeit und in einem kleinen Raum zu sozialisierten Sozialisierten zu machen. Dazu verhilft nicht zuletzt das aufgeführte Spiel, der gelungene Dialog zwischen Spielern und Zuschauern am Aufführungsabend“ (Kurzenberger, 2009, S.82).

Des Weiteren beschreibt Kurzenberger, dass chorisches Theater als „Gegenentwurf zu einem standardisierten Protagonistentheater, wie es uns auf der Basis einer trivialen Gefühls- und Einfühlungsästhetik im Fernsehen täglich serviert wird“ (Kurzenberger, 2009, S. 91), gesehen werden muss.

3.4 ... Gefahr

Aus dem historischen Kontext heraus wird klar, dass es im chorischen Theater nicht darum geht, eine homogene Masse zu bilden. Die einzelnen Individuen dürfen nicht verschwinden, sondern sollen ihre Eigenheiten und Freiheiten behalten (vgl. Pachale,

2012, S. 39). Dies klingt, meiner Meinung, nach einer stetigen Gratwanderung. Einerseits erkennt Kai von Eikels in seiner Untersuchung zu Formen des Kollektiven in gegenwärtiger Performancekunst, dass Synchronisierung eben keine vollkommene Deckung der Rhythmen erfordert, sondern dass, um im Gleichklang zu schwingen, ein „ungefähre rhythmischer Zusammenhang“ (von Eikels, 2012, in Pachale, 2012, S. 39) genügt und somit Kollektivität entstehen kann. Andererseits bemerkt Pachale, dass der Theaterpraktiker zunächst die Aufgabe zu erfüllen hat, „aus vielen Einzelnen eine Gemeinschaft zu erschaffen“ (Pachale, 2012, S. 39).

„Die Herausforderung ist, in ein gemeinsames Tun zu kommen, in dem die Einzelnen zusammenschwingen und sich doch nicht verlieren - gelingt dies, so entsteht das sensible Spannungsverhältnis von Individuum und Kollektiv, das den Chor zu jenem vielgestaltigen Ausdrucksmittel des Gegenwartstheaters werden lässt“ (Pachale, 2012, S. 39).

Kurzenberger (2009, S. 74) beschreibt genau diese Schwierigkeit als „Weg voller Entdeckungen und Erfahrungen“ und erkennt dabei die Schwierigkeiten einerseits in der spielpraktischer Art, denn das Individuum taste sich heute nur mühsam zurück zum Chor, andererseits in historischer Art, da uns Chöre heute eher in missbräuchlicher Form begegnen: „als formierte Massen im Marschrhythmus, als gleichgeschaltete Meute, die die Verantwortlichkeit des Einzelnen ausser Kraft setzt. Chor ist oft das Terrain der Mitläufer und Trittbrettfahrer oder ein Raum für Allmachtsphantasien und blinde Gewalt“ (Kurzenberger, 2009, S. 74).

„Damit ist abgesteckt, was ein Chor heute nicht sein sollte: weder unisono noch unimental, und schon gar nicht blind und verantwortungslos machend“ (Kurzenberger, 2009, S. 74).

Es besteht aber noch eine weitere Gefahr. Der Chor ist nämlich stets bedroht: einerseits vom Zerfall der Gruppe in disparate Einzelwesen, andererseits vom bewusstlosen Sich-Selbst-Verlieren der Einzelnen in der Gruppe (vgl. Nübling, 1998, S.64).

„Ein heutiger Chor [...] ist die sichtbare Einheit der vielen einzelnen Verschiedenen“ (Kurzenberger, 1998, S. 31).

3.5 ... ein sich mit sich selbst auseinandersetzendes Gefüge

Das Scheitern gehört in einem chorischen Prozess dazu, gerade weil für jedes Individuum auf der einen Seite das Risiko besteht, die Gruppe zu sprengen, auf der andern Seite die Gefahr, zu sehr in ihr zu verschwinden“ (vgl. Sommer, S. 120).

„In der ersten Probenzeit schien der Chor eher die Eigenarten der Einzelnen zu verstärken, Selbstbewusste nahmen die Chance, im Mittelpunkt einer grossen Gruppe zu stehen, besonders gerne wahr, Stillere wurden unter den kritischen Augen und Ohren von so vielen noch stiller“ (Mallwitz, 1987, in Kurzenberger, 1998, S. 27).

So entstehen durchaus auch beim chorischen Theater durch die Inszenierungsart ausgelöste Konflikte. Es wird um die beschränkte Redezeit gekämpft. Wer dies nicht gerne tut, hält seine Kommentare zurück oder „macht sich erst gar keine Gedanken zu dem beredeten Problem“. So beobachtete Mallwitz (1987, in Kurzenberger, 1998, S. 27), wie die einen zu Abgabe von Eigenverantwortung verführt werden, die andern dazu, den ganzen Probenablauf selbst in die Hand zu nehmen.“ So fordert der Chor besondere Formen der Aufmerksamkeit. Denn nur wenn das soziale Zusammenspiel, trotz Widrigkeiten und Zwischenfälle, Unterschiede und Spannungen, welche allenfalls in den Proben aufkommen, gelingt, kann die für den Auftritt gewünschte Erscheinung erreicht werden (vgl. Liebau, 2016, S. 41).

3.6 ... die Konfrontation mit einem gemeinschaftlichen Potential

Das Finden eines gemeinsamen Weges und Wechselspiel zwischen Einzelnen und der Gruppe verläuft nicht immer idealtypisch, doch „die Gleichgerichtetheit der Personen ergibt sich nicht durch einen Regiewillen, nicht durch eine von aussen vorgegebene Verabredung oder Norm“ (Kurzenberger, 1998, 28f). Es ist ein Prozess und nach Kurzenberger (1998, S. 29) eine stetige Suche, wie man viele „Individuen auf eine Haltung oder Geste oder Reaktion festlegt ohne dabei Regiediktat oder –dressur walten zu lassen“. Dabei müssen Übereinkünfte nicht nur von allen getroffen werden, aber schlussendlich von allen eingehalten und gespielt werden.

„Das bedeutet, alle diese Darstellungselemente müssen erst gefunden und verbindlich werden. Und jede Geste und noch mehr jeder szenische Ablauf bietet eine unendliche Zahl von Realisierungsmöglichkeiten. Das gestische Material zu erfinden [...], ein gestisches Zeichensystem verbindlich zu machen, war ein langwieriger Prozess des Vorschlagens, Auswählen, Übernehmens, Einübens, um schliesslich die Freiheit des Spiels zu gewinnen“ (Kurzenberger, 1998, S. 29).

3.7 ... ein kollektives Potential - ein Kraftfeld

Theaterspiel als soziale Kunstform wird charakterisiert durch die Kollektivität des Produzierens und Spielens, die Wahrnehmung, Erfahrung und Aktivierung der Spielenden und der jeweilig Gegenüberstehenden, wie es Peter Szondi nennt: „den zwischenmenschlichen Bezug“ (vgl. Kurzenberger, 2009, S. 70). Im chorischen Spiel findet durchaus ein partner*innen-orientierter Lernprozess mit allen Sinnen statt und bedingt die Gestaltung, und das Bewusstsein, immer als Teil einer Gruppe zu agieren (vgl. Sommer, Text, S. 120).

„Die einzelnen Mitglieder unterstellen sich den Regeln einer Gruppe, sie geben etwas von ihrer Freiheit an die Gruppe ab. [...] Im Gegenzug erfährt das Individuum durch die gemeinsame Anstrengung eine Steigerung, die den Einzelnen über sich hinausführt“ (Nübling/Post 1998/2011, in Riedel, 2012, S. 4).

Riedel betont zudem, dass „gerade für Jugendliche, die sich einem zunehmenden Individualisierungsdruck ausgesetzt sehen, sich hier die Möglichkeit ergibt, sich als Teil eines energetischen Feldes zu erleben“ (Riedel, 2012, S. 4). Im Schutz des Kollektivs wird jede/r Einzelne plötzlich wagemutig, man probiert etwas aus, was man allein nicht getan hätte. Aus dem ängstlichen Haufen wird hier erstmals, zumindest punktuell, eine selbstbewusste, offensive Gruppe. Der Chor als schützender Spielraum, als Verstärker, der kollektive Energien freimachen kann, der den einzelnen ermutigt und freisetzt, so ist er auch heute noch erfahr- und darstellbar (vgl. Kurzenberger, 1998, S. 24).

„Ein solcher Chor ist kein formiertes Kollektiv, keine dressierte Formation, keine geschlossene Einheit, die feierlich über die Bühne schreitet. Dieser Chor hat zwar Kontur, aber keine Starre. Er ist Bewegung, fließt, ist Übergang, Wechsel der Positionen und Gruppierungen“ (Kurzenberger, 2009, S. 77f).

Jede*r der*die auf die Bühne kommt spielt für diesen Augenblick die Hauptrolle. Dies behauptete Ariane Mnoukines. Das Kollektiv verschafft allen einzelnen Schauspielenden neue Stärke und Überzeugungskraft, auch die in den sogenannten Nebenrollen können sich profilieren und werden sichtbar gemacht (vgl. Kurzenberger, 2009, S. 85). Entwickelt sich, was man stets hofft, bei allen am Theaterprozess Beteiligten, eine Verantwortung für das Ganze, wird dies als besondere Qualität in der Aufführung sichtbar (vgl. Kurzenberger, 2009, S. 84).

Nach Harald Volker Sommer (S. 119) wird genau durch den Chor als theaterpädagogische Arbeitsweise ein „hoher künstlerischer Anspruch mit einem

kollektiven Arbeitsprozess“ verbunden. Dies geschieht seiner Meinung nach „durch formale und verfremdende Mittel in Bewegung, Sprache und Darstellung“. Pachale (2012, S. 39) ergänzt dazu, dass es um einen „gemeinsamen Rhythmus der Körper, der Bewegungen und der Sprache und deren Entfaltung im Raum“ gehe. Dieser Meinung stimmt auch Riedel (2012, S. 4) mit der Aussage zu, dass sich ein Chor, „durch möglichst exakt choreografierte kollektive Bewegungen, kollektives Sprechen oder kollektive Rhythmik“ auszeichnet. Durch einen solchen Chor-Körper liessen sich, nicht nur Atmosphären und Räume schaffen sondern oft auch eindrucksvolle, das Publikum teilweise überwältigende Bilder, die die Gruppe als mächtigen Akteur etablieren. Auch der Begriff Synchronisierung fällt oft. Nach Waffenschmid mache die „Synchronität des Sprechens allein (jedoch) noch keinen Chor aus“ (Waffenschmid, 2012, in Pachale, 2012, S. 39). Möchte man alle diese Definitionen zusammenfassen, bringt es das folgende Zitat wohl ziemlich auf den Punkt:

„Ein Chor definiert sich nicht wesentlich durch Synchronizität, sondern durch eine gemeinschaftlich produzierte, aufeinander bezogene Verteilung von Stimmen/Körper/Agenten im Raum“ (Standfest, 2012, in Riedel, 2012, S. 4f.).

Somit wissen wir nun was chorisches Theater ist, doch wie zeigt sich diese Theaterform im heutigen Theater? Um diese Frage geht es im folgenden Kapitel.

4 Chorisches Theater am Theater heute

In der Einleitung der Arbeit stellte ich die Behauptung auf, dass am Theater heute performative Formen und experimentelle Methoden im heutigen Theater durchaus ihren Platz gefunden haben, nur an den Schulen hat man meist noch mit einem tradierten Verständnis von Theater zu kämpfen. Wie zeigt sich denn das Chorische im Theater von heute?

„Der Chor erfährt seit einigen Jahren bzw. Jahrzehnten eine Renaissance auf deutschen Bühnen und macht diese vermehrt zum „choros“, zum antiken Tanzplatz“ (Riedel, 2012, S. 4).

Auch Kurzenberger (2009, S. 89) meint, dass „das Theater der neunziger Jahre [...] eine ‚Wiederbelebung chorischer Theaterformen‘ zu betreiben“ scheint. Er denkt dabei zum Beispiel an Inszenierungen von Christoph Marthaler, Robert Wilson, Jossi Wieler, Thirza

Brunken, Stephan Müller, Volker Hesse, Einar Schleef oder Frank Castorf. Des Weiteren nennt Pachale (2012, S. 38) Volker Lösch, Claudia Bosse, Nicolas Stemmann und René Pollesch, als nur einige der prominenten Regisseur*innen, die mit Chören arbeiten. Dabei seien die Chöre so vielgestaltig wie die Inszenierungsstile der Regisseur*innen selbst. Die verschiedenen Dimensionen des Chors und wie er im Theater eingesetzt wird „demonstriert die theatrale Varianz und die Bedeutungsvielfalt chorischer Formsemantik. Sie zeigen den Chor der neunziger Jahre als flexibles theatrales Verfahren szenisch präziser Formulierungen“ (Kurzenberger, 2009, S. 101). Im Folgenden gehe ich, wie es Pachale (2012, S. 38) nennt, auf die „massiven Chorformationen Schleefs“ und „die provokativen Bürger[innen]chöre Löschs“ ein.

4.1 Einar Schleefs überwältigende Sprech-Körper

Nach Kurzenberger (2009, S. 57) ist Einar Schleef ein Meister und Chefideologe des chorischen Theaters. In den neunziger Jahren wird von ihm die chorische Tradition nicht nur weiter geführt und bereichert sondern auch gebündelt und zu einer eigenen Theaterform gemacht.

„Der Chor erzeugt sich im Sprechen selbst als Totalität, ist (beinahe) ausschliesslich theatrale Eigenrealität, die sich auf der Bühne selbstbewusst darstellt und behauptet, sich dem[*der] Zuschauer[*in] offensiv konfrontiert und ihn überwältigt“ (Kurzenberger, 2009, S. 65).

Das massive Kollektiv, steht bei Schleef im Zentrum. „Schleef inszeniert die Chöre als Sprachkörper im wörtlichen Sinn. Chorische Sprechen heisst sprechende Körper, heisst Körper in Bewegung, meint sprechende chorische Körperskulpturen im Raum (Kurzenberger, 2009, S. 100)“. Ihm geht es nicht um die personalisierte Gruppe mit den feinen Unterschieden bei aller Gleichgerichtetheit. Der Chor repräsentiert nichts als sich selbst: eine energetische Einheit, eine Skulptur aus Körper, eine Raum definierende und meist beherrschende Aktion, oder wie es Schleef selbst nennt als „Droge“ (vgl. Kurzenberger, 2009, S.98).

„Schleefs Chöre sind monumental und überwältigend, offensiv und behauptend. Sie sind pures körperlich und sprachlich exerziertes Theater und nur an diesem Kunstort, in diesem körperlichen und sprachlichen Aggregatzustand existent“ (Kurzenberger, 2009, S.98f).

Schleef wird als „genauer Bobachter der chorischen Theaterformen und ihrer Wirkung“ beschrieben. „In seinem 494seitigen Essay DROGE FAUST PARSIFAL begründet er

seine Dramaturgie des Chors“ (Kurzenberger, 2009, S. 98f). Kurzenberger erkennt, dass Schleef mit dem Wandel, was Theater heute, also in sogenannten postmodernen Zeiten, zu bieten hat, auf die Erfolgsspur geraten ist. ‚Präsenz‘, ‚Körperlichkeit‘, ‚Entpsychologisierung‘, ‚Sinnverdunkelung‘ sind wichtige ästhetische Faktoren, welche er bedient und welche auch die neunziger Jahre ausmachten (Kurzenberger, 2009, S. 100).

„An Schleef scheiden sich die Geister und die unterschiedlichen Vorstellungen, was Theater sein könnte oder sollte“ (Kurzenberger, 2009, S. 100).

Wolfgang G. Schmidt meint: Theaterpädagog*innen sehen ein großes Potenzial in der Anwendung des chorischen Theater als Gestaltungsform im Wechselspiel zwischen Individuum und Kollektiv. Einar Schleef war ein großartiger Künstler, der dieser postdramatischen Theaterform Leben eingehaucht hat“ (im Gespräch mit Schmidt am 22. Juni 2020).

4.2 Volker Löschs authentisierende Abbildung sozialer Gruppen

Volker Lösch holt die Bürger*innen, also nicht-professionelle Darsteller*innen, auf die Bühne um ihre Ängste, Sorgen, Lebenserfahrungen und politischen Ansichten zu artikulieren, den seiner Meinung nach, muss Theater Anbindung an die Zeit, in der man lebt haben. Genau damit erregt Lösch Aufsehen (vgl. Post, 2011, S. 15) und so löst er Betroffenheit im Zuschauerraum aus (vgl. Kurzenberger, 2009, S. 60). Eine Laien Darstellerin berichtet, dass sie zu Beginn der Chorarbeit einen Fragenkatalog zur eigenen, sozialen und privaten Situation ausfüllen musste. Zudem wurden Aufsätze geschrieben. Diese selbstverfassten Texte der Choreut*innen werden von Lösch und seinen Dramaturg*innen so ineinander verflochten, dass es schliesslich eine gemeinsame Fassung gibt. So verläuft chorische Basisdemokratie (Kurzenberger, 2009, S. 61). „Realitätsimporte in das Theater der Kunst haben inzwischen Hochkonjunktur“ (Kurzenberger, 2009, S. 60f).

„Aus dem ästhetischen, dem theatralen Chor-Körper Schleefs wird hier der soziale Chor-Körper, ein Chor der gesellschaftliche Geächteten und Kaltgestellten“ (Kurzenberger, 2009, S. 60).

Das Schleefsche Chortheater ist in Löschs Inszenierungen durchaus sichtbar. Unter anderem, da die Chöre von Bernd Freytag, einem Choreuten Schleefs, einstudiert werden (vgl. Kurzenberger, 2009, S. 60). Durchaus erkennt man auch Parallelen zum antiken Griechenland. Da wählten vermögende Athener einen „Choregen“. „Dieses Wort Hauptrolle...?...!“

bezeichnete ursprünglich den Chorführer, wurde aber schon früh auf den Mäzen übertragen, der die Ausstattung der „Choreuten“, der Chorsänger, mit Kostümen und Masken sowie ihren Lebensunterhalt während der Probenmonate zu finanzieren hatte“ (Simhandl, S. 28f). Als Laie wird man heute mit dem Engagement in einem Chor wohl nicht den Lebensunterhalt verdienen, doch ist man auch nicht verpflichtet, sondern darf sich freiwillig dazugesellen. In Athen war es so, dass sich niemand der Aufgabe entziehen durfte. Ansonsten hätte er eine saftige Geldstrafe riskiert (vgl. Simhandl, S. 28f).

5 Chorisches Theater in der Schule

„Den Chor als inszenatorisches Element zu nutzen, bietet sich einerseits ganz pragmatisch in der Arbeit mit grossen heterogenen Gruppen an. Andererseits gibt es auch gute pädagogisch-didaktisch ebenso wie inhaltlich-ästhetische Gründe für chorische Theater mit Schülerinnen und Schülern“ (Schultheater, 2016, S.2).

So gehen wir dem ganzen mal nach, ob dies so funktioniert? Im Schultheater sind es tatsächlich meistens grosse Gruppen, die am Projekt beteiligt sind. Im Kanton Zürich werden die Klassen tendenziell wieder grösser und Klassen unter 20 Kinder muss man suchen. 20 Kinder sind jedoch schon eine Menge für eine Inszenierung, bei der man möglichst allen gerecht werden will, alle zu Worte kommen sollen und man meist noch wenig Zeit für die Erarbeitung zur Verfügung hat.

5.1 Das Erleben in einer sozialen Gruppe

Volker Schebesta, der Staatssekretär des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, sagt im Vorwort der Handreichung „So kommt Theater an Ihre Schule!“ über das Schultheater im Allgemeinen, dass sich gerade im Theaterspiel die Schüler und Schülerinnen intensiv in kreativ-produktiver Weise mit Grundfragen der menschlichen Existenz auseinander setzen. Das körperlich-sinnliche Handeln fördert, seiner Meinung nach, das Erleben innerhalb einer sozialen Gruppe und trägt zur Pflege des kulturellen Reichtums bei. Die Fähigkeit, Eigenes zu entwickeln, wird mobilisiert. „Kulturelle Bildung an den Schulen wäre ohne Theater nicht vorstellbar“ (Schebesta, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 6). Das Erleben innerhalb einer sozialen Gruppe wird durch die chorische Arbeit noch mehr verdeutlicht. Doris Post ist der Meinung, dass das chorische Theater „als kollektive Theaterform einen offenen und gleichberechtigten Prozess unter Jugendlichen fördert, unerwartete

Spielmöglichkeiten bietet und sich auch gut für größere Gruppen und unerfahrene Spielerinnen und Spieler eignet“ (Post, 2011, S. 14). Nach Hruschka (2016, S. 99) sind chorische Spielweisen jedoch weit mehr als nur eine Verlegenheitslösung für die Theaterarbeit mit grossen Gruppen im schulischen oder ausserschulischen Bereich. Anders als bei überwiegend „narzisstisch geprägten Starkult-Formaten im Fernsehen“ und anders als beim etablierten Theater der Protagonist*innen steht im chorischen Theater nicht die herausragende Einzelleistung im Mittelpunkt, sondern eine profilierte solidarische Gruppenleistung (vgl. Kurzenberger, 2009, In: Post, 2011, S. 15).

Diese Aussagen lassen in mir sowohl Hoffnungen wie auch Befürchtungen hochkommen. Einerseits kann es durchaus hilfreich sein für die Schüler, dass sie nicht alleine auf der Bühne agieren müssen. Denn wie Riedel formuliert: „kann der*die Einzelne im Schutz der Chor-Gemeinschaft (...) Freiräume für individuelles Spielen finden“ (Riedel, 2016, S.4). Ihrer Meinung nach ist das „gerade im Schultheater für jugendliche Spielerinnen und Spieler eine attraktive Möglichkeit, sich darstellerisch zu erproben“ (Riedel, 2016, S.4). Andererseits besteht gerade im Schultheater, wo die Schüler und Schülerinnen durchaus nicht immer freiwillig am Theaterprozess beteiligt sind, die Gefahr, dass sich Einzelne im Chor verstecken oder sogar darin untergehen.

Riedel überträgt das chorische Prinzip metaphorisch in den Bereich des Sports. So wäre der Chor als Mannschaft zu denken, welche die gesamte Spielzeit über präsent und kooperativ auf dem Feld zu agieren hat. Je nach Spielverlauf nehmen die Spielenden unterschiedliche Rollen und Positionen ein. Verabredungen hinsichtlich Speil Aufbau und – taktik können jederzeit durch den „Einbruch des Realen“ hinfällig werden und nach Variation und Improvisation verlangen (vgl. Riedel, 2016, S. 5). Im gelungenen Fall entwickle sich strukturbedingt „wie von selbst“ ein flexibles, aufmerksames Zusammenspiel. Begibt man sich auf den Weg praktische Erfahrungen mit chorischem Theater zu sammeln, setzt man sich automatisch mit dem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv auseinander (vgl. Post, 2011, S. 14).

„Damit eignet sich der chorische Ansatz besonders für das Schultheater, weil das Ziel einer gemeinsamen künstlerischen Erfahrung bei gleichzeitiger Persönlichkeitsentwicklung der Mitspielenden zum Kernpunkt der künstlerischen Arbeit wird“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 23).

5.2 Für jede*n eine Hauptrolle zum Befragen einer Kunstform

Nach Kurzenberger liegt es genau da, wo Gleichheit und Gleichberechtigung formale Voraussetzungen des Theaterlernens und Theaterspielens sind und nicht die Leistung im Vordergrund steht, nahe, sich chorischer Formen zu bedienen, sie zu erproben und zu untersuchen (vgl. Kurzenberger, 1998, S. 18f). Dabei ist das Ziel „nicht die Pädagogisierung von Theater“, sondern die gemeinsame Befragung einer Kunstform (Sommer, S. 118). Chorischen Theaterformen entfernen sich vom Theater, welches die Schauspieler hierarchisch in Haupt- und Nebendarsteller gliedert (vgl. Riedel, 2016, S. 5).

„Vielleicht glaube ich als Zuschauer Verletzbarkeit oder Liebe der Figuren gerade dann, wenn sie aus dem Kollektiven aufblitzen, die Gruppe aufreißen, statt sich als Verletzbarer oder Verliebter durch ein auf Kontinuität angelegtes Rollenkonzept schleppen zu müssen. Zur Wahl stehen also offene dramaturgische Konzepte, die nicht umfassend einen Ansatz verfolgen [...], sondern performative, illusionistische, postdramatische Fragmente integrieren“ (Riedel, 2016, S. 5f).

Koball ist der Meinung, dass sie es nicht verantworten könne, von den Kindern ein psychologisches Spiel abzuverlangen. „Wer will schon sehen, wie Schüler*innen verzweifelt versuchen, eine Rolle psychologisch zu durchdringen und diese einigermaßen glaubhaft auf die Bühne zu bringen?“ (Koball, 2012, S. 15). Dies überlässt sie lieber den Profis.

„Zu oft habe ich gesehen, wie leere Texte rezitiert werden, damit auch jede[*r] eine Sprechrolle abbekommt. Was hat das mit den Jugendlichen zu tun? Verdammt! Ich will nicht die Texte, sondern die Menschen inszenieren!“ (Koball, 2012, S. 15).

Post meint dazu, dass das chorische Theater gerade weil es bewusst auf psychologische Wahrscheinlichkeit und Geschlossenheit verzichtet, die Chance bietet, etwas von der Mehrperspektivität und Brüchigkeit (post-)moderner Lebenswirklichkeit einzufangen. „Theaterchorarbeit mit Jugendlichen ermöglicht es deshalb, ästhetische, pädagogische und politische Anliegen wie in einem Forschungslabor zusammenzuführen“ (Post, 2011, S. 15).

5.3 Komplexer Inhalt und Rollensplitting

Harald Volker Sommer erklärt, dass sich das Chorische für nicht-professionelle Spielende als Methode für eine Gestaltung komplexer inhaltlicher Stoffe eignet, da die Arbeitsweise, Hauptrolle...?...!

die Form und der Inhalt einander gegenseitig bestimmen. Er hat dies aufgezeigt, indem er Kafkas Texte stark gekürzt und auf die Gruppe verteilt hat. „Durch die körperorientierte Arbeit wurden die Texte für die Jugendlichen konkret und spielbar: Aus dem Monolog eines ehemaligen Schimpansen wurde die kollektive Erzählung einer Affenhorde“ (Sommer, S.119). Texte die per se nicht chorisch gedacht sind und die nach einer psychologischen Auslotung und Erkundung verlangen, können so mit Jugendlichen behandelt werden. Diese chorische Herangehensweise, welche Kurzenberger entwickelte, lässt es zu, mit Nicht-professionellen Spielenden schwierige Figuren darzustellen. „Die Widersprüchlichkeiten und Brüche einer komplexen Figur werden auf den Chor verteilt“ (Sommer, S. 119). Eine Mehrfachbesetzung der Rolle ermöglicht Spielformen für den Chor, der mal aus zwei, drei, vier oder eben allen Personen bestehen kann (vgl. Debour, 2016, S. 7).

„Für jede[*n] eine Hauptrolle – diese Möglichkeit eröffnet das chorische Spiel, indem es die Einheit für jede Spielerin bzw. jeden Spieler eine Rolle auflöst und durch das sogenannte Rollensplitting die unterschiedlichen Facetten einer Figur anschaulich macht“ (Post, 2011, S. 14).

Diese Herangehensweise kann jedoch auch überreizt werden, sodass ein formales, statisches Spiel herauskommt. Den Zuschauenden wird, laut Debour, dadurch das Einfühlen in eine konkrete Figur verunmöglicht. Deswegen sind Einzelstimmen weiterhin wichtig (vgl. Debour, 2016, S. 7). Die Spielenden selbst befürchten oft auch den Verlust der konkreten Figuren. Koball beschreibt im Text mit dem Titel *„Aber wir wollen richtiges Theater spielen!“*, wie sie als Leiterin einer Theater AG darauf beharrte, Spielenden keine festen Rollen zuzuteilen, denn dieser Punkt schien ihr der wichtigste an ihrem Konzept. Sie blieb hartnäckig obwohl die Jugendlichen an Koballs Kompetenz als Leiterin der Theatergruppe zweifelten und wie Koball meint: „ihre Ideen von vorne bis hinten bescheiden fanden“ (Koball, 2012, S. 15). Es war ihr einerseits ein Anliegen, die Haupt- und Nebenrollen-Problematik in den Griff zu bekommen, andererseits auch zu verdeutlichen, dass die Figuren in allen Teilnehmenden steckten. Prägnante Requisiten und Kostümteile sollen als Orientierungshilfen dienen. Auch wenn die Aufführungen schliesslich ein grosser Erfolg waren und sich, „der Kampf gegen die Windmühlen“, wie es Koball formuliert, gelohnt hatte, vermutet sie, „dass sich ein Grossteil der AG beim nächsten Projekt wieder für ein konventionelles Theaterstück entscheiden würde“. Sie begründet dies damit, dass es nur menschlich sei, sich an Gewohnheiten zu klammern und die eigene Komfortzone nicht verlassen zu wollen. „Vielleicht war meine Idee etwas

seltens für die Jugendliche, aber [...] für meine Gruppe wäre ein konventionelles Stück reiner Selbstschutz gewesen“ (Koball, 2012, S. 15).

Genau hier sehe ich die Arbeit einer Theaterpädagog*in: Manchmal muss man die Kinder auch zu ihrem Glück zwingen. Weniger provokativ formuliert, würde es vielleicht heissen, der*die Theaterpädagog*in ist dafür da, den Kindern neue Möglichkeiten, neue Perspektiven aufzuzeigen. Debour appelliert sogar an die Lehrpersonen, sich nicht vor dem Chor zu fürchten, da er vielen die Chance bietet mitzuspielen, Grundlage des Ensembles ist und Egomanen und Primadonnen verhindert (vgl. Debour, 2016, S. 7).

Was ich in Gesprächen mit Lehrpersonen oft heraushöre ist, dass sie keine Zeit haben für Theaterprojekte, beziehungsweise nicht durch kommen würden mit den Anforderungen des Lehrplanes.

5.4 Zürcher Lehrplan

Je nach dem wo der Schwerpunkt gesetzt wird in der chorischen Arbeit, werden andere Kompetenzen der Teilnehmenden angesprochen. Oder genau umgekehrt gesagt: aufgrund der Kompetenzen der Schülerinnen, welche gefördert werden sollen, wählt man den Schwerpunkt in der chorischen Arbeit. In den folgenden Abschnitten geht es darum, was die Fachbereiche Musik und Sprache, sowie die überfachlichen Kompetenzen hergeben in Bezug auf die chorische Arbeitsweise mit einer Schulklasse. Beeinflusst wird dies natürlich davon, was für ein Theaterstück man mit der Klasse inszeniert oder ob man beispielsweise biografisch oder dokumentarisch zu einem Thema arbeitet. Je nach Theaterstück können natürlich auch Kompetenzen in den Bereichen Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Sport oder Gestalten gefördert werden. Im Folgenden gehe ich lediglich auf die Bereiche Musik und Sprache sowie ausgewählte überfachliche Kompetenzen ein, da alles andere den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

5.4.1 Fachbereich: Musik

Einer der ersten Sätze im Fachbereich Musik des Lehrplans des Kanton Zürich ist: „Das Erschaffen von Kultur gehört zum Menschen“ (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 2). Die Schule ist als Ort kultureller Bildung zu sehen. Das Bilden und Schärfen eines ästhetischen Urteils soll allen Kindern ermöglicht werden. „Übergeordnetes Ziel ist eine musikalische Grundbildung, ausgerichtet auf Förderung von Kreativität, performative Fertigkeiten und ästhetischen Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur“ (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 2). Im Vordergrund steht Hauptrolle...?...!

handlungs- und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen. Die Schülerinnen sollen die Möglichkeit haben, aktiv an der Gestaltung des Schulalltages zu partizipieren. Dazu eignen sich auch klassenübergreifende Projekte z.B. innerhalb Projektwochen (vgl. Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 2).

„Der Musikunterricht an der Volksschule sichert einen einzigartigen Zugang zur kulturellen Bildung und basiert auf einem erweiterten Musikverständnis, das auch Rhythmik/Musik und Bewegung sowie Elemente aus dem Tanz miteinbezieht. Er bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich in vielfältiger Weise mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen“ (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S.3).

Das Fundament der musikalischen Entwicklung bildet die Einheit von Körper, Musik und Bewegung. Dabei wird der Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität grosse Bedeutung beigemessen. Die Kooperationsfähigkeit spielt ebenfalls eine zentrale Rolle. Die Schülerinnen sollen lernen: sich an der Zusammenarbeit mit anderen aktiv zu beteiligen, dabei die Vielfalt erfahren, akzeptieren und als Bereicherung erleben und Entscheide der Gruppen mitzutragen. Das Fundament dazu bilden die Eigen- und Fremdwahrnehmung. Das „Sich-Einordnen-Können“ sowie das Verstehen von Regeln im gemeinsamen musikalischen Tun sind wichtig für das Gruppenerlebnis (vgl. Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 4).

5.4.2 Fachbereich: Sprache

Die Sprache spielt für das Individuum in der Gesellschaft eine grosse Rolle. Das Bedürfnis nach Wissen, Austausch und Kommunikation wird hauptsächlich über die Sprache erfüllt. Auch die sozialen Beziehungen werden durch Sprache gestaltet und die Sprache dient auch als Mittel für politische Bildung. Kritik-, Argumentations- und Reflexionsfähigkeit sowie eine verantwortungsbewusste Integration in der Gesellschaft werden angestrebt (vgl. Bildungsdirektion, 2018, S. 5).

„Mit der Sprache erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die Welt“ (Bildungsdirektion, 2018, S. 5).

Auch eine Auseinandersetzung mit Ästhetik soll im Umgang mit Sprache und Texten ermöglicht werden. Die ästhetischen Erfahrungen können als Grundlage für sprachliche Reflexion und so als wichtige Voraussetzungen für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen und das eigene Sprachschaffen dienen. „Interesse an unterschiedlichen sprachlichen

Formen (z.B. Rhythmus, Reim, Wiederholung, Vers) und Freude am Umgang mit Sprache (z.B. Wortwahl, Ausschmückungen, Melodie, Lautmalerei) können geweckt werden (Bildungsdirektion, 2018, S. 5).

5.4.3 Überfachliche Kompetenzen

Im Zürcher Lehrplan sind nicht nur fachspezifische sondern auch überfachliche Kompetenzen beschrieben. Diese überfachlichen Kompetenzen sind unterteilt in personale, soziale und methodische Kompetenzen, wobei diese zum Teil nur schwer voneinander trennbar sind und sich häufig überschneiden. Im Folgenden gehe ich lediglich auf die sozialen Kompetenzen ein. Diese lassen sich ganz konkret am besten im chorischen Theater wiederfinden.

Klar ist: „überfachliche Kompetenzen sind für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral“ (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 14). Diese überfachlichen Kompetenzen sind während der gesamten Schulzeit Thema. Die Schülerinnen und Schüler werden einige der im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen im Laufe der Schulzeit erreichen. „Für andere wird in der Schule lediglich eine Basis gelegt. An ihnen muss über die Schulzeit hinaus gearbeitet werden“ (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 14).

Chorisches Theater funktioniert wohl nicht ohne eine gewisse Dialog- und Kooperationsfähigkeit. Diese Fähigkeiten sind dem Bereich der sozialen Kompetenz zu zuordnen. Die Grundbedingung ist dabei, dass die Schülerinnen mit Menschen zusammenarbeiten können und sich mit ihnen austauschen können (vgl. Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 16). Die konkreten Kompetenzen lauten:

„Die Schülerinnen und Schüler ...

- können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen.
- können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen.
- können in der Gruppe und in der Klasse (...) Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten.
- können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen“ Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S. 16“

Kompetenzen, welche mit einem chorischen Theaterprojekt an einer Schulklasse gefördert werden, sind durchaus im Lehrplan zu finden. Doch auch wenn man sich als Spielleitung an einer Schule, sei man als Lehrperson angestellt oder als Theaterpädagog*in, die Kriterien des Lehrplans zu erfüllen hat beziehungsweise sich stetes an den vorgegebenen Kompetenzerwerb halten muss, garantieren diese nicht, das Gelingen des Projektes.

5.5 Funktion der Spielleitung im schulischen Setting

Der Chor lädt durchaus zu autoritärer Regie und Steuerung von Seiten der Spielleitung ein. Doch „gerade beim Chor kommt es darauf an, die Akteur*innen von vornherein intensiv auch an der Gestaltung zu beteiligen, um ihnen Chancen zu geben, ihre besonderen individuellen Möglichkeiten zu entdecken und zu entwickeln und damit dann auch zum Gelingen des Ganzen beizutragen“ (Liebau, 2016, S. 41). Dies stellt große Anforderungen an die Spielleitung.

„Also, mögen Sie fragen, wann sollen wir armen Lehrer[innen] das denn alles leisten, das kostet doch jede Menge Zeit? Die professionellen Theater haben schließlich eigene Chorlehrer[innen], in der Antike die Chorodidaskalios, die für Gesang, Tanz und eben auch die Choreographie zuständig waren. Wir aber stehen oft alleine da“ (Debour, 2016, S. 7).

Meiner Meinung ist nicht nur der zeitliche Aspekt sondern vor allem das „know how“ der Grund, weshalb jede Lehrperson die Möglichkeit haben sollte, sich ein*e Theaterpädagog*in zur Hilfe zu holen.

Zur Spielleitung in einem chorischen Prozess gehören die folgenden Funktionen: den Prozess moderieren, als künstlerische*r Sachverständige*r agieren, sowie die Verantwortung als Produzent*in tragen (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9). Offenheit und Spontaneität sind notwendige Faktoren fürs Gelingen eines Theaterprojektes. Ideen, Impulse, Kompetenzen und Entscheidungsfähigkeiten der Jugendlichen sind dabei durchaus auch gefragt. Unerwartetes, wie zum Beispiel ironische Brüche, aktuelle Bezüge, gewitzte Zitate oder komödiantische Elemente, haben Platz in einer chorischen Inszenierung, wenn sie von der Gruppe nach gründlicher Reflexion und Erprobung gemeinsam getragen werden (vgl. Post, 2011, S. 16).

„Bedingung ist eine partizipative, forschende Theaterarbeit und eine offene künstlerische und pädagogische Arbeitsweise, in der immer wieder miteinander „probiert“ wird, bis ein überzeugendes Ergebnis vorliegt“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9).

Auch gruppensdynamische Prozesse nehmen in der Chorarbeit während des gesamten Projektes einen hohen Stellenwert ein. So ist es für die Spielleitung besonders wichtig, sich den gruppensdynamischen Prozessen bewusst zu sein, diese zu beobachten und zu begleiten (vgl. Kündiger, 2016, S. 20).

für die Spielleitung ergeben sich folgende Aufgaben und Funktionen:

- Frei- und Schutzräume sichern für die gemeinsame Arbeit und die Arbeit des Einzelnen
- Moderieren: anstiften, beobachten, zuhören, ermutigen, vermitteln, argumentieren
- Entscheidungen treffen, wenn Widerstände auftreten, „Irritationen zu groß sind, sich Sackgassen auftun, die Gruppe im Experimentieren die Orientierung verliert“ (Hilliger, 2009, S. 139)
- Entscheidungen für die Akteure transparent, nachvollziehbar und vertretbar machen, im Gespräch bleiben
- den Prozess für Veränderungen offenhalten
- mit Übersicht die Stimmigkeit des Gesamtkonzepts im Auge behalten.

(Post, 2011, S.17)

5.5.1 Leitfragen zu chorischen Spielweisen

Hruschka stellt die folgende Leitfragen auf, welche der Spielleitung immer wieder als Anregung dienen sollen, das Geschehene zu reflektieren, überprüfen, hinterfragen, bewusst zu machen...

- „Welche kollektiven Haltungen werden durch den Chor verkörpert (Chorist, Erzähler, Kommentator, Widerpart, Stimme des Gewissens etc.)? Welche individuellen Haltungen und Darstellungsvarianten werden innerhalb des Chores sichtbar (Figurensplitting)?
- Ist das chorische Spiel eher heterogen, also auf Vielfalt und Varianz aus – oder ist es eher homogen. Also auf gleichgerichtete Bewegungen und energetische Intensität angelegt? Verschmelzen die Mitwirkenden zu einer Einheit, einem Chorkörper – oder geht es insbesondere darum, die unterschiedlichen Temperamente und besonderen Spieler-Persönlichkeiten innerhalb des Chores kenntlich zu machen? Durch welche Individualitäts- bzw. gemeinschaftsstiftenden Übungen und Impulse können entsprechende Darstellungszeile unterstützt werden?
- In welchem Verhältnis stehen einzelne Choreuten zum Gesamtchor? Welche Bilder vom Individuum und vom Zustand einer (Proben-)Gemeinschaft werden durch den Chor sichtbar?
- Welche musikalischen Parameter können bei der Rhythmisierung der Stimmen wirkungsvoll eingesetzt werden?“ (Hruschka, 2016, S. 104).

5.6 Bereitschaft der Spielenden

„Auf den ersten Blick scheint alles einfach: [...] Jeder, jede tritt für sich auf, die entscheidende Rolle auf der Bühne spielt aber das Kollektiv. Chor bedeutet, also Einordnung, ja sogar Unterordnung, ein Teil von etwas Ganzem zu werden, das sich zwar aus Beiträgen Einzelner zusammensetzt, das aber im Ergebnis grösser und anders ist als die Summe seiner Teile. Das muss man lernen“ (Liebau, 2016, S. 40).

Die vielfältigen Lernprozesse, welche für das Gelingen erforderlich sind, können nur in sorgfältigen Proben ermöglicht werden. Alles was sonst im Theater auch gelernt werden muss, soll nun nicht als individuelle*r Schauspieler*in, sondern als Teil einer Gruppe, gelernt werden. Den Chor kann man nicht alleine beherrschen, man muss sich, ganz im Gegenteil, auf Unerwartetes einstellen (vgl. Liebau, 2016, S. 40).

„Im Spiel ein gemeinschaftliches Leben zu entdecken bildet den Nährboden für die Bildung eines chorischen Bewusstseins: eine chorische Spiel-Haltung. Dazu gehören beim Einzelnen die Lust und der Mut, neue Impulse zu setzen, die Gemeinschaft produktiv zu stören, und gleichzeitig die Bereitschaft und Fähigkeit, sich so an und mit der Gruppe zu orientieren, dass die Gemeinschaft nicht zerstört wird. Sonst nähert sich das Spiel dauerhaft dem Chaos oder der Eintönigkeit. Das erfordert die Entwicklung szenischer Intelligenz und spielerische Fertigkeiten jedes Darstellers [/ jeder Darstellerin]. Damit können die Spieler[*innen] Spielaufgaben [...] lösen und die dramaturgische Zielsetzung (ästhetisch und thematisch) des Stückes verfolgen“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9).

Die Spielenden müssen Techniken erlernen, welche ein Nacheinander und ein Nebeneinander, die Synchronisation der Gruppe erleichtern und eine energiegeladene, kontrollierte „Gleichzeitigkeit“ entstehen lassen, die sich später mit der Szenografie zu einer gestalteten Einheit verbindet (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S.10). So soll nach und nach die Fähigkeit der Einzelnen, im Zusammenwirken von „Ich“ und „Wir“ wachsen. Das Ziel ist es, ohne Präsenzbrüche zu agieren und so eine performative Wirksamkeit des Chors zu erzeugen (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S. 10).

„Chorisches Spielen ist demnach immer ein Balanceakt zwischen eigenen Impulsen und Akzenten auf der einen Seite und dem Gruppenspiel und den gemeinsamen Vereinbarungen auf der anderen Seite. Um diese beiden Facetten chorischen Spiels für Schüler erfahrbar zu machen, ist in einem ersten Schritt spielerisch die Bereitschaft des Einzelnen zu wecken, sich auf die anderen einzulassen“ (Weig, 2016, S. 12).

5.7 Grundlagen für die theaterpraktische Auseinandersetzung

Die Grundlage für die theaterpraktische Auseinandersetzung sind zunächst gemeinschaftsstiftende bzw. individualitätsbetonte Übungen (vgl. Post, 2011, S. 14).

„Über eine funktionierende Theatergruppe hinaus gibt es bestimmte Qualitäten, die für eine Chor-Gemeinschaft essenziell sind und für diese Arbeitsweise gezielt ausgebildet werden können. Dazu gehören eine besondere Sensibilität für die Gruppe, ein Umgang mit Gruppenimpulsen und eine innere Haltung, die dem Chor Energie und Kraft verleiht. Letztlich geht es bei einer Chor-Gemeinschaft um eine Form des Zusammenspiels, bei der eine starke Gruppe durch starke einzelne Spieler[*innen] geformt wird, den Individualität soll im Chor gerade nicht nivelliert werden“ (Weig, 2016, S. 12).

5.7.1 Auf alle ausser auf sich selbst achten

Das Ziel ist es, dass die Zuschauer nicht erkennen können, woher ein Impuls für eine Bewegung kommt. Dies scheint paradox, denn jede Änderung wird stets von kleinsten Impulsen Einzelner initiiert. Vorübungen sollen helfen ein Gespür dafür zu entwickeln, wie diese Bewegungen nicht von Einzelnen aus gehen, sondern zwischen ihnen entstehen (vgl. Weig, 2016, S. 13).

„Die Konzentration bei den Spielern liegt hier gleichzeitig auf dem gemeinsamen Ziel (der Aufgabenstellung) und den anderen Mitspielern, nicht aber bei sich selbst, den eigenen Vorstellungen, der eigenen Ungeduld oder dem Gefühl, Fehler zu machen“ (Weig, 2016, S. 13).

Dominante, schnelle Schüler*innen sind dazu angehalten sich zurückzuhalten. Langsamere, vorsichtigere Schüler*innen hingegen werden aufgefordert, mehr Entschlossenheit zu zeigen (vgl. Weig, 2016, S.13).

5.7.2 Der periphere Blick

Um eine Sensibilität für die Gruppe zu entwickeln bedarf es der grundlegenden Fähigkeit, die Wahrnehmung von sich selbst als Spieler*in zu weiten und auf den gesamten Raum und die Gruppe zu übertragen. Dazu hilft der periphere Blick (auch bekannt als leerer Blick oder Horizontblick) (vgl. Weig, 2016, S. 13).

„Mit dem Peripheren Blick fokussiert ein Schüler nicht einen bestimmten Punkt oder eine bestimmte Person im Raum sondern blickt, ähnlich wie in einem Tagtraum, auf einen

diffusen Punkt in der Ferne. Dadurch weitet sich das Blickfeld, die Sensibilität für alle Mitspieler, für deren Bewegungen und Energiezustände wächst, sodass auch Dinge, die hinter einem stattfinden wahrgenommen werden können“ (Weig, 2016, S. 12).

Um diesen Blick zu üben, eignet sich die Übung „Plattform“, welche auch unter den Begriffen „Floss“ oder „Eisscholle“ bekannt ist (vgl. Weig, 2016, S. 12). Meiner eigenen Erfahrung nach wächst man über diese Übung, aber auch über ähnliche andere, welche den peripheren Blick schulen, von Probe zu Probe mehr zu einer Gruppe zusammen. Das gemeinsame Agieren wird von mal zu mal einfacher. Gruppenimpulse spürt man irgendwann bereits kurz vor der Aktion.

„Was Gruppen hier erfahren sind energetische Spannungszustände innerhalb der Gemeinschaft, die durch hohe Konzentration und eine bewusste Öffnung der Wahrnehmung zu einem Modus des „Bewusst-Aussersichseins“ führen“ (Weig, 2016, S. 12).

5.7.3 Einen gemeinsamen Puls finden

Über einen zunächst offensichtlichen Rhythmus lernt die Gruppe, einen gemeinsamen Puls zu finden und ausgehend von dieser Synchronisation ihre Wirkungsmöglichkeiten zu erforschen. Gemeinsames Atmen, gemeinsames Klatschen oder Schritte können dazu helfen (vgl. Erdmann / Ilgner , 2016, S. 24).

„Je besser die Gruppe zusammenarbeitet, umso mehr tritt dieser offensichtliche Rhythmus in den Hintergrund, wird von den Spieler[*innen] verinnerlicht und zum unter allem liegenden, alles verbindenden Puls. Er findet sich dann im Sprechen, in den Bewegungen, allgemein in den Handlungen der Chormitglieder wieder. Daher muss ein Chor immer handeln, er handelt den Puls aus“ (Erdmann / Ilgner , 2016, S. 24).

Dabei ist es wiederum wichtig, dass jede*r Einzelne handelt, damit sich ein gemeinsamer Puls etablieren kann, der wiederum die Gruppe antreibt. Nur so kann ein sicherer und gemeinsamer Rahmen entstehen, in dem dann individuell agiert werden kann (vgl. Erdmann / Ilgner , 2016, S. 24).

„Rhythmus ist beim Chor und chorischen Vorübungen nicht reine Darstellungsform, also nicht zwingend musikalisch zu verstehen oder über eine äusserliche körperliche Verabredung signalisiert. Rhythmus ist ein Organisationsprinzip chorischen Spiels. Er ist der Puls, der Herzschlag des Chores“ (Weig, 2016, S. 13).

5.7.4 Zur gemeinsamen Haltung finden

Zu den Grundlagen der Körperarbeit gehört es, eine gemeinsame Haltung zu finden und die zunächst noch beliebig gewählten Bewegungen einer Figur in einen stimmigen und choreografierten Bewegungsfluss zu führen (vgl. Kündiger, 2016, S. 18). „Das Nachahmen ist die Basis für die Chorarbeit“ (Kreidt, 2016, S.31). Eine vorgeschlagene Aktion in spezifischer Art und Weise, soll von allen sofort und unhinterfragt übernommen werden, bis ein anderes Mitglied der Gruppe eine neue Haltung setzt. So entsteht ein demokratischer Chor, dessen Handeln von jedem Mitglied bestimmt werden kann (vgl. Kreidt, 2016, S.31).

Regelrechte Geschichten entstehen, wenn bestimmte Aspekte nach und nach beachtet werden:

- „Die reine, inhaltsleere Aktion, wie etwa Klatschen in die Hände, ist zu vermeiden. Es geht immer um Ausdruck.
- Die Choreuten sind bei sich und trotzdem wach.
- Aktionen werden präzise übernommen.
- Alles ist Aktion. Also auch Reden, Lachen und andere Störungen.
- Wer auf neue Aktionen wartet, hat verpasst, selbst eine zu setzen.
- Gleichzeitig gesetzte Aktionen können geschehen. Die Gruppe entscheidet sich Es gibt individuelle Haltungen (Hektik), Aktionen im Raum (Da ist was) und soziale Aktionen („Hallo“).
- Sprache ist Bestandteil der körperlichen Aktion, bleibt sehr einfach auf der Basis von Lauten und Ausrufen“ (Kreidt, 2016, S.31).

5.7.5 Dem eigenen Impuls vertrauen

Beim Chorischen Spiel führt nur volles Risiko zum Erfolg. Sind die Schüler*innen nur darauf aus, Fehler zu vermeiden, stehen sie sich selbst im Weg. Passivität schwächt den Chor (vgl. Weig, 2016, S. 14).

„Es erfordert viel Übung und Disziplin, bis eine Gemeinschaft einen Modus der hochkonzentrierten, spannungsgeladenen Gelassenheit erreicht, in dem nicht jede[*]r auf den Einsatz des anderen wartet, sondern alle initiativ sind und ihrem eignen Impuls vertrauen, so als ob man allein wäre. Dann verschwindet das Konstrukt und der Chor erhält Leben“ (Weig, 2016, S. 14).

Ein lebendiges chorisches Spiel entsteht dann, wenn immer wieder Einzelne aus dem Chor „heraustreten, eine gemeinsame Aktion markieren, den Chor vorantreiben und sich wiedereingliedern. Selbstbewusst sollen Aktionen initiiert werden, ohne Angst davor zu haben, dass die Gemeinsamkeit dabei zerstört wird (vgl. Weig, 2016, S. 13f). Reine Mitläufer*innen bringen dem Chor nichts.

„Lebendig wird ein Chor nur dann, wenn der fragile Zustand des „Bewusst-Aussersichseins“, der angespannten Gelassenheit oder der risikofreudigen Zurückhaltung lustvoll empfunden wird, weil man die Freiheit bei gleichzeitigen Zwängen als Individuum in der Gemeinschaft als Selbstbehauptung und nicht als Nivellierung erfahren kann“ (Weig, 2016, S. 14).

5.8 Chorische Spielformen

„In den seltensten Fällen wird ein Chor im Schultheater über die gesamte Handlung hinweg bewegungslos an einer Stelle auf der Bühne stehen. Im Gegenteil, da der Chor auf der Bühne in der Regel selbständig als „Körper-Figur“ agiert, wird er sich bewegen, wird er sprechen, werden seine Handlungen Funktionen erhalten“ (Kündiger, 2016, S. 18).

Drei Hauptformen haben sich im Schultheater für die chorische Inszenierung behauptet. Die Unterscheidung zwischen Sprech-, Bewegungs- und Handlungschören soll im Folgenden erläutert werden.

5.8.1 Sprechchor

„Der Sprechchor – mehrere Personen sprechen einen Text – ist die wohl gängigste Chor-Form im Schultheater“ (Studt, 2012, S. 17).

Der Textkorpus wird bewusst auf eine variable Anzahl von Sprechenden verteilt und dann gemeinschaftlich artikuliert. Bei der Splittung des Textes ist darauf zu achten, die Textteile der Sprecher*innen nicht allzu sehr zu zerstückeln, sondern die Sinneinheiten zu bewahren (vgl. Debour, 2016, S. 7). Der Text soll verstanden werden und verständlich gemacht werden. Die Vermittlung des Aussagegehalts an den Adressaten beansprucht eine hohe szenische Präsenz der Schüler*innen. André Studt empfiehlt, sich zunächst „auf die Suche nach einem Sprechtempo (Rhythmus) zu machen, der sich allen Sprechern eignet und damit der Gruppe einen „groove“ verpasst“ (Studt, 2016, S. 16). Erst wenn dieser gefunden wurde und auch der Text gelernt ist, kann man die Gestaltungsmöglichkeiten bedienen: z.B. „Vokale Lautmalerei, Absetzen von

Konsonanten, Überbetonungen, abrupte Pausen, Passagen im Kanon, Wandlungen in Lautstärke, Intensität und Expressivität, das Abdriften und Wiedereinfangen einzelner Stimmen aus dem Zusammenhang“. Je nach dem geht hierbei wieder etwas von der Verständlichkeit verloren. Trotzdem oder gerade deshalb ist Studt überzeugt, dass aus „chorischem Sprechen mehr als nur ein konzentriertes und angeatmetes Textaufsagen“ gemacht werden kann (vgl. Studt, 2016, S.16). Hierbei ist es wichtig zu wissen, dass gereimte Vorlagen, die auf den Endreim hin betont werden, in der Gefahr stehen, ein Wortgeklapper zu erzeugen, das einem mit der Zeit auf die Nerven geht (vgl. Debour, 2016, S. 7). Eine weitere Schwierigkeit ist es den gemeinsamen Einsatz zu finden. Denn die gemeinsamen Textteile sollen nicht immer mit der oft zu hörenden Sprechverzögerung eines*r wartenden Einsatzgeber*in beginnen. Ein Auftakt in Form eines Ausrufs oder eines Wortes, auf der Bühne hörbares Einatmen des*r mittig platzierten Chorleiter*in kann dabei helfen (vgl. Debour, 2016, S. 7).

„Die Gleichzeitigkeit einer szenischen Aktion oder simultanes Sprechen ist auf der Bühne oft besonders wirkungsvoll, weil es die energetische Intensität eines Vorganges zu steigern vermag. Chorisches Sprechen ist dabei jedoch nicht als Überwältigungsstrategie zu denken und anzuwenden, sondern eröffnet Spielräume, das feine Beziehungsgeflecht zwischen den Spieler[innen] und die Musikalität chorischen Sprechens erfahrbar zu machen“ (Hruschka, 2016, S.100).

Durch die Reduktion des Chorgesang auf beispielsweise einen Satz, ein Wort, verschiedene Vokale oder Konsonanten als Cluster, kann eine Grundstimmungen im Raum erzeugt werden, welche den Chor zu einem gemeinsamen Tonkörper werden lässt, der „als beständiger Unterton oder als gewaltiger Raumklang das dramatische Bühnengeschehen begleitet oder trägt“ (Debour, 2016, S. 7). Wie auch immer der Chor eingesetzt und der Text beziehungsweise die Sprache verfremdet wird, es ist stets darauf zu achten, die natürliche Stimme zu wahren. Warming ups und Stimmübungen vor jeder Aufführung und Probe, sind deswegen wichtig (vgl. Debour, 2016, S. 7).

5.8.2 Bewegungschor

„Im Bewegungschor zeigt eine Gruppe gemeinsame Bewegungsabläufe – eine Choreografie“ (Studt, 2012, S. 17).

Die Prinzipien des Sprechchores können genauso auf den offen angelegten Bewegungschor übertragen werden. „Hier gilt es, für eine Gruppe eine kollektive Form

von Bewegungsmodi zu finden. [...] Die etymologische Nähe des Begriffs der Choreographie zum Chor ist kein Zufall“ (Studt, 2012, S. 16). Im Bewegungschor geht es darum, einen gemeinsamen “groove“ zu finden. Dazu sollte man sich zunächst auf eine Grundlage von möglichen und machbaren Bewegungen einigen. In der ersten Phase steht das Finden des eigenen Körperschwerpunktes, die Verlagerung von Balance, des Gleichgewichts und die sukzessive Integration der Extremitäten in der Bewegung im Zentrum. In der zweiten Phase geht es dann um simultan und sauber ausgeführte Bewegungsfolgen, wobei dann auch der eigene Körper und seine Beweglichkeit als variabel erfahren werden kann (vgl. Studt, 2012, S. 16).

5.8.3 Handlungschor

„Der Handlungschor schliesslich steht im Kontext einer Narration – und zeigt mögliche eine Abstraktion, ein symbolisches Bild zur dargestellten Szene“ (Studt, 2012, S. 17).

Die Aktionen der Gruppe werden den Situationen der Szene angepasst. Dazu ist es „immer interessanter [...], nicht die Analogie (d.h. die 1:1-Geste), sondern eine Abstraktion, ein Bild, eine Metapher als Motivation des chorischen Handelns zu wählen“ (Studt, 2012, S. 16). Die Grundform ist das „Freeze“, das gemeinsame Innehalten und darauf wird aufgebaut. Tempo und Rhythmus etabliert sich. Wie ein Musikinstrument erst langsam erlernt und ständig geübt werden muss, so ist das auch beim Chor der Fall.

„Die Qualität eines Chors zeigt sich in der „Sauberkeit“ der gewählten Mittel: Auch wenn der Chor die Flüchtighkeitsfehler seiner Beteiligten absorbieren kann, so ist doch zunächst auf das Einhalten von gestellten Regeln und Vorgaben in kleinen Schritten zu achten“ (Studt, 2012, S. 16f).

5.9 Chorisch Inszenieren

Chorisch zu inszenieren bedeutet für Erdmann und Ilgner, „in einem kollektiven Prozess spielend über Improvisation, Wiederholung, Variation Themen zu finden, bildkräftige Szenen dazu zu entwickeln und ihre Wirkung zu untersuchen“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9). Dabei kann man mit Raum und Spielregeln, mit Texten, Objekten, einer Szenografie, oder einem Konflikt zwischen Figuren beginnen, aber auch nur ein Wort nehmen, um das sich das Stück / das Improvisieren / das Proben dreht (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9).

„Ziel ist ein gemeinsames Spiel, das dem Individuum einerseits Raum lässt und andererseits Verantwortung für die Gruppe überträgt. In diesem komplexen theaterpädagogischen Prozess müssen Proben so konzipiert sein, dass sie individuelle Ausdrucksmöglichkeiten stärken und Spiel-Räume schaffen, zugleich jedoch auch die performative Wirkung in den Vordergrund stellen und die gemeinsame Inszenierung verfolgen“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9).

Der Wert künstlerischer Verfahrensweisen (wie beispielsweise: *Zug um Zug handeln, Blockaden vermeiden, mit Haltungen und Bewegungen aufeinander reagieren, Sprechen als Klang und Akt einbringen, sich an die grundlegende Partitur halten, individuelle Bewegung und Chorbewegung wahrnehmen, zur Szenografie passend agieren, finale Situationen erkennen und annehmen*) wird vermittelt. Diese Verfahren werden immer wieder geübt, beobachtet und hinsichtlich ihrer Wirkung reflektiert (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9f).

„Die Intensität der Übungen muss so gross sein, dass ihre Wirkung im Sinne einer eignen Dynamik entstehen kann. Bleibt es bei ziellosem energiearmen Spiel, einer nur technischen Ausführung bleiben die Übungen inhaltslos und ohne Wirkung für die Gruppe“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 25).

Die Szenen werden in einem Diskurs von Ensemble und Spielleitung erarbeitet und im Anschluss werden für die erneute Durchführung die (Spiel-)Regeln und die (Wirkungs-)Ideen einer Szene festgehalten. „Die Partitur enthält damit ein Gerüst, aus dem die Szene sich immer wieder neu entwickeln kann“ (Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9).

5.10 Aufführung

„Das chorische Spiel im theaterpädagogischen Sinn fokussiert die Gleichwertigkeit zwischen Probenprozess und Aufführung“ (Sommer, S. 119).

Weiter oben habe ich, die harzige Erfahrung, welche Koball mit der chorischen Arbeitsweise in ihrer Theater AG machte, beschrieben. Sie meint, dass wohl erst der Applaus und „die Anerkennung nach der Vorstellung“ ihre Gruppe von der eigenen Produktion überzeugen konnte (vgl. Koball, 2012, S. 15). An dieser Aussage erkennt man die Wichtigkeit einer Aufführung. Theater findet erst dann richtig statt, wenn das Spiel auf der Bühne von Zuschauenden erlebt werden kann.

„Das Bewusstsein, ein Chor zu sein, stellt sich nach Aussage vieler Spielerinnen erst in dieser späten Phase ein. Das resultiert nicht nur aus der abendlichen Erfahrung, dass das

Spiel nur dann gut und erfolgreich ist, wenn es gemeinsam gelingt, und zwar auf der Basis gemeinsamer Übereinkünfte, diese beachtend und sie zugleich vergessen machend. Erfahrbar, wenngleich vielleicht nicht jeder Spieler[*in] bewusst, wird in dem Augenblick, wo das Ergebnis langer und schwieriger gemeinsamer Willensbildung auf die Aussenwelt trifft, noch etwas anderes: Der Zugewinn und die Überlegenheit, die in der szenischen Mitteilung neigt, gemeinsam etwas für andere darzustellen“ (Kurzenberger, 2009, S. 82).

Theaterprojekte im Allgemeinen, aber im Speziellen die Kunstform des chorischen Theaters, welche unweigerlich mit Gruppendynamik zu tun hat, sollten vermehrt auf den Anfang des Schuljahres gelegt werden, denn eine „funktionierende Gemeinschaft, ist natürlich auch über die eine konkrete chorische Arbeit hinaus wertvoll (vgl. Weig, 2016, S. 12). Gerade deshalb appelliere ich an Lehrpersonen, Theaterinszenierungen nicht auf Ende sondern auf Anfang oder spätestens Mitte Schuljahr zu legen. Ich habe des Öfteren erlebt, dass Lehrpersonen Theaterprojekte gegen Ende des Schuljahres angesetzt haben. Doch was hat man dann noch von der guten Gruppendynamik, von der „funktionierenden Gemeinschaft“, welche durch das Projekt hoffentlich entstanden ist, wenn man nach dem Projekt die Klasse gleich abgeben muss, ja, im schlimmsten Fall sogar, die Klassen direkt nach dem Theaterprojekt komplett neu zusammengewürfelt werden, da ein Übertritt ansteht. So haben nicht mahl mehr die Schüler*innen etwas von der entstandenen Dynamik.

„Stärker als andere Theaterformen vermittelt und reflektiert [das chorische Theater] – sei es durch chorische Figurendarstellung, sei es durch chorisches Bewegen oder Sprechen – die herausragende Bedeutung des Ensembles für das Gelingen der gemeinsamen Produktion“ (Post, 2011, S. 14).

6 Fazit

Chorische Spielweisen eignen sich durchaus mit großen Gruppen wie zum Beispiel Schulklassen, doch ist es weit mehr als nur eine „Verlegenheitslösung“ (vgl. Kurzenberger, 2009, In: Post, 2011, S. 15). Wie es der Lehrplan des Kanton Zürich verlangt, üben sich die Schüler*innen gerade in der chorischer Arbeit: sich in vielfältiger Weise mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2018, S.3).

Jede*r Einzel*e wird im Chor aufgefordert sich aktiv zu beteiligen, denn Passivität bringt den Chor nicht weiter. Dabei wird Kooperationsfähigkeit verlangt, Entscheide der Gruppe müssen schliesslich von allen mitgetragen werden. Jede*r soll Verantwortung für das Ganze übernehmen und aber auch „sich-einordnen-können“. Dies wird in unterschiedlichen Übungen erlernt. Gerade heutzutage, in der sich alles um das Individuum um die Selbstverwirklichung dreht, finde ich es besonders wichtig, die vor allem die lauterer Schüler*innen darin zu schulen: für einen Moment auf alle ausser auf sich selbst zu achten, ein Stück ihrer Freiheit abzugeben und darauf zu vertrauen, dass das Gemeinsame stärker wird, als die eigene Idee. Ruhigere Schüler*innen haben eher die Tendenz im Chor zu verschwinden. Diese werden aufgefordert dem eigenen Impuls zu vertrauen und den Chor als „energetisches Feld“ (vgl. Riedel, 2016, S. 4) zu erleben und ihre Eigenheiten und Freiheiten zu behalten (vgl. Pachale, 2016, S. 37), denn aus dem historischen Kontext wird klar, dass es im chorischen Theater nicht darum geht, eine homogene Masse zu bilden.

Die gruppendynamischen Prozesse spielen eine grosse Rolle in chorischen Prozessen. Hier mag ich den Vorschlag von Klaus Riedel (vgl. Riedel, 2016, S. 5), den Chor als Mannschaft zu denken. Es braucht jede*n Spieler*in auf dem Feld beziehungsweise auf der Bühne und jede*r muss jederzeit angespielt werden können. Präsenz ist somit gross geschrieben. Zudem geht es darum einen gemeinsamen Puls sowie eine gemeinsame Haltung zu finden. „Die Gleichgerichtetheit der Personen ergibt sich nicht durch einen Regiewillen, nicht durch eine von aussen vorgegebene Verabredung oder Norm“ (Kurzenberger, 1998, 28f). Umso wichtiger ist der Diskurs von Ensemble und Spielleitung, denn Das Ziel des Chores ist eine authentische und gemeinsam funktionierende Gruppe. Dabei können durchaus komplexer Meinungsverhältnisse und Beziehungsmuster verdeutlicht werden.

Wünscht man sich nicht so oder so eine solche funktionierende Gruppe als Lehrperson. Gerade aus diesem Grund appelliere ich an die Lehrpersonen, Theaterprojekte im Allgemeinen, aber vor allem chorische Inszenierungen nicht als Abschlussprojekt mit einer Klasse sondern als Startschuss zu legen. Wer weiss, ob so nicht sogar Zeit gespart werden kann in den weiteren Unterrichtsstunden, da man eine Gruppe vor sich hat, die im Kollektiv zusammen arbeiten kann.

Im antiken Theater der Griechen war der Chor ein wichtiger Bestandteil der Aufführung. So ist die Frage ob man mit einer chorischen Inszenierung das tradierte

Theaterverständnis der Schüler*innen brechen kann, oder ob man sie damit sogar an den Ursprung von Theater zurückführt?

Das chorische Theater soll das Theater der Protagonisten nicht komplett ablösen, aber es soll auch seinen Platz an Schulen erhalten. Dazu können Theaterbesuche dienen, doch am wirkungsvollsten ist es, wenn die Kinder ein eigenes Projekt miterleben und mitgestalten. Fühlt sich die Lehrperson nicht kompetent ein solches Projekt anzuleiten, soll diese die Möglichkeit haben ein Theaterpädagog*in beizuziehen, denn ein reines Text-Rezipieren in von der Lehrperson zugeteilten Rollen kann ich aus der heutigen Perspektive nicht mehr Theaterspielen nennen. Man kann durchaus von einer literarischen Vorlage ausgehen, doch das Theaterstück, das entsteht, muss den klaren Bezug zum Leben jedes einzelnen Mitwirkenden aufzeigen. So soll auch nicht mehr die Frage, wer die Hauptrolle spielen darf, im Zentrum stehen, denn alle sollen ihren Beitrag leisten können und als Hauptagierende im Prozess beteiligt sein. Theaterarbeit soll als partizipativ-forschend erlebbar gemacht werden. Theater lebt von interaktivem Spiel, vom agieren und reagieren. In einem kollektiven Prozess, sollen spielend über Improvisation, Wiederholung und Variation Themen gefunden werden, bildkräftige Szenen entstehen und deren Wirkung soll immer wieder untersucht werden (vgl. Erdmann / Ilgner, 2016, S. 9). Theater ist nicht einfach nur textzentriert sondern mittlerweile sehr körperzentriert. Diese Erfahrung ist in einer gelungenen chorischen Inszenierung besonders wirkungsvoll.

Um Theater allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, die Trennung zwischen Hoch- und Tiefkultur, wie sie im Theater immer noch besteht, zu verwischen, muss man in der Schule ansetzen, dem tradierten Verständnis mit modernen Projekten und Inszenierungen entgegenwirken. Hierfür braucht es motivierte, engagierte und kompetente Theaterpädagog*innen. So hoffe auch ich, meinen Beitrag in dieser Hinsicht leisten zu können und bin gespannt, ob es mir gelingt, dass in meinem nächsten Projekt der Chor die Hauptrolle spielt.

7 Quellenverzeichnis

7.1 Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg). (2017). *Bereit für Theaterklassen!* Handreichung für Theaterklassen an Schulen in Bayern. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
- Carley. J. (2010). *Royston Maldoom. Community Dance. Jeder kann tanzen.* Das Praxisbuch Leipzig: Henschel vErlag
- Hruschka. O. (2016). *Theater machen.* Paderborn: Wilhelm Fink
- Koloska. T. (2011). Performative Formen: Neue Möglichkeiten für Theaterarbeit am Gymnasium. Theaterwerkstatt Heidelberg: Theoretische Abschlussarbeit.
- Kurzenberger. H. (1998). *Praktische Theaterwissenschaft.* Spiel – Inszenierung – Text. Hildesheim: Transkript.
- Kurzenberger. H. (2009). *Der kollektive Prozess des Theaters.* Chorkörper, Probengemeinschaften, theatrale Kreativität. Bielefeld: Transcript Verlag
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg). (2016). *So kommt Theater an Ihre Schule.* Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Karlsruhe: gute Bildung beste Aussichten
- Nonoa. K. G. (2016) Christoph Schlingensiefels Operndorf jenseits des Postkolonialismus? In: Beck. L. Osthues. J. (Hg.). (2016). *Postkolonialismus und (Inter-)Medialität.* Perspektiven der Grenzüberschreitung im Spannungsfeld von Literatur, Musik, Fotografie, Theater und Film. Bielefeld: Transcript.
- Nübling. S. (1998). *Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens.* In: Hajo Kurzenberger (Hrsg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 63–66

Post. D. (2011). Individuum und Solidarität – ein Baustein zum chorischen Theater. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (Hg). (2011). Theater probieren. Politik entdecken. Bonn: Themen und Materialien.

Simhandl. P. (2019). *Theatergeschichte in einem Band*. 5.Auflage. Leipzig: Henschel-Verlag.

7.1.1 Aus Zeitschriften

Debour. E. (2016). *Vom Bocksgesang zum Rap*. Keine Angst vorm Chorgesang. S. 7. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Erdmann. T. Ilgner. H.-D. (2016). „*Wir haben keine Angst*“. Spielend eine gemeinsame Haltung finden. S. 8 - 11. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Erdmann. T. Ilgner. H.-D. (2016). *Gemeinsam Sprechen im Chor*. Das sprechende Kollektiv als handelnder Chor bilden. S. 23 - 27. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Koball. T. (2012). *Aber wir wollen richtiges Theater spielen!* In: Spiel & Theater. Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen. 64. Jahrgang Heft 189. April 2012. Weinheim: deutscher Theaterverlag.

Kreidt. M. (2016). *Die Entstehung der Kultur aus dem Geist der Pubertät*. Über das Spannungsfeld zwischen Chor und Protagonisten. S. 28 - 31. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Kündiger. S. (2016). Der Chor als Körper. Leitfragen und Übungen. S. 18 - 23. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Liebau. E. (2016). *Im Chor*. Über individuelle und kollektive Bildung (in) einer fiktiven Einheit. S. 40 - 41. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Pachale. D. (2016). *Am Anfang war der Chor*. Eine theaterhistorische Perspektive. S. 37 - 39. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Riedel. K. (2016). Freiheit im Kollektiv. Ästhetische, politische und pädagogische Dimensionen des Chorischen. S. 4 - 6. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Studt. A. (2016). *Chor und Struktur*. Die Wurzeln des Chors in Musik und Tanz. S. 16 - 18. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

Weig. M. (2016). *Die Anbahnung des Chorischen*. Gruppenimpulse und –spiele zur Stärkung des chorischen Prinzips. S. 12 - 15. In: Schultheater. Heft Nr.24: Chor. Seelze: Friedrich Verlag GmbH

7.1.2 Internetquellen

Bildungsdirektion des Kanton Zürich (Hrsg.) (2018) *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21: Fachbereich Sprache* https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_MU.pdf (besucht am: 21.Juli 2020)

Bildungsdirektion des Kanton Zürich (Hrsg.) (2018) *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21: Fachbereich Sprache* https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_SPR.pdf (besucht am: 21.Juli 2020)

Bildungsdirektion des Kanton Zürich (Hrsg.) (2018) *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21: Grundlagen*. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_Grundlagen.pdf (besucht am: 21.Juli 2020)

Sommer. Harald. Volker. *Theaterpädagogik am Theater der Jugend*. Theatrales Lernen durch die chorische Arbeitsweise. file:///Users/alex/Downloads/Sommer_%20Theatrales%20Lernen%20im%20Chor.pdf (besucht am: 17.Juli 2020)

Selbständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg; 29.07.2020 Unterschrift: