

Das chorische Prinzip in der Religionspädagogik
- Chancen und Perspektiven einer theatralen Methode

Masterarbeit
im Zwei-Fächer-Masterstudiengang,
Fach Ev. Religionslehre
der theologischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Magdalena Holmer

Erstgutachterin: Prof. Dr. theol. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachterin: OStR'in Nicole Hansen

Kiel, Juli 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Das chorische Prinzip im Kontext des Theaters	3
2.1	Historischer Abriss der Geschichte des Chors im Theater	3
2.1.1	Der Chor im antiken Theater	4
2.1.2	Der Chor in der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	6
2.1.3	Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts	9
2.2	Der Chor im zeitgenössischen Theater	12
2.2.1	Einar Schleefs Chortheater	13
2.2.2	Christoph Marthalers Musikalisiertes Theater	14
2.2.3	Nora Somainis ‘Psychologisierender’ Chor	15
2.2.4	Chorkomik und <i>Theaterspiel</i> bei Renè Pollesch	15
2.2.5	Volker Löschs sozialkritische Chöre	16
2.3	Das chorische Prinzip in der Theaterpädagogik	16
2.3.1	Die Schaffung eines konsequenten Chorbewusstseins	18
2.3.2	Erfassen und Verinnerlichen des Sprechrhythmus	18
2.3.3	Gestus und Bewegung	19
2.3.4	Die Entwicklung einer Vielfachstimme	20
2.4	Zwischenfazit	21
3	Das chorische Prinzip in der Religionspädagogik	23
3.1	Dimensionen darstellenden Gestaltens in der performativen Religionsdidaktik	23
3.2	Hermeneutische Grundfragen im Umgang mit biblischen Texten und Texten der christlichen Tradition	27
3.3	Performative Ansätze vor dem Horizont des chorischen Prinzips	28
3.3.1	Chorisches Handeln in der kreativen Bibeldidaktik	29
3.3.2	Bibliodramatische Kleinformen und Bibliolog im Verhältnis zu chorischen Formen	31
3.3.3	Chorisches Handeln in der Kirchenpädagogik	33
3.3.4	Performative religiöse Vollzüge	34
3.3.5	Die Inszenierung von Bekenntnisschriften und christlichen Texten .	36
3.4	Zwischenfazit	37

4	Anwendung des chorischen Prinzips im Religionsunterricht	37
4.1	Grundlegende Vorüberlegungen	38
4.1.1	Theologische Aspekte des chorischen Handelns	38
4.1.2	Pädagogische Aspekte des chorischen Sprechens	38
4.1.3	Theatrale Voraussetzungen der Durchführung	40
4.1.4	Schwierigkeiten und Grenzen der Anwendbarkeit	41
4.2	Konkrete Vorbereitung	41
4.2.1	Organisatorische Rahmenbedingungen	41
4.2.2	Textauswahl	42
4.2.3	Didaktische Zielsetzung	43
4.2.4	Vorbereitung der Lerngruppe	45
4.3	Durchführung	45
4.3.1	Aufwärmung	45
4.3.2	Erste Begegnung mit dem Text	46
4.3.3	Erste persönliche Reflexion	46
4.3.4	Gemeinsame Klärung des Inszenierungsrahmens	46
4.3.5	Gruppenarbeit	47
4.3.6	Plenum	48
4.3.7	Einstudieren	48
4.3.8	Aufführung	49
4.4	Auswertung	49
4.5	Evaluation	50
5	Fazit	50
6	Ausblick	51
	Anhang	53
	Literaturverzeichnis	64

1 Einleitung

Ein poetisches Werk muß sich selbst rechtfertigen, und wo die That nicht spricht,
da wird das Wort nicht viel helfen.¹

Bei der Entstehung des Theaters waren Lyrik, Musik, Tanz und der Chor fest miteinander verbunden. In der schulischen Behandlung bildreicher Texte wird jedoch allzu oft die Kraft ihrer performativen Umsetzung vernachlässigt und nur der Wortlaut gelesen und analysiert.

Eine sprechchorische Performance ist dagegen sozusagen eine „Verlebendigung“ eines Textes. Als Methode begegnete mir diese Kunstform erstmals auf den Philippinen. Eine Kollegin leitete ihre Englischklassen in kollektiven Sprech-Performances an, mit denen sie bei überregionalen Wettbewerben auftraten. Diese Form der kollektiven, abstrakten Umsetzung von Texten schien zumindest in den High Schools des Großraums Manila seit längerem etabliert zu sein, denn Sprechleistungen, Choreographie und Kostüme standen in einem vielschichtigen Spannungsverhältnis zum Inhalt der gesprochenen Texte, was auf eine gewisse Vorentwicklung der Methode schließen ließ.

Umgesetzt wurden Texte aller Art - viele stammten vom Schriftsteller und Nationalhelden Josè Rizal und waren vorwiegend in Prosa verfasst. Darüber hinaus gab es jedoch eine große Bandbreite an Quelltexten - von Gedichten bis hin zu berühmten Reden schien theoretisch alles möglich. Der Textgrundlage wurden neben stimmlichen Gestaltungsmitteln noch eine Choreographie, Kostüme und nicht selten auch gesungene Passagen beigefügt, sodass am Ende eine komplexe Umsetzung des geschriebenen Wortes stand. Genannt wurde es einfach „Speech choir“ (Sprechchor).

Während eines Schulpraktikums einige Jahre später probierte ich die Methode selbst aus und war fasziniert von ihrer Vielschichtigkeit. In der reflexiven Auseinandersetzung wurde allerdings schnell deutlich, dass diese Kunstform im Kontext der westlichen Kultur nicht nur als besonders gearteter Sprechakt gestaltet werden kann, sondern eine spezifische didaktische Vorgehensweise erfordert. Da in der philippinischen Lehrkultur stark lehrerzentrierter Unterricht eher überwiegt, trat die Lehrerin in der Entstehung der Sprechchöre als alles bestimmende Regisseurin auf. Im westlichen Unterrichtskontext, insbesondere dem Religionsunterricht, würde ein solches Vorgehen der Kompetenzorientierung im Wege

¹Friedrich Schiller: Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie. Vorwort zu *Die Braut von Messina*, in: Friedrich Schiller. Sämtliche Werke, Bd. V, hrsg. v. Matthias Oehme/Hans-Günther Thalheim, Berlin 2005, S. 7–17, hier S. 7.

stehen und vermutlich von wenigen SchülerInnen als selbstwirksamer Prozess wahrgenommen werden.

Es ist daher zu fragen, inwiefern chorische Formen auch im westlichen kulturellen Kontext angelegt sind und welche didaktischen Implikationen sie mit sich bringen. Es wird in dieser Arbeit deshalb ein Entwurf für die Umsetzung chorischer Formen im Religionsunterricht aus den theatralen und theaterpädagogischen Grundlagen in Verknüpfung zu gegenwärtigen religionsdidaktischen Konzepten entwickelt.

Als Grundlage für die Abgrenzung chorischer Formen von anderen kollektiven theatralen Formen dienen folgende Definitionen: Hajo Kurzenberger, der führenden Theaterwissenschaftler im Bereich der chorischen Formen, begründet die Besonderheit des chorischen Prinzips damit, dass

„Menschen miteinander ein theatrales Produkt herstellen und dieses nachher anderen wieder vorführen. Das heißt also, es gibt auf zwei Ebenen ein soziales Ereignis: eines in der Produktion und eines im Aufführungsvorgang. Dieses soziale Ereignis muss immer wieder der Maßstab sein.“²

Harald Sommer fügt Kurzenbergers Definition noch eine inhaltliche Verschärfung hinzu, indem er die chorische Situation von einer SpielerInnengruppe unterscheidet:

„Eine chorische Spielsituation liegt dann vor, wenn sich eine Gruppe von Spielern zur selben Zeit im selben theatralen Raum in einer gemeinsamen Spiel-Situation befindet und auch in dieser gemeinsam handelt. Für den Zuschauer entsteht der Eindruck einer kollektiv handelnden Gruppe mit individuellen Unterschieden.“³

Entscheidend für diese Spielsituation ist, dass

- die einzelnen SpielerInnen in allen Einzelhandlungen in einen Gruppenprozess eingebunden sind,
- sich jede szenische Handlung nicht nur auf sich selbst, sondern direkt oder indirekt immer auf die Gruppensituation bezieht,
- durch formale und verfremdende Mittel ein hoher künstlerischer Anspruch mit einem kollektiven Arbeitsprozess verbunden wird,
- das Handeln wesentlich vom Verhältnis des/der Einzelnen zur Gruppe und umgekehrt geprägt ist,

²Hajo Kurzenberger: Theater als soziale Kunstform. Hajo Kurzenberger im Gespräch mit Karola Wenzel, in: Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik. Teil 1, Bd. IV, hrsg. v. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping (LBTh), Berlin Milow Strasburg 2005, S. 376–387, hier S. 77.

³Harald Volker Sommer: Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik: Theorie, Geschichte und Praxis des chorischen Prinzips, Saarbrücken 2011, S. 27.

- das Bewusstsein, als Teil einer Gruppe zu agieren, das zentrale Element des chorischen Spiels ist.⁴

Es zeigt sich also, dass das chorische Prinzip ein weiteres Bedeutungsspektrum eröffnet als der Begriff „Sprechchor“. Während Letzterer das synchrone Sprechen einer Gruppe von Menschen impliziert, kann Ersteres auch die scheinbar chaotische, aber auf einander bezogene Vielfalt von Handlungen mehrerer DarstellerInnen⁵ auf der Bühne umfassen.

In der vorliegenden Untersuchung werden zunächst die Voraussetzungen und zeitgenössischen theatralen und theaterpädagogischen Einsatzformen des Chors untersucht. In einem zweiten Schritt werden Anknüpfungspunkte des chorischen Prinzips in der performativen Religionsdidaktik geschildert. Anschließend wird aus den Ergebnissen dieser Betrachtungen ein eigenständiger Ansatz zum Einsatz chorischer Formen im Religionsunterricht entwickelt. In der Untersuchung wird speziell der pädagogische Rahmen des Religionsunterrichts betrachtet. Im weiteren Feld der Religionspädagogik kann diese Spezialisierung als Vorzeichnung eines möglichen Einsatzes interpretiert werden, die im Hinblick auf das jeweilige Tätigkeitsfeld (Konfirmanden-, Senioren- oder Erwachsenenarbeit etc.) angepasst werden kann.

Die Untersuchung konzentriert sich auf die didaktische Vorgehensweise, die das chorische Prinzip im Religionsunterricht fordert. Techniken der theatralen Umsetzung und vorbereitende theaterpädagogische Übungen werden deshalb bewusst zurückgestellt.

2 Das chorische Prinzip im Kontext des Theaters

Im Folgenden Abschnitt wird das chorische Prinzip im Kontext der Theatergeschichte, dem zeitgenössischen Theater und der Theaterpädagogik betrachtet.

2.1 Historischer Abriss der Geschichte des Chors im Theater

„Wir sind das Volk!“

Dieser Satz exemplifiziert vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse die Ambivalenz von Sprechchören im Bezug auf den historischen Kontext und die Eigenschaft der SprecherInnengruppen wie wohl kaum ein anderer. Brachte er vor nunmehr fast drei Jahrzehnten

⁴Vgl. Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 27.

⁵In der Arbeit werden männliche bzw. weibliche Formen nur dann gebraucht, wenn explizit ein Akteur dieses Geschlechts gemeint ist. In allen anderen Fällen werden beide Formen verwendet bzw. eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt.

den Wunsch nach echter Demokratisierung zum Ausdruck, erhielt er seit den Pegida-Demonstrationen der letzten Jahre einen bitteren Beigeschmack.

Kollektive Sprechakte haben insbesondere in der deutschen Geschichte immer wieder Missbrauch erfahren. Es ist aufgrund dieser spezifischen kulturellen bzw. historischen Situation nötig, nach Ursprüngen und Bewegungen zu suchen, die das chorische Prinzip in anderer Weise zu verkörpern wussten.

2.1.1 Der Chor im antiken Theater

Das altgriechische Wort $\chi\omicron\rho\acute{o}\varsigma$ wurde in der antiken Literatur für „Lied“, „Reigen“, und „Tanzplatz“ verwendet.⁶ Dieser Wortgebrauch weist schon auf die enge Verbindung von Religion, Theater und Tanz in der antiken Kultur hin. Chöre wurden nicht nur im Drama eingesetzt - sie waren Teil des alltäglichen religiösen und literarischen Lebens.⁷ Sie begleiteten alle wichtigen Lebensvollzüge, i.e. Feste, Riten, Totenklage, Ehrungen von Kriegshelden, Liebeserklärungen etc.⁸ Auf der Bühne waren die Einsatzmöglichkeiten des Chors ebenso vielfältig wie ihr Vorkommen im Alltag.⁹

In der literarischen Analyse antiker Stücke wurden die Chöre häufig als Interludium oder Überbrückung von Szenenwechseln gelesen, eine grobe Fehlinterpretation, denn aus antiker Sicht waren sie integraler Bestandteil des dramatischen Geschehens.¹⁰ Die Chöre beeinflussten punktuell die Handlung, stellten Szenen in einen breiteren Kontext (bspw. mit Verweis auf Mythen) und boten eine Fokussierung und Filterung der Rezeption des Stückes.¹¹ Als sehr flexible Figur verbanden sie verschiedenste Referenzebenen - Schauspieler und Zuschauerschaft, Ritual und Theater, Tradition und Performance, Rhythmus/Tanz und Musik, verschiedene Genres untereinander und einzelne Szenen mit der Gesamtheit des Stückes.¹² Hier bietet sich schon ein erster Anknüpfungspunkt aus heutiger Sicht

⁶Vgl. Frieder Zamminer: „Chor“, hrsg. v. Hubert Cancik/Helmut Schneider/Manfred Landfester, 2006, URL: <http://www.brillonline.nl/entries/der-neue-pauly/chor-e233150> (besucht am 21. 04. 2016).

⁷So wurde beispielsweise auch ein bedeutender Teil der antiken Lyrik als Chorlyrik verfasst. Vgl. Detlev Baur: *Der Chor Im Theater des 20. Jahrhunderts. Typologie des Theatralen Mittels Chor*, Bd. 30 (Theatron), Tübingen 1999, S. 16.

⁸Vgl. Helen H. Bacon: *The Chorus in Greek Life and Drama*, in: *Arion* 3.1 (1994), S. 6–24, hier S. 10–12.

⁹Vgl. ebd., S. 17.

¹⁰Vgl. ebd., S. 7.

¹¹Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 22.

¹²Hopman und Gagné beschreiben diese Funktion des Dramenchors mit dem Konzept der *choral mediation*: „Whatever its deep cause; the special communicative power of the tragic ode is grounded in its ability to freely link and combine, to serve as a direct intermediary between various levels of reference, and incorporate all strands into the rest of the choral narrative and the whole of the play. This is what we would like to call ‘choral mediation.’“ Renaud Gagné/Marianne Govers Hopman: *Choral Mediations in Greek Tragedy*, Cambridge 2013, S. 2.

- das postmoderne Konzept von *Intermedialität*¹³ lässt sich auf den antiken Chor gut anwenden. Er ist, aus heutiger Sicht gesehen, intermedial, da er nicht nur Musik, Tanz und Literatur in einer gegenseitigen inhaltlichen Abhängigkeit verbindet, sondern in sich selbst-referentiell ebendiese Beziehung auch reflektiert.¹⁴

Der Chor stellte jeweils eine homogene Gruppe der Bevölkerung dar.¹⁵ In den Textvorlagen ist der Anteil des Chors an der räumlichen Handlung im Verhältnis relativ gering, was jedoch nicht bedeutet, dass er als Prinzip nicht Teil des Stückes ist und die Handlung entscheidend mit beeinflusst. Verbal tritt der Chor immer wieder in die Aktion ein, streitet für oder mit den Protagonisten, schmiedet Pläne oder verweist auf kollektive Werte.¹⁶ Insofern ist er keine *dramatis persona*, sondern stellt ein handelndes Kollektiv dar, das sich entweder durch seine Andersartigkeit (Sklaven, Frauen) oder seine hohe Autorität aufgrund des angesehenen sozialen Status (Soldaten) auszeichnet. Er wird deshalb vielfach auch als prä-dramatische Form beschrieben.¹⁷ Je nach kollektiver Identität des Chors, eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten der Performance. Während Frauenchöre tendenziell eher einen privaten Rahmen eröffnen, implizieren Soldatenchöre eher einen öffentlichen. Besonders bedeutsam sind die Möglichkeiten des Chors, wenn er „das soziale Andere“ repräsentiert und ihm eine Spiegelfunktion gegenüber der Gesellschaft zukommt.¹⁸

¹³Von Intermedialität wird hier im Sinne von Werner Wolfs Definition gesprochen, welche nicht nur die bloße Erwähnung, sondern die komplexe Wechselbeziehung verschiedener Medien in einem Werk beschreibt. Vgl. Werner Wolf: *The Musicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality*, Bd. 35 (IFAVL), Amsterdam und Atlanta 1999, S. 36.

¹⁴So singt der Chor am Höhepunkt der Tragödie in *König Ödipus*: „τί δέῃ με χορεύειν?“ „Wie soll ich noch tanzen?“, reflektiert dabei also nicht nur die Beziehung des Tanzes mit dem Inhalt des Stückes, sondern auch die eigene Bedeutung innerhalb des Handlungsablaufs. Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 25.

¹⁵Vgl. ebd., S. 16.

¹⁶Der Chor impliziert aber auch das Verhalten im öffentlichen Raum, was sich z.B. daran zeigt, dass in einzelnen Stücken Protagonisten ihr Geheimnis aufgrund der Anwesenheit des Chors nicht preisgeben wollen. Vgl. Helene Foley: *Choral Identity in Greek Tragedy*, in: CP 98.1 (2003), S. 1–30, hier S. 14.17; Kevin Hawthorne: *The Chorus as Rhetorical Audience: A Sophoklean Agōn Pattern*, in: AJP 130.1 (2009), S. 25–46, hier S. 27.

¹⁷In dieser Funktion wird er interessant für das post-dramatische Theater: „The chorus’ predramatic (from a modern point of view) nature, rooted in the tradition of archaic choral lyric, now suddenly stands as the focal point of interest.“ Anton Bierl: *Introduction. The Choral Dance and Song as Ritual Action: A New Perspective*, 2009, URL: http://nrs.harvard.edu/urn-3:hul.ebook:CHS_Bierl.Ritual_and_Performativity (besucht am 18.07.2016).

¹⁸Vgl. Gagné/Hopman: *Choral Mediations* (wie Anm. 12), S. 211; Foley: *Choral Identity* (wie Anm. 16), S. 5.

Der Chor verband Alltag, Kultus und Drama in einmaliger Weise.¹⁹ Zugleich verband er Publikum und Schauspiel als theatral angelegter „idealer Zuschauer“.²⁰

Zusammenfassend können folgende Funktionen des Chors im antiken Drama beobachtet werden: Der Chor dient

1. der Vermittlung von verschiedenen Referenzebenen und Intermedialität,
2. der Kontextualisierung der Handlungsebene,
3. der Präsenz eines kollektiven ethischen und/oder religiösen Wertesystems,
4. dem Eingreifen dieses kollektiven Körpers ins Geschehen durch Unterstützung oder Widerstand,
5. der Spiegelung der Gesellschaft durch das „soziale Andere“,
6. der Verbindung von Publikum und Handlung.²¹

Der antike Chor ist von besonderer Bedeutung für das heutige Theater, da er als prä-dramatische Form eine Erweiterung der theatralen Dimensionen bietet. Den antiken Chor charakterisierte seine einmalige Position als auf der Handlungsebene aktive Figur und reflektierende Instanz auf der Meta-Ebene zugleich. Diese Spannung wurde in unglaublicher Vielfalt umgesetzt und bietet insofern eine ebenso große kreative und interpretative Weite. Besonders die Aufweichung der Schauspieler-ZuschauerInnen Dichotomie, die vielschichtige Intermedialität und die (selbst-)referentielle Komplexität des Chors machen ihn für das gegenwärtige post-dramatische Theater reizvoll. Auch die Komplexität des Chors als das „soziale Andere“ wurde immer wieder aufgegriffen - als imaginierter Spiegel der Gesellschaft bieten sich ihm Möglichkeiten der Grenzüberschreitung, Kritik und des Perspektivenwechsels.

2.1.2 Der Chor in der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Nach den drei großen Dramatikern (Aischylos, Sophokles und Euripides) verlor der Chor zunehmend an Bedeutung und geriet immer mehr in eine Kommentatorenrolle.²² Im römischen Theater wurde er durch Seneca zwar noch als aktiver Bestandteil des Stückes

¹⁹Dies zeigt sich auch architektonisch - der Chor war zwar Teil der Bühne, jedoch näher an der Zuschauerschaft als die Protagonisten. Vgl. Foley: Choral Identity (wie Anm. 16), S. 5.

²⁰Monica Prendergast: The “Ideal Spectator”. Dramatic Chorus, Collective Creation, and Curriculum, in: AJER 50.2 (2004), S. 141–150, hier S. 143.

²¹Vgl. ebd., S. 142.

²²Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 30.

aufgenommen, war aber teilweise völlig vom Geschehen isoliert und seine spezifischen gruppenbezogenen Eigenschaften gerieten immer mehr in den Hintergrund.²³

Das antike Theater und damit der theatrale Chor spielte für Schauspielformen im Mittelalter keine signifikante Rolle mehr. Erst mit der Renaissance und dem Aufkommen des Klassizismus, wurden wieder antike Dramen rezipiert.²⁴ In dieser Zeit gewann eine Fehlinterpretation der aristotelischen Auslegung des Chors eine zunehmende Bedeutung. Aristoteles hatte ihn unter anderem als „Sprachrohr des Dichters“²⁵ bezeichnet, woraufhin diesem exklusiv jene Funktion zugewiesen wurde. Dies führte in der Renaissance zu einer immer stärkeren Fokussierung auf die Figur eines Chorführers oder dem Uminterpretieren des Chors zu allegorischen Figuren.²⁶ Auch das häufig angeführte Auftreten des Chors in Shakespeares Dramen kann nicht gegenläufig gedeutet werden. Selbst in *Henry V*, in dem der Chor eine verhältnismäßig große Bedeutung hat, ist seine Rolle nicht die einer aktiv handelnden Figur, sondern er wird als Referenzrahmen für den königlichen Auftritt gebraucht.²⁷

Vereinzelt wurde versucht, den Chor in seiner antiken Gestalt wiederzubeleben. Die beiden letzten Lesedramen von Racine sind als gelungene Beispiele zu nennen, die allerdings nie zur Aufführung kamen.²⁸ Auch Milton lieferte eine sehr gelungene Aktualisierung der Figur in *Samson Agonistes*, indem durch die Unbelehrbarkeit und Begrenztheit des Chors implizit Gesellschaftskritik geübt wird.²⁹ Auch wenn diese Werke die antiken Rahmenbedingungen der Figur Chor gut nachbilden, blieben sie weitgehend wirkungslos für die europäische Bühnenpraxis.³⁰ Für die mehrheitliche Einschätzung galt die kollektive Figur „Chor“ als überholte Form.³¹

Eine der einflussreichsten theoretischen Schriften über den theatralen Chor lieferte schließlich Friedrich Schiller in seinem Vorwort zu *Die Braut von Messina* (1803). Wie Herder strebte auch Schiller die antike Vereinigung der Künste an und forderte deshalb den Einzug

²³Vgl. Thomas Gärtner: „Besser, dem gemeinen Volk anzugehören“. Zur Rolle des Chors in den Senecanischen Tragödien, in: StHT 4.4 (2003), S. 1–53, hier S. 1.47.

²⁴Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 31.

²⁵Dabei wurde vielfach vergessen, dass Aristoteles ebenfalls forderte, den Chor als kollektive Figur am Geschehen zu beteiligen. Vgl. Aristoteles: *Poetica*, übers. v. Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1994 (im Folgenden zit. als *Arist.*), 18 p. 1456 a 25–27.

²⁶Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 32–33.

²⁷Vgl. Anny Crunelle-Vanrigh: „Henry V“ as a Royal Entry, in: SEL 47.2 (2007), S. 355–377, hier S. 361.

²⁸Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 33.

²⁹Vgl. Eugene Johnson: The Failed Jeremiad in „Samson Agonistes“, in: SEL 46.1 (2006), S. 179–194, hier S. 192–193.

³⁰Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 33.

³¹Vgl. Crunelle-Vanrigh: Royal Entry (wie Anm. 27), S. 356.

von Musik und Tanz in die Tragödie.³² Allerdings nutzte Schiller den Chor zur expliziten Abgrenzung des ästhetischen Raums von der Realität.³³ Als vermittelnde Instanz, die Geschehnisse deutete und in einen größeren Kontext setzte, sollte sie die Zuschauerschaft vor den eigenen Affekten bewahren und die Illusion zugunsten eines ‘echten’ ästhetischen Erlebens zerbrechen.³⁴ Gleichzeitig setzte Schiller den Chor als aktiv handelnde kollektive Figur ein. Insofern kam er seinem antiken Vorbild sehr nahe. Allerdings war auch dieser Ansatz eher theoretisch bedeutsam, da schon bei der Uraufführung der Chor überwiegend von Einzelpersonen übernommen wurde.³⁵ Schiller ist damit einer der ersten Autoren, der die Rückkehr des Chors in seiner, der damaligen Ansicht nach, ursprünglichen Form forderte. Aus heutiger Sicht ist vor allem seine, in Brecht’schem Vokabular gesprochen, „verfremdende“ Absicht zu Gunsten der poetischen Freiheit zu betonen.

Im 19. Jhd. wurde, der französischen Schule folgend, der Chor in den meisten Inszenierungen antiker Stücke gestrichen.³⁶ 1841 hielten Ludwig Tieck und Felix Mendelssohn Bartholdy mit ihrer Inszenierung von *Antigone* dagegen. Diese war auf mehreren Ebenen bemerkenswert: Tieck strebte in seinem Bühnenaufbau die antike Theaterbauweise an.³⁷ Darüber hinaus versuchte Mendelssohn, der antiken Chormusik nicht nur möglichst nahe zu kommen, sondern sie gleichzeitig zu aktualisieren. Dies geschah durch die Orientierung an den antiken Metren und an zeitgenössischer Harmonik zugleich.³⁸ Die Aufführung war ein großer Erfolg und gilt als Meilenstein auf dem Gebiet der Neuinszenierungen antiker Stücke.³⁹ Besonders interessant ist die Faszination, die Mendelssohn über die Musikalität der Chorpasagen ausdrückt:

„Mir war’s merkwürdig, wie es so viel Unveränderliches in der Kunst giebt; die Stimmungen all dieser Chöre sind noch heut so ächt musikalisch, und wieder so

³²Vgl. Joshua Billings: *Epic and Tragic Music: The Union of the Arts in the Eighteenth Century*, in: JHI 72.1 (2011), S. 99–117, hier S. 99.

³³Dies steht im Gegensatz zu Herders Auffassung, nach der der Chor als Verstärkung der Affekte diene.

³⁴„Die Einführung des Chors wäre der letzte, der entscheidende Schritt – und wenn derselbe auch nur dazu diene, dem Naturalism in der Kunst offen und ehrlich den Krieg zu erklären, so sollte er uns eine lebendige Mauer sein, die die Tragödie um sich herumzieht, um sich von der wirklichen Welt rein abzuschließen und sich ihren idealen Boden, ihre poetische Freiheit zu bewahren.“ Schiller: *Die Braut von Messina* (wie Anm. 1), S. 11.

³⁵An dem im Vorwort geschilderten Ideal hielt Schiller allerdings auch später fest. Vgl. Billings: *Union of the Arts* (wie Anm. 32), S. 101.

³⁶Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 44–45.

³⁷Vgl. Jason Geary: *Reinventing the Past: Mendelssohn’s Antigone and the Creation of an Ancient Greek Musical Language*, in: JoM 23.2 (2006), S. 187–226, hier S. 188.

³⁸Vgl. ebd., S. 190–192.

³⁹Vgl. ebd., S. 189.

verschieden unter sich, daß sich kein Mensch schöner wünschen könnte zur Composition.“⁴⁰

Dies zeigt erneut die enge Verzahnung von Rhythmus, Musik und Text, die die antiken Chöre ausmachten. Es deutet sich schon die heutige, vermehrte Musikalisierung des Theaters an.

2.1.3 Der Chor im Theater des 20. Jahrhunderts

Im 20. Jhd. wurde der Chor auf unterschiedlichste Art und Weise sowohl im Theater als auch in anderen Kontexten wieder- und neu entdeckt. Dabei ist es kaum möglich, die Vielzahl der Arten, wie der Chor jeweils gebraucht wurde, gänzlich zu erfassen. Für das erste Drittel des Jahrhunderts lässt sich zunächst eine grundsätzliche Einteilung in theatrale und nicht-theatrale Kontexte vornehmen.⁴¹

In den frühen 20er Jahren entwickelten sich Sprechchöre als Ableger der Gesangskultur in der Jugendbewegung.⁴² Treibende Kräfte waren vor allem expressionistische Strömungen, die dem Individualismus der Bourgeoisie eine kollektive, humanistische Botschaft entgegenstellen wollten.⁴³ Dieser Gedanke wurde sowohl von Sozialisten und Sozialdemokraten also auch von Jugendgruppen der katholischen Kirche aufgegriffen.⁴⁴ Entsprechend dem politischen bzw. religiösen Kontext wurde die Beziehung der Inhalte mit der Performativität des Chors reflektiert. Sprechchöre sollten nicht nur eine vervielfachte individuelle Aussage spiegeln, sondern die Werte der Gemeinschaft ausdrücken.⁴⁵

Die Annahme, politische Sprechchöre seien in der Zeit des Nationalsozialismus entstanden, ist dagegen faktisch nicht haltbar. Tatsächlich wurden sie nach der Machtergreifung aufgrund ihrer starken Konnotation mit der KPD sogar verboten.⁴⁶ Der einzige Kontext, in dem Sprechchöre danach noch akzeptiert wurden, waren die *Thingspiele*. Doch auch schon vor dem offiziellen Verbot, war die kurze Blütezeit der politischen und religiösen Sprechchöre vorbei.⁴⁷ Die Faszination, die von ihnen ausging, spiegelt sich aber in der Auf-

⁴⁰Felix Mendelssohn Bartholdy: An Ferdinand David, in: Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847 von Felix Mendelssohn Bartholdy, Bd. I, hrsg. v. Paul Mendelssohn-Bartholdy/Carl Mendelssohn Bartholdy, Leipzig 1870, S. 465–466, hier S. 465.

⁴¹Die nicht-theatralen Kontexte werden hier genannt, da sie zum Teil wegweisend für spätere theatrale Umsetzungen waren.

⁴²Vgl. Reinhart Meyer-Kalkus: The Speech Choir in Central European Theatres and Literary-Musical Works in the First Third of the 20th Century, in: Mu 18 (2015), S. 159–173, hier S. 159.

⁴³Vgl. ebd., S. 160.

⁴⁴Vgl. ebd., S. 160.

⁴⁵Vgl. ebd., S. 161.

⁴⁶Vgl. ebd., S. 161–162.

⁴⁷Vgl. ebd., S. 162.

nahme sprechchorischer Formen in Opern, Kantaten und anderen musikalischen Formen wider.⁴⁸

Während dieser Zeit wurde der Chor im Theater im Zuge der Re-Inszenierung vieler antiker Stücke neu besetzt und entwickelt. Max Reinhardt nutzte ihn Anfang der 20er Jahre zur Steigerung des dramatischen Effekts seiner Werke.⁴⁹ Hierfür entwickelte er die Massenregie (im Chor waren teilweise mehrere hundert Personen), veränderte den Bühnenaufbau und nutzte innovative Techniken, um den Effekt der Masse zu vervielfältigen.⁵⁰ In seinen Stücken herrschte ein dynamisches Spannungsverhältnis zwischen der Einzelfigur und der Masse, das durch Tempo und Lautstärke kreativ mit dem Handlungsbogen verflochten wurde.⁵¹ Wie kaum ein Anderer zeigte Reinhardt somit die Vielzahl der Gestaltungsmöglichkeiten des theatralen Chors und sein Potenzial als Alternative zur Einzelfigur auf.⁵²

Ungefähr zeitgleich verwendete Vsevolod Meyerhold den Chor in einer anderen Form. Bei ihm traten Einzelfiguren aus dem Chor heraus und wieder in ihn hinein. Der Chor entsteht in seinen Stücken erst im Geschehen durch die Gleichartigkeit der äußeren Umstände. Jene 'Chorisierung' wird dann jedoch entlarvt und zur Chorkomik umgeformt. In seinen Stücken wird so in komisch-distanzierender Weise die Figur *Volk* und *Chor* vereinigt.⁵³

Exemplarisch für die Weiterentwicklung des chorischen Prinzips im Theater war schließlich Berthold Brechts Chorgebrauch. Dieser speiste sich aus zwei theoretischen Wirkungsarten des Chors - einerseits seiner verfremdenden, sozusagen 'anti-aristotelischen' Funktion, andererseits aus seinem kollektiven Aspekt, den die Sprechchöre der sozialistischen Bewegung ausdrückten.⁵⁴ Vor dem Hintergrund dieser zwei inhaltlichen und ästhetischen Bestimmungen des Chors entwickelte Brecht eine Vielfalt an chorischen Ausdrucksformen. Der Chor übernimmt sowohl die Rolle des Kommentators als auch eines Mitspielers - er ist nicht, wie bei Shakespeare, ein Repräsentant des Volkes, sondern kommentiert, kritisiert, kontrolliert oder richtet eben jene Verhaltensweise des unterdrückten Volkes, das sich in den Protagonisten spiegelt.⁵⁵ Zudem wird der Chor als historisierendes und verfremdendes Werkzeug in direkter Auseinandersetzung mit dem Publikum gebraucht und

⁴⁸Vgl. Meyer-Kalkus: *Speech Choir* (wie Anm. 42), S. 168.

⁴⁹Ziel war dabei, die Zuschauerschaft konsequent in den Bann des Stücks zu ziehen. Vgl. Hajo Kurzenberger: *Der kollektive Prozess des Theaters*, Bd. 13 (Theater), Bielefeld 2009, S. 45.

⁵⁰Gemeinsame Geräusche, suggestive Geräuschkulissen, synchrone Bewegungen und eine effektvolle Beleuchtung steigerten die Wirksamkeit des Chors. Vgl. ebd., 46f.

⁵¹Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 78–79.

⁵²Vgl. Kurzenberger: *Der kollektive Prozess* (wie Anm. 49), S. 47.

⁵³Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 104.

⁵⁴Vgl. ebd., S. 51.

⁵⁵Vgl. ebd., S. 61.

gerät so in eine Sonderrolle, die der im antiken Chor teilweise ähnelt.⁵⁶ Über die antiken Chorformen hinaus wird in manchen Stücken das gesamte Ensemble gewissermaßen zum Chor, der vom Rand der Bühne am Geschehen Anteil nimmt oder durch sein offensichtliches Desinteresse ebenfalls eine eigene Rolle erhält.⁵⁷ In Parodien von Sprechchören und Chorgesang bildet sich zudem eine neue Form des Chorgebrauchs aus - der Anti-Chor, der durch Überspitzen und Verfremdung selbst-referentiell Kritik an negativen Aspekten des Kollektiven übt.⁵⁸

Beinahe alle dieser Aspekte finden sich in den verschiedenen Ausprägungen des Chorgebrauchs im deutschen Theater des 20. Jhd. wieder. In den 60er Jahren setzte Benno Besson den Chor als komisches Element ein, um das Dilemma zwischen der Einzelfigur gegenüber der unpersönlichen Gruppe zu illustrieren.⁵⁹ Im gleichen Jahrzehnt sind die Chorgruppen bei Peter Weiss' Stücken sowohl die Stimme des Dichters (im Falle der *Antigone*-Übersetzung Hölderlins), als auch die Darstellung des Innenlebens einer Figur und Projektionsfläche der spielerischen Auseinandersetzung zwischen Chor und Einzelfiguren.⁶⁰

Parallel zu diesen Ausprägung, entwickelte Heiner Müller den Chaoschor, der in stetiger Auflösung und Vermischung von DarstellerInnen und Chor die allgemeine historische Krise und eine Rebellion gegen jegliche Autorität spiegelt.⁶¹ Diese Entwicklung spiegelte sich auch in den Anti-Chören am Ende der 70er Jahre, die in der Verzerrung und der abstrusen Darstellung die einzige Möglichkeit sahen, gesellschaftlichen Konsens, die Beziehung von ZuschauerInnen und Schauspiel, und den Kult zu thematisieren.⁶²

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erlebten chorische Formen eine Art Renaissance im Theater. Dabei wurden vermehrt Chöre aus den Inszenierungen antiker Dramen gestrichen, bei anderen Stücken jedoch zugefügt. Diese Entwicklung spiegelte eine neue Unterscheidung im Umgang des Theaters mit dem Chor wider - als zusätzliche Figur im kultisch-kollektiven Sinne war der Chor obsolet geworden und nur noch in verfremdender Weise nutzbar. Als Grundprinzip des anti-illusionistischen sowie des sogenannten „post-dramatischen“ Theaters und als Bild für die Auflösung des Individuums in Fragmente wurde der Chor jedoch neu entdeckt.⁶³

⁵⁶Vgl. Baur: Chor im Theater (wie Anm. 7), S. 54.

⁵⁷Vgl. ebd., S. 55.

⁵⁸Vgl. ebd., S. 63.

⁵⁹Vgl. ebd., S. 108.

⁶⁰Vgl. ebd., S. 156–159.

⁶¹Vgl. ebd., S. 175–176.

⁶²Vgl. ebd., S. 169.

⁶³Vgl. ebd., S. 184–185.

In der Funktion einer verfremdenden zusätzlichen Rolle wurde der Chor z.B. für diegetische Brüche genutzt.⁶⁴ So tritt bspw. in *Mighty Aphrodite* von Woody Allen (1995) ein antiker Chor auf, der kommentiert und sowohl das griechische Theater als auch die Konventionen Hollywoods parodiert.⁶⁵ Im Verlauf des Films geschieht jedoch ein Rollenwechsel - der Chor nimmt immer stärker Anteil an der Handlung und spielt schließlich ohne Masken, wodurch die klare Trennung zwischen den verschiedenen Erzählebenen (Plot in Abgrenzung zum Kommentar des Chors/Erzählers) untergraben wird. Interessant ist dieser Film vor allem, da er viele Ebenen der Chorgestaltung gebraucht, um einen komischen Effekt zu erzielen.⁶⁶

Als Beispiel für Stücke, in denen der Chor zum Prinzip der Inszenierung wird, lassen sich Ariane Mnouchkines *Les Atrides* und Frank Castorf Chorarbeit nennen. Mnouchkine macht den Chor dabei zum Mittelpunkt des Stückes und setzt ihn als spielerisch-tänzerische Vermittlung zwischen Referenzebenen und als flexible Figur ein.⁶⁷ Castorf dagegen löst in seinen Stück vermehrt Einzelfiguren und den Chor als Figur an sich auf und lässt sie wechselnd von verschiedenen DarstellerInnen spielen. Insofern vermischt sich der Chor mit den Einzelfiguren, bzw. die Chorisierung von Einzelfiguren wird zum Grundprinzip seiner Arbeit.⁶⁸

2.2 Der Chor im zeitgenössischen Theater

Im Ausgang des 20.Jhds. hielt der Chor gewissermaßen neu im Theater Einzug. Für die heutigen Inszenierungen ist das in den 90er Jahren entwickelte post-dramatische und anti-illusionistische Theater weiterhin prägend.

⁶⁴Von diegetischen Brüchen wird hier gesprochen, wenn ein plötzlicher Wechsel zwischen verschiedenen Erzählebenen vorgenommen und dabei die Illusion gestört wird. Vgl. Peter Drexler, in: *Der Chor im antiken und modernen Drama*, Bd. 7, hrsg. v. Peter Riemer/Bernhard Zimmermann (DBaDR), Stuttgart 1999, S. 247–279, hier S. 249.

⁶⁵Vgl. Sonia Baelo Allué: *Parody and Metafiction in Woody Allen's Mighty Aphrodite*, in: *Epos 15* (1999), S. 391–406, hier S. 393.

⁶⁶So nimmt der Chor verschiedene Formationen ein, wechselt zwischen Einzelsprecher und Chor, implementiert Elemente anderer Kunstformen und unterstützt den Inhalt des gesprochenen Wortes mit Gesten. Der komische Effekt entsteht dann z.B. wenn banaler Text gestisch betont wird („er sieht“ mit einer aus Fingern geformten Brille), die antik gekleideten Chorsänger auf einmal einen Musicalsong im Stil der 30er Jahre singen und tanzen, oder wenn typische Elemente der antiken Tragödie parodiert werden (bei der auf Knien flehenden Anrufung Zeus antwortet nur dessen Anrufbeantworter aus dem Himmel).

⁶⁷Vgl. Kurzenberger: *Der kollektive Prozess* (wie Anm. 49), S. 55.

⁶⁸Vgl. Baur: *Chor im Theater* (wie Anm. 7), S. 116.183.

2.2.1 Einar Schleefs Chortheater

Auch wenn mit seinem Tod bereits 2001 die aktive Wirksamkeit Einar Schleefs endete, ist für die Entwicklung der Techniken des Einsatzes des Chors sein Einfluss bis heute hin spürbar.⁶⁹ Dies zeigt sich vor allem darin, dass Protagonisten des heutigen chorischen Theaters wie Bernd Freytag oder Nora Somaini selbst unter Schleefs Regie Choreuten waren und seine Faszination für dieses theatrale Mittel weitertrugen.⁷⁰

Ähnlich wie Max Reinhardt Anfang des letzten Jahrhunderts nutzte Schleef vor allem Massenchöre und perfektionierte dabei die Massenregie. Seine Inszenierungen zeichnet in den chorischen Abschnitten perfekte Synchronität sowohl der Stimmen also auch der Bewegungen aus, was ihm teilweise den Vorwurf des „Nazitheaters“ einbrachte.⁷¹ Wie kein anderer hat Schleef den Chor jedoch auch analytisch weiter gedacht.⁷² Schleef fordert die Zuschauerschaft durch Überforderung oder durch die Überschreitung von Konventionen heraus, wenn er bspw. in langen repetitiven Chorszenen ohne explizit *darstellenden* und verständlichen Charakter zum einen die Erwartung eines aufgrund seines Wortsinns nachvollziehbaren theatralen Ablaufs und zum anderen die klare Abgrenzung einer theatralen Figur in der Masse unmöglich macht.⁷³ Stattdessen rückt anhand von körperlich gestalteten Rhythmen beim Sprechen die Materialität von Sprache in den Mittelpunkt.⁷⁴ Gleichzeitig ist die Stimme als Instrument gedacht und stellt neben ihrer herkömmlichen Funktion als „Schnittstelle von Körper und Geist“⁷⁵ auch den Verknüpfungspunkt zwischen den Einzelnen und der Masse dar.

Durch das häufig reihen- oder riegenhafte Auftreten des Chors auf die Bühne, verändert sich zudem die Raumwahrnehmung; die klare Trennung zwischen Zuschauerraum und Bühne wird gleichsam betont und diskutiert, in einigen Stücken sogar aufgehoben.⁷⁶ Die dargestellten Inhalte werden somit zeichenhaft zum Gegenstand der öffentlichen Debat-

⁶⁹Er deshalb auch als Vordenker der zeitgenössischen chorischen Inszenierungsformen bezeichnet. Vgl. Günther Heeg: Chorzeit. Sechs Miniaturen zur Wiederkehr des Chors in der Gegenwart, in: TdZ 2006, S. 19–23, hier S. 19.

⁷⁰Vgl. Barbara Burkhardt/Franz Wille: „Wo ist die Störung?“ Ein Gespräch mit dem Chorleiter Bernd Freytag über die Arbeit mit Einar Schleef und Volker Lösch, über Hebung, Senkung und Zäsur, den Einzelnen und die Klassenkampffrage, in: ThHe 2009, S. 6–11, hier S. 6.

⁷¹Zur Zurückweisung der Vorwürfe und inhaltlichen Differenzen, vgl. Christina Schmidt: Tragödie als Bühnenform. Einar Schleefs Chor-Theater, Bielefeld 2010, S. 12.

⁷²Vgl. ebd., S. 10.

⁷³Vgl. ebd., S. 13.

⁷⁴Vgl. ebd., S. 13.

⁷⁵David Roesner: Theater als Musik. Verfahren der Musikalisierung in chorischen Theaterformen bei Christoph Marthaler, Einar Schleef und Robert Wilson, Bd. 31 (FMTh), Tübingen 2003, 218. Hingewiesen sei zudem auf das starke Herausstellen der ‚körnigen Materialität‘ der Stimme, die an Barthes‘ Konzept von *le grain de la voix* erinnert.

⁷⁶Vgl. Schmidt: Tragödie als Bühnenform (wie Anm. 71), S. 13.

te, wodurch eine wesentliche Dimension des Chors neu betont wird - seine referentielle Öffentlichkeit.⁷⁷

Schleef sieht den Niedergang des Chors im Theater der Neuzeit in der zunehmenden Fokussierung der westlichen Kultur auf das Visuelle, die sich in der fluchtpunktorientierten Bauart des Guckkastentheaters niederschlägt. In dem auf die Einzelfigur zugespitzten Theater hat der Chor keinen Raum mehr und besteht folglich nur in der Musik fort.⁷⁸ Als Gegenentwurf lässt Schleef seinen Chor durch Bühnenbeleuchtung und Aufstellung teilweise wortwörtlich „im Dunkeln“, bspw. in *Ein Sportstück*, in dem durch Bühnenbeleuchtung und Bewegungsabläufe der Chor als Masse visuell uneindeutig bleibt.⁷⁹ Sein Chortheater ist im Gegensatz zum Theater der Einzelfiguren als Konflikttheater angelegt - zentrales Thema ist das Verhältnis von Individuum und Masse.⁸⁰ Schleef zieht als Fazit aus dieser Auseinandersetzung, dass sich Chor und Einzelfigur nicht mehr getrennt voneinander betrachten lassen, was sich bspw. in der Schlusszene von *Verratenes Volk* niederschlägt.⁸¹

2.2.2 Christoph Marthalers Musikalisiertes Theater

Anders als Schleef inszeniert Marthaler gewissermaßen ‘prinzipiell musikalisch’.⁸² Insofern finden sich in seinen Stücken nicht nur sehr lange explizit musikalische Episoden, sondern auch auf gesprochene Passagen bezogene Sprech-, Bewegungs- und Notenpartituren.⁸³ Durch eben diese Musikalisierung eröffnen sich Deutungsangebote auf mehreren Ebenen.⁸⁴ Wie bei Schleef dient der Chor auch hier dem Verschwimmen der Einzelfigur, allerdings nimmt die Sprache gegenüber dem Handeln immer mehr ab.⁸⁵ Marthalers Theater ist ein bewusster Gegenentwurf zur Hegemonie des Visuellen in der westlichen Kultur - er setzt den Fokus daher besonders auf körperliche und akustische Reize.⁸⁶

⁷⁷Vgl. Schmidt: Tragödie als Bühnenform (wie Anm. 71), S. 14.

⁷⁸Vgl. ebd., S. 15.

⁷⁹Ausschnitte aus dem Stück finden sich bspw. bei Youtube: Einar Schleef: Ein Sportstück, hrsg. v. Elfriede Jelinek, 1998, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fbcON50JRJA> (besucht am 19.07.2016).

⁸⁰Vgl. Schmidt: Tragödie als Bühnenform (wie Anm. 71), S. 17.

⁸¹Vgl. ebd., S. 351.

⁸²Vgl. Roesner: Theater als Musik (wie Anm. 75), S. 80.

⁸³Vgl. ebd., S. 124.

⁸⁴Vgl. ebd., S. 149.

⁸⁵Vgl. Katharina Pewnny: Tracing the other in the theatre of the precarious (Lola Arias, Elfriede Jelinek, Meg Stuart, Wajdi Mouawad, Christoph Marthaler), in: *ARCADIA* 49.2 (2014), S. 285–300, hier S. 294.

⁸⁶Vgl. ebd., S. 297.

Zudem ist die Exhibition von „Könnerschaft“ zentrales Anliegen Marthalers - ihn zeichnet ein geradezu „verschwenderischer Umgang mit musiktheatralen Ideen“ aus.⁸⁷

Bei Marthaler wird das chorische Prinzip insofern eher als Zusammen- und Wechselspiel, als als konkreter Sprechakt verstanden.⁸⁸ Es wird aber auch die enge Verzahnung von Sprache und Musik und eine reizvolle Intermedialität deutlich.⁸⁹

2.2.3 Nora Somainis ‘Psychologisierender’ Chor

Auch wenn sich bei weitgehend individualistisch ausgebildeten SchauspielerInnen häufig anfänglich Widerstände gegen chorisches Handeln auftun, verwendet Nora Somaini diese Form der Darstellung konsequent als Bild für die Bedingtheit des Individuums durch die Gruppe.⁹⁰ Ziel ist dabei jedoch nicht die Uniformität sondern das „Oszillieren von Eigenem und Kollektivem“, sodass sich eine spezifisch über-individuelle Energie entwickelt.⁹¹

Die chorische Ensemblearbeit ist demnach zum einen ein Einpegeln der DarstellerInnen untereinander, zum anderen bietet es für Somaini die Möglichkeit, den individuellen Ausdruck zu vervielfältigen.⁹²

In ihren Stücken vervielfacht Somaini häufig Figuren und stellt so die Vielstimmigkeit ihres Innenlebens dar.⁹³ Insofern könnte man mit Rückverweis auf Peter Weiss (2.1.3) von einer Art ‘psychologisierendem’ Chor sprechen, da der Chor als Bild für innerpsychologische Verarbeitungsprozesse und sozialpsychologische Identitäts- und Abgrenzungsprozesse gebraucht wird.

2.2.4 Chorkomik und *Theaterspiel* bei Renè Pollesch

Die klare Abgrenzung von Chor und Protagonisten wird bei Renè Pollesch schließlich völlig aufgelöst.⁹⁴ Durch den fliegenden Wechsel von DarstellerInnen für gleiche Rollen werden nicht nur binäre Gegensätze wie weiblich/männlich, menschlich/nicht-menschlich

⁸⁷Roesner: Theater als Musik (wie Anm. 75), S. 149.

⁸⁸Vgl. Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 71.

⁸⁹Vgl. ebd., S. 71.

⁹⁰In Anlehnung daran formuliert Pilz treffend: „Wer ‘Ich’ sagt, spricht bereits im Chor“, um die Bedeutung der Gruppe als Reibungs-, Grund- und Abgrenzungsfläche für die Ausbildung einer Identität zu beschreiben. Dirk Pilz: Das Fehlen der Götter. Nora Somaini inszeniert am Theaterhaus Jena Kleists „Amphitryon“, in: TdZ 2006, S. 30–31, hier S. 30.

⁹¹Vgl. Heeg: Chorzeit (wie Anm. 69), S. 20.

⁹²Vgl. Klaus Witzeling: Die verschiedenen Farben im Chor. Die Schweizer Regisseurin Nora Somaini im Gespräch, in: TdZ 2006, S. 27–29, hier S. 29.

⁹³Vgl. Pilz: Fehlen der Götter (wie Anm. 90), S. 30.

⁹⁴Vgl. Laurette Burgholzer: „Ihr Chöre seid doch alle gleich! So selbstgewiss. Als würdet ihr für alle sprechen.“ Über Komik, (In-)Dividuum und Maske bei René Pollesch, in: MuK 58.1 (2012), S. 103–114, hier S. 105.

etc. unscharf, sondern auch die gängigen Grenzen von Theater und Produktion neu verhandelt.⁹⁵ Dieses Prinzip wirkt sich auch auf den Chorgebrauch aus. Der Chor nimmt bspw. in *Ein Chor irrt sich gewaltig* verschiedenste Rollen ein - mal ist er „Paul“, mal wird er einfach „Chor“ genannt, dann wieder bezeichnet er sich selbst als „Lucien“. Bezogen auf seine Funktion lässt er sich am besten im Topos des Schelms bzw. Trickster bezeichnen.⁹⁶ Sein Auftreten wirft zusätzlich zur Frage nach der Bedeutung des Inhalts die Problematik der Identität der Sprechenden auf - also nicht nur „Worum geht es?“, sondern auch „Für wen spricht der Chor?“.⁹⁷

Das Spiel mit Name, Geschlecht und Referenzebene der Choreuten und der Institution Chor an sich führt jegliche Identitätszuschreibung ad absurdum und verhindert Eindeutigkeit.⁹⁸

Der Chor ist bei Pollesch insofern ein gestalterisches Mittel, um die Maskenhaftigkeit jeglicher Rollen in besonderem Maße darzustellen und das ‘Dividuum’ wieder in Szene zu setzen.⁹⁹

2.2.5 Volker Löschs sozialkritische Chöre

In den Inszenierungen Volker Löschs zeigt sich der Chor als gesellschaftskritisches, soziales Andere (Wutchor aus Migrantinnen in *Medea*), als differenzierter Bürgerchor (*Faust 21*) oder als Chor der aufbegehrenden Underclass (*Marat*) - dabei definiert sich die Rolle des Chors jeweils nach seiner sozialen und kulturellen Identität.¹⁰⁰

2.3 Das chorische Prinzip in der Theaterpädagogik

Die Verbindung von Theaterpädagogik und professionellem Theater ist wohl in keiner theatralen Form so naheliegend wie beim Chor. Aufgrund der Anzahl der Mitglieder gibt

⁹⁵In diesem Punkt zeigt sich deutlich der Einfluss des Konstruktivismus/Strukturalismus auf die zeitgenössische Kunst. Vgl. Burgholzer: René Pollesch (wie Anm. 94), S. 105.

⁹⁶Vgl. ebd., S. 108.

⁹⁷Ebd., S. 109.

⁹⁸So antwortet der Chor auf einen ihm gehaltenen Vortrag über Unterdrückung, Ökonomie und Sexualität mit einer Klage über seine zurückgewiesene Liebe, agiert also auf anderer Referenzebene. An anderer Stelle begründet die Protagonistin ihre Ablehnung ihm gegenüber so: „Sehen Sie sich doch an, Lucien! (der Chor sieht sich – gegenseitig – an) Sie sind ... (beginnt, mit dem Finger die Köpfe des Chors abzuzählen) 17 und ich ... bin gut 20 Jahre älter!“ Hier wird mit der Institution Chor an sich gespielt, da das Alter des Chors aufgrund der Grundstruktur des Kollektivs eben nicht zu ermitteln ist. ebd., S. 111.

⁹⁹Vgl. ebd., S. 114.

¹⁰⁰In diesem Punkt hat Lösch den Gedanken der sozialen Implikation des antiken Chors sogar weiter gedacht, indem er ihn aus der kulturellen/sozialen Identität der DarstellerInnen heraus entwickelt bzw. die DarstellerInnen nach Kriterien der chorischen Identität auswählt. Vgl. Ulrike Kahle-Steinweh: Jeder Chor begründet eine Welt, in: ThHe 2009, S. 11–14, hier S. 13.

der Chor als Institution schon eine Grenzüberschreitung vor, denn kaum ein Theater wird es sich leisten können, ausschließlich professionelle SchauspielerInnen für diese Partien zu wählen.¹⁰¹ Doch auch wenn ein Ensemble aus professionellen SchauspielerInnen als Chor agieren soll, braucht es viel pädagogische Arbeit, um das chorische Prinzip zu verinnerlichen.¹⁰²

Sommer definiert die Theaterpädagogik als eine, „die reale Welt reflektierende, ästhetische Möglichkeit zur Konstruktion von eigenständigen, theatralen Wirklichkeiten.“¹⁰³ Dabei gilt vor allem ein Spielbegriff, in dem gesellschaftliche Normen zwar aufgegriffen, nicht aber ohne Weiteres kopiert werden, wodurch eine Art ‘Gegen-Sozialisation’ möglich wird und Gesellschaft als veränderbar erlebt wird.¹⁰⁴ Das chorische Prinzip als eine Form des kollektiven, konsequent auf die Gemeinschaft bezogenes Handelns bietet hierfür eine geeignete Projektions- und Arbeitsfläche - im Kollektiv können gesellschaftliche Normen vielfältig und differenziert diskutiert und neu verhandelt werden. Dabei bildet sich das chorische Handeln nicht nur in der Aufführung ab, sondern ist Grundprinzip der Probenarbeit.¹⁰⁵

Die Arbeit mit dem Chor ist insofern auf zwei Ebenen *theaterpädagogisch*: im professionellen Theater gibt sie aufgrund der Rahmenbedingungen ein pädagogisches Handeln vor; in den klassischen Handlungsfeldern der Theaterpädagogik (bspw. Jugendtheater) eignet sie sich in besonderem Maße als differenziertes Spielprinzip, bei dem Probenprozess und Aufführung gleichermaßen im Vordergrund stehen.¹⁰⁶

In der Literatur findet sich noch keine umfassende Typologie bzw. systematische theaterpädagogische Beschreibung der Schritte für die Ausformung eines Chors. Aus verschiedenen Ansätzen kristallisieren sich jedoch einige Kernpunkte der chorischen Arbeit heraus. Diese werden im Folgenden beschrieben.

¹⁰¹Schon in der Antike war der Chor ein Gruppe gut trainierter Laien. Vgl. Foley: Choral Identity (wie Anm. 16), S. 5.

¹⁰²So sprechen Freytag und Sommer sogar davon, dass es für Laien leichter sei, ein chorisches Bewusstsein zu entwickeln, da sie in ihrer Ausbildung im Gegensatz zu professionellen SchauspielerInnen nicht auf darstellerische Individualität hin trainiert wurden. Vgl. Bernd Freytag in Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 10; Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 28.

¹⁰³Ders.: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 16.

¹⁰⁴Vgl. ebd., S. 15.

¹⁰⁵Vgl. ebd., S. 26.

¹⁰⁶Vgl. ebd., S. 26.

2.3.1 Die Schaffung eines konsequenten Chorbewusstseins

In einer weitgehend individualisierten Gesellschaft erscheint es als besondere Herausforderung, eine Gemeinschaft zu bilden, ohne die Besonderheiten des Einzelnen zu negieren. Doch gerade diese Spannung ist es, die den ästhetischen Reiz und die emotionale Wirkmacht des Chors ausmacht. Hajo Kurzenberger beschreibt einen idealen Chor folgendermaßen:

„Der Chor wird in seiner individualitätsstiftenden, der Einzelne in seiner gemeinschaftsbildenden Kraft sichtbar.“¹⁰⁷

Zunächst ist der Chor noch „Angst- und Schutzgemeinschaft“,¹⁰⁸ im Probenverlauf wird er jedoch immer mehr zum schützenden Spielraum, dient als Verstärker und setzt zugleich kollektive Energien sowie den Mut des Einzelnen frei.

Für die Entwicklung eines chorischen Bewusstseins sind deshalb nicht nur die Probenzeiten an sich wichtig, sondern in besonderem Maße auch die Pausen und Zeiten der gemeinsamen Entspannung.¹⁰⁹ Gleichzeitig ist die eigene Rolle als DarstellerIn in Abgrenzung zu der individualistischen Rolle ‘SchauspielerIn’ zu reflektieren.¹¹⁰ Metaphorisch gesprochen lernen die einzelnen Choreuten, sich als Instrument im Zusammenhang mit der Polyphonie des Orchesters zu verstehen.¹¹¹

Ein weiteres Hilfsmittel zur Schaffung des Rollen-spezifischen Chorbewusstseins ist die Aufladung des Textes mit persönlichen Erlebnissen - bspw. indem Textpassagen durch von den Chorleuten erarbeiteten Texte erweitert werden oder assoziative Texte zu einzelnen Textpassagen gestisch gespielt werden.¹¹²

2.3.2 Erfassen und Verinnerlichen des Sprechrhythmus

Der wichtigste Verbindungspunkt, um die Einzelstimmen zu einer Gesamtheit werden zu lassen, ist der Rhythmus.¹¹³ Kurzenberger versteht ihn in Anlehnung an Steiner als Bündelpunkt, an dem die verschiedenen Referenzebenen (Körper, Sprache, Gesang etc.) zusammengeführt, gleichzeitig aber auch kontrastiert und differenziert werden.¹¹⁴

¹⁰⁷Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), S. 74.

¹⁰⁸Ebd., S. 76.

¹⁰⁹Vgl. Maren Waffenschmid: Wie das >Ich< in einer Chor-Figur verschwinden kann, in: MuK 58.1 (2012), S. 55–66, hier S. 63.

¹¹⁰Vgl. Freytag in: Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 6.

¹¹¹Vgl. ebd., S. 6–7.

¹¹²Vgl. Waffenschmid: Chor-Figur (wie Anm. 109), S. 57; Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 81.

¹¹³Vgl. Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), S. 63.

¹¹⁴Vgl. ebd., S. 64.

Dabei unterstreicht der Rhythmus zumeist die inhaltlichen Linie der Texte. So finden bspw. Nübling und Wittershagen wichtige emotionale Markierungen im Metrum der Hölderins Übersetzung von *Antigone*.¹¹⁵

Die Notation und das Setzen der Zäsuren kann entweder dem Chorleiter übertragen oder in der Gruppe entwickelt werden.¹¹⁶ Grundsätzlich müssen jedoch alle Absprachen und Vorgaben im steten Ausprobieren, Verwerfen und Verhandeln austariert werden, damit einerseits der Rhythmus „inkorporiert“ wird,¹¹⁷ und andererseits der Chor lernt, konsequent aufeinander bezogen zu handeln.¹¹⁸

Eine Darstellerin in Löschs *Faust 21* unter der Chorleitung von Bernd Freytag schreibt dazu:

„Bei unserem wunderbaren Goethe-Anfang «Wenn sich lau die Lüfte füllen» gab ein Schauspieler vor jeder Strophe ein ziemlich leises «und».[...] Bis Bernd Freytag plötzlich sagte: Ab heute ohne «und». Allgemeine Panik. Aber es ging wie von selbst, wir hatten den Rhythmus verinnerlicht.“¹¹⁹

Das unvermittelte Brechen mit dem Rhythmus zeigt sich als besondere Herausforderung und gleichzeitig Reiz der chorischen Arbeit.¹²⁰ Hier kann in besonderem Maße mit der Spannung zwischen Einzelperson und Masse gespielt und im Spiel mit Rhythmus und Störung bewusst eine verfremdende Wirkung erzielt werden.

2.3.3 Gestus und Bewegung

Das Verinnerlichen des Rhythmus ist an sich schon Körperarbeit.¹²¹ Die Aufnahme und Modulation der Sprache im Körper war schon bei Schleef wichtigste Gestaltungsgrundlage.¹²²

¹¹⁵ „Und wenn man Zeile für Zeile durchgeht, merkt man, dass jedes Mal, wenn das Metrum aussetzt, die Figur aus der Bahn geworfen wird.“ Tobi Müller: Räume aus Sound, in: ThHe 2011, S. 6–13, hier S. 13.

¹¹⁶ Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 8; Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), S. 81.

¹¹⁷ Freytag in: Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 7.

¹¹⁸ Vgl. Waffenschmid: Chor-Figur (wie Anm. 109), S. 58.

¹¹⁹ Kahle-Steinweh: Chor (wie Anm. 100), S. 13.

¹²⁰ Vgl. „Gruppen neigen ja immer zu einem gleichbleibenden Rhythmus, wie ein Herzschlag, wie bekommt man da Überraschung rein? Wo ist die Störung?“ Freytag in: Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 9.

¹²¹ „Rhythmisierung und Musikalisierung muss man sich als Virus vorstellen, weil davon viel mehr als bloß die Sprache infiziert wird.“ Müller: Räume aus Sound (wie Anm. 115), S. 8.

¹²² Vgl. Freytag in: Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 7.

Wie im historischen Abriss schon angedeutet, kann der Chor zusätzlich Blicklinien und Distanzen des Publikums regulieren, woraus Müller ein chorisches „Spacing“ entwickelt.¹²³ Der Chor kann „umstellen, hintergehen, durchkreuzen, überfluten“¹²⁴ und vermittelt somit in jeder Aufstellung eine spezifische Aussage.

Darüber hinaus gibt es zwei Arten, den Gestus zu entfalten - einerseits die im Text vermittelten Emotionen und Aussagen zu deuten und sie zu einem eigenen Ausdruck auszuformen.¹²⁵ Andererseits kann in Anlehnung an Brecht auch eine Bewegung von außen nach innen gewagt werden - Gesten anderer werden eingenommen, um die spezifische emotionale Implikation zu erfassen und sie erst in einem zweiten Schritt zu einem eigenen Ausdruck zu modellieren.¹²⁶ In der chorischen Arbeit wird es wohl in den meisten Fällen zu einem Wechselspiel dieser beiden Wege kommen. Zunächst werden Ideen für Bewegung und Ausdruck aus dem individuellen Textverstehen heraus vorgeschlagen. Dann werden diese kollektiv eingenommen, um zu überprüfen, ob sie dem im Text angelegten Ausdruck gerecht werden, und so entschieden, welche Idee übernommen wird.

Der körperliche Gestus kann durch Synchronität verstärkt werden, teilweise wird jedoch gerade durch asynchrone Handlungen eine Aussage getroffen.¹²⁷

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Möglichkeiten der Teilung des Chores hingewiesen, bei der durch gegensätzliches, differenziertes oder gemeinsames Bewegen und Sprechen eine weitere Dimension der ästhetischen Gestaltung eröffnet wird.¹²⁸

2.3.4 Die Entwicklung einer Vielfachstimme

Die Entwicklung einer Vielfachstimme erfordert schließlich eine intensive Probenarbeit, bei der oben genannte Aspekte permanent eine Rolle spielen. Angefangen mit einzelnen Sätzen wird das gemeinsame Sprechen geübt und zunehmend synchronisiert.¹²⁹ Begleitet von einer Vielzahl von gemeinschaftlichen Improvisationen sowie deren Reflexion in der

¹²³Hajo Kurzenberger: Chorpräsenz. Zu Sebastian Nüblings Ödipus und seine Kinder am Schauspielhaus Zürich (2011) und Stephan Müllers Antigone am Wiener Volkstheater (2011), in: MuK 58.3 (2012), S. 47–54, hier S. 52.

¹²⁴Ebd., S. 52.

¹²⁵So zum Beispiel Freytag. Vgl. Burkhardt/Wille: Störung (wie Anm. 70), S. 11.

¹²⁶Vgl. Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 33.

¹²⁷Vgl. ebd., 38. Letzteres findet sich verstärkt bei Marthaler.

¹²⁸Es eröffnen sich neue Formen der kollektiven Interaktion. Verschiedene Chöre können streiten, Versöhnung schaffen, durch gegenläufige Rhythmen zur Musikalisierung beitragen und vieles mehr. Vgl. Waffenschmid: Chor-Figur (wie Anm. 109), S. 59.

¹²⁹Vgl. ebd., S. 57.

Gruppe wird der Chor auf mehreren Ebenen zur Einheit - sprachlich, sozial, spielerisch und analytisch/reflexiv.¹³⁰

Durch die Verinnerlichung des Rhythmus und das Aufteilen der Textpassagen auf unterschiedliche Gruppenkonstellationen wird die äußerliche Form immer weiter ausgearbeitet. Gemeinsames Bewegen und Atmen fordern und fördern die kollektive Handlung.¹³¹ Es empfiehlt sich, mit kleineren Chören zu beginnen, und erst mit steigender Vertrautheit zu größeren Chören überzugehen.¹³²

Als Bedingung für kollektive Kreativität und Freiheit ist auch ein gewisses Maß an Ordnung nötig: „Szenische Chorarbeit [...] ist immer von einem Zuviel an Chaos oder einem Zuviel an Ordnung bedroht.“¹³³ Daraus ergibt sich für die theaterpädagogische Leitung die anspruchsvolle Aufgabe der Koordination vieler Stimmen und Interpretationsideen.¹³⁴ Die Wirkmacht des Chors spiegelt sich schließlich in der „Leuchtkraft des Augenblicks“,¹³⁵ die die Einheit und Vielfalt als Utopie für den Augenblick aufschimmern lässt. Hier spiegelt sich auch die spezifische ‘Gegen-Kultur’ des Chors wieder - denn im Gegensatz zum rein visuellen Reiz, liegt die Wirkung des Chors vor allem im Auditiven, was eine faszinierende Gegenkomponente zur visuell-fixierten Gegenwartskultur bietet.

2.4 Zwischenfazit

Die bisherigen Betrachtungen führen zu einigen Schlaglichtern, die für die Implementation des chorischen Prinzips entscheidend sind.

Der antike Chor bietet ein vielfältiges Vorbild für den heutigen Chor, besonders seine Intermedialität, seine Aktivität auf mehreren Referenzebenen, die Möglichkeiten der Darstellung des sozialen Anderen und der Verweis auf kollektive und religiöse Werte sind wichtige Bezugspunkte eines Einsatzes im Religionsunterricht.

Der Chor war danach über Jahrhunderte hinweg eher eine Randerscheinung des Theaters. Erst mit dem ausgehenden 20. Jhd. rückte er wieder in den Fokus des Theaters. Für das post-dramatische Theater ist er als Ereignis und Inszenierungsprinzip reizvoll.

Für das zeitgenössischen Theater vordenkend hat Schleef die Materialität der Sprache betont, den text-inhärenten Rhythmus in einmaliger Weise herausgearbeitet und inkor-

¹³⁰Vgl. Waffenschmid: Chor-Figur (wie Anm. 109), S. 57.

¹³¹Vgl. ebd., S. 58–60.

¹³²Vgl. ebd., S. 61.

¹³³Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), S. 82.

¹³⁴Vgl. ebd., S. 81.

¹³⁵Kurzenberger: Chorpräsenz (wie Anm. 123), S. 87.

porieren lassen. Fokus liegt dabei vor allem auf der Ästhetik der Sprache und auf dem Auditiven, eine reizvolle ‘Gegen-Kultur’, die Teil einer ästhetischen Bildung in der Schule werden kann.

Marthaler interpretiert das chorische Prinzip dagegen eher als aufeinander bezogenes Handeln und gebraucht ihn als Teil der Musikalisierung des Theaters. Besonders fruchtbar erscheint in diesem Zusammenhang die Metapher der Partitur für die verschiedenen Ebenen der Deutungsangebote, die im orchesterstritten Zusammenspiel mehrdimensional geboten werden. Diese Metapher kann auch in der Schule für die verschiedenen Prozesse innerhalb des sozialen Gefüges erlebbar gemacht werden.

Nora Somainis Verständnis vom Chor als Grund-, Reibungs- und Abgrenzungsfläche und ihr ‘psychologisierender’ Chorgebrauch scheinen für die Arbeit mit SchülerInnen, die sich in einem Identitätsfindungsprozess befinden, besonders geeignet.

Polleschs Chorkomik und Spiel mit Grenzen und binären Gegensätzen ist im Bezug auf die Identitätsbildung von Jugendlichen ebenfalls äußerst reizvoll, gleichzeitig jedoch auch sehr anspruchsvoll. Besonders interessant ist die verschärfte Trennung von Rolle und DarstellerIn, welche in Anbindung an die Schule zu einem Schutzraum von SchülerInnen entwickelt werden kann. In diesem können sie sich frei ausprobieren und mit Grenzen spielen, ohne auf bestimmte Identitäten festgelegt zu werden.

Die umstrittenen Inszenierungen Volker Löschs können in Anlehnung an die Funktion des sozialen Anderen ebenfalls in gewissen Kontexten eine reizvolle Möglichkeit bieten. Gerade in sozial benachteiligten Stadtgebieten könnten hier im Kollektiv Stimmen laut werden, die sonst nicht gehört werden. Allerdings zeigt sich schon an den Debatten um seine Inszenierungen die hohe Sensibilität, die in dieser Richtung gefordert ist. Auch ist hier eine intensivere Nacharbeit nötig, um aus den Rollen, die sehr nah an der Lebenswelt orientiert sind, auch wieder herauszuhelfen.

Aus der Theaterpädagogik ist vor allem die Möglichkeit, Gesellschaft als veränderbar zu erfahren, eine wichtige Implikation für die Schule. Zudem können komplizierte, hochartifizielle Inhalte durch die Mehrdimensionalität des Chors auch mit Laien tiefgreifend verhandelt werden.

Für die pädagogische Durchführung sind vor allem folgende Prozesse nötig:

- Die Schaffung eines Chorbewusstseins,
- das Erfassen und Verinnerlichen des Sprechrhythmus
- das gemeinsame Entwickeln von Gestus und Bewegung

- die konsequent begleitende Reflexion, Improvisation, gemeinsames Erleben und Aushandeln für die Entwicklung einer Vielfachstimme.

3 Das chorische Prinzip in der Religionspädagogik

Nach diesen Grundbetrachtungen zu Herkunft und Gebrauch des chorischen Prinzips als theatrales Mittel wird im Folgenden zu prüfen sein, ob und in welcher Weise chorisches Handeln auch in der Religionspädagogik nutzbar gemacht werden kann. Hierbei finden sich Anknüpfungspunkte vor allem in der performativen Religionsdidaktik und damit verbundenen didaktischen Ansätzen.

3.1 Dimensionen darstellenden Gestaltens in der performativen Religionsdidaktik

Mit dem *performative turn* in den 90er Jahren des 20. Jhd. rückte Performativität neben der künstlerischen Konnotation auch als soziale Kategorie in den Mittelpunkt. Schlagwort wurde: „Man kann nicht *nicht* inszenieren.“¹³⁶ Dies führte zu einer verstärkten Fokussierung auf die Performativität von Handlungen, welche sich auch in der Religionsdidaktik niederschlug. Begriffe wie „Inszenierung“, „RegisseurIn“, „Aufführung“ wurden nun als Metaphern für das Unterrichtsgeschehen verwendet - besonders im Religionsunterricht bot sich diese Sichtweise an, da der Unterrichtsgegenstand Religion immer auch eine gewisse „kulturelle Konsistenz“¹³⁷ besitzt.

Grundlegend für die performative Religionsdidaktik (perf. RD) ist die Beobachtung, dass Religion sich in Handlungen niederschlägt.¹³⁸ Vor dem Hintergrund eines „Traditionsabbruchs“¹³⁹ fordern Vertreter der perf. RD die Vermittlung einer *religious literacy*¹⁴⁰, indem

¹³⁶Bärbel Husman: Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht *nicht* inszenieren, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 26–37, hier S. 26.

¹³⁷Silke Leonhard/Thomas Klie: Ästhetik - Bildung - Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 9–25, hier S. 13.

¹³⁸Vgl. Silke Leonhard: Gesagt - getan? Körper, Sprache und Performanz im Religionsunterricht, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 114–129, hier S. 13.

¹³⁹Kritik an der Annahme, es wäre *der* Traditionsabbruch, anstatt eine Bewegung von vielen, findet sich bei: Friedrich Schweitzer: Situation und Strömungen der christlichen Religionspädagogik. Ein perspektivischer Deutungsversuch, in: ThW 11.2 (2012), S. 19–31, hier S. 23; Sowie bei René Gründer/Albert Scherr: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse, in: ThW 11.1 (2012), S. 64–79, hier S. 68.

¹⁴⁰Vgl. Leonhard/Klie: Grundlinien (wie Anm. 137), S. 18.

Vollzugsformen des Glaubens im Religionsunterricht wieder erlebbar gemacht werden. Intendiert wird dabei ein Übergang von „leiblich-gestisch-szenisch-symbolischer Kommunikationsformen“ in „argumentativ-diskursives Nachdenken“,¹⁴¹ i.e. performativer Religionsunterricht (RU) ist nicht einfach handlungsorientierter Unterricht, sondern eine besondere Form des reflexiven Probehandelns im religiösen Bereich. Der Lehrkraft kommt dabei die Rolle einer/s RegisseurIn zu, die/der den Unterricht so inszeniert, dass ein „produktiver Moment“ ermöglicht wird.¹⁴²

Grundkategorien der perf. RD sind dabei:

- *Inszenierung* (entweder des Unterrichts an sich oder aber im Unterricht mit bspw. Bibeltexten vollzogen),
- *Korporalität* (das Erfahren des eigenen Körpers als „Bühne religiösen Handelns“),
- *Wahrnehmung* (Lernende in der Doppelrolle als Akteure und zugleich Beobachtende) und
- *Performativität* (das Wechselspiel von Zeichenproduktion und -rezeption).¹⁴³

Mendl schlägt zudem die Unterscheidung in die *illokutionäre* Absicht des verhandelten Inhalts (das, was gesagt werden soll), seine *perlokutionäre* Wirkung (das, was beim jeweiligen Lernenden ankommt) und die *locution* (das, was tatsächlich gesagt wird) vor.¹⁴⁴ Im Bezug auf die Ziele des perf. RU ist er wesentlich zurückhaltender als bspw. Dressler und betont, dass eben nicht jedes Erlebensmoment (*locution*) zu einer Erfahrung wird, sprich, einen Einfluss auf konstante Deutungsmuster hat.¹⁴⁵ Gerade bei Gebeten sei deshalb eine Klärung der möglichen Verhaltensmodi wichtig.¹⁴⁶

Wie nun fügt sich das chorische Prinzip in diese Didaktik ein?

Klie gliedert die „aneignende Selbsttätigkeit“ in *aisthesis* (empfindliches Aufnehmen), *katharsis* (kritische Betrachtung) und *poiesis* (Einwirken auf die Welt).¹⁴⁷ Diese Unterschei-

¹⁴¹Bernhard Dressler: Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Bd. 3, hrsg. v. Thomas Klie (LoI), Rehburg-Loccum 2012, S. 7–15, hier S. 12.

¹⁴²Husman: Inszenierung und Unterricht (wie Anm. 136), S. 33.

¹⁴³Ursula Roth: Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 38–50, 40ff.

¹⁴⁴Vgl. Hans Mendl: Religion erleben, in: Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Bd. 3, hrsg. v. Thomas Klie (LoI), Rehburg-Loccum 2012, S. 16–25, hier S. 21.

¹⁴⁵Vgl. ders.: Religion erleben (wie Anm. 144), S. 22; Dagegen will Dressler mithilfe der perf.RD nicht Zustimmung zu den gesprochenen Glaubenssätzen erreichen, aber Missverständnissen die dieser Zustimmung im Wege stehen, ausräumen. Vgl. Dressler: Religionsdidaktik (wie Anm. 141), S. 8.

¹⁴⁶Möglich wären dabei zustimmendes Erleben, Ablehnung oder auch Gleichgültigkeit gegenüber den Gebeten. Vgl. Mendl: Religion erleben (wie Anm. 144), S. 22.

¹⁴⁷Leonhard/Klie: Grundlinien (wie Anm. 137), S. 17.

dung lässt sich nicht nur wegen der Vokabeln in Analogie zur Funktion des antiken Chors lesen. Auf intradiegetischer Ebene¹⁴⁸ agiert der Chor als „idealer Zuschauer“ (*aisthesis*), nimmt emotional Anteil und kritisiert (*katharsis*), und er wirkt auf das Geschehen ein (*poiesis*). Ebenso zieht er extradiegetische Vergleiche und kontextualisiert das Geschehen, ebenfalls Teil der *katharsis*.

In den genannten Grundkategorien nach Roth situiert sich das chorische Prinzip in den Bereichen der Inszenierung, Wahrnehmung und Korporalität. Das chorische Handeln ist eine Inszenierung an sich, denn Sprechchöre sind eventuell aus Stadien oder von politischen Veranstaltungen bekannt, selten aber wird kollektives Handeln als ästhetischer Ausdruck, religiöse Sprachform oder gar individuelles Erleben wahrgenommen.¹⁴⁹

Die Doppelrolle von Beobachtung und Handlung auf der Ebene der Wahrnehmung ist im theatralen Chor seit der Antike grundsätzlich angelegt.¹⁵⁰

Auf Ebene der Korporalität bietet das chorische Prinzip vielfältige Möglichkeiten. Grundsätzlich gilt für die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit im chorischen Handeln: „das Selbst ist ein zwischenleiblicher Prozess, der sich auf Lebens- und Lernwegen- und auch in voller Körperlichkeit - entfaltet.“¹⁵¹ Die gemeinschaftlich handelnde Gruppe kann zum einen der Schutzraum für neue Erfahrungen sein, in der ungewohnte Handlungsvollzüge „erprobt“ werden können.¹⁵² In diesem Sinne senkt die Gruppe die Hemmschwelle, sich selbst in einem neuen Kontext zu erfahren. Zum anderen kann der Chor aber auch als Verstärker des individuellen Ausdrucks erfahren werden, bspw. wenn die eigenen Ideen von der Gruppe übernommen werden. In dieser Funktion eignet sich der Chor hervorragend, um die verschiedenen Ebenen der Körperlichkeit in herausragender Weise erfahr- und reflektierbar zu machen.¹⁵³

Ein weiterer religionspädagogischer Akzent ist zudem die Inszenierung einer kollektiven Handlungsinstanz. So wie die Kirche stetig in der Spannung steht, trotz Pluralität der Le-

¹⁴⁸I.e. auf Ebene des Handlungsverlaufs innerhalb eines Stücks.

¹⁴⁹Vgl. dazu auch die Ausführungen über die Schwierigkeiten, einen Chor aus Individuen zu bilden. Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), 74f.

¹⁵⁰Vgl. 2.1.1.

¹⁵¹Silke Leonhard: Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs (PThe), Stuttgart 2006, 369. Hier finden sich Parallelen zu Lacans *stade du miroir* und Focaults Modell von der Identität als *Plissement*, nach denen die Einwirkung der Außenwelt in komplexen Prozessen internalisiert und zu einem Selbstkonzept/Identität geformt wird. Folgt man dieser Linie, kann auch die Entstehung der Protagonisten in antiken Theaterstücken aus dem Chor als Beispiel angeführt werden. Erst in der Abgrenzung zum Kollektiv, werden Einzelne zu Protagonisten. Gleichwohl schärft sich die Charakterisierung des Chors als Kollektiv erst in der Abgrenzung zur Einzelperson.

¹⁵²Bernhard Dressler: Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien Zur Performanz Religiöser Bildung, Stuttgart 2012, S. 15–42, 32. Vgl. auch 2.3.

¹⁵³Vgl. Leonhard: Körper, Sprache, Performanz (wie Anm. 138), S. 119.

bensentwürfe und theologischen Vorstellungen, die erwünscht und zu fördern sind, immer wieder zu einer gemeinsamen Vision/einem gemeinsamen Wertekanon zu kommen, um als Gemeinschaft handlungsfähig zu bleiben; so fordert auch das chorische Handeln eine Balance zwischen kollektiver kreativer Energie und individueller Ausformung.¹⁵⁴ Durch die Maßgabe der Erstellung einer gemeinsamen theatralen Umsetzung behandelte Inhalte sind die SchülerInnen gezwungen, sich mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen und Haltungen auseinanderzusetzen. Sie werden dabei immer wieder gefordert, gemeinsam zu entscheiden, an welchen Stellen sich die Einzelmeinungen zu einem gemeinsamen Ausdruck bündeln lassen und an welchen eine Auffächerung von individuellen Ausdrucksformen nötig wird. Insofern werden durch die Methode die Kompetenzen der Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit gefordert.¹⁵⁵ Gefördert werden sie freilich erst in den dazugehörigen angeleiteten Reflexionsphasen, ohne die eine perf. RD in der „Sensibilisierung“¹⁵⁶ stecken bleiben würde.

Es finden sich aber auch einige inhaltliche Abgrenzungen zur ‘klassischen’ perf. RD, wenn man das chorische Prinzip konsequent zu Ende denkt. Zum einen ist die (sinnliche) Begegnung mit dem darzustellenden Lerngegenständen meistens eher eine Voraussetzung für chorische Inszenierungen, zumindest dann, wenn die Methode genutzt wird, um die verhandelten Inhalte noch einmal auf abstrakter Ebene zu inszenieren (bspw. bei Gleichnissen, biblischen Gottesreden, Gedichten etc.), also die Gestaltungsfähigkeit als Kernkompetenz angestrebt wird. Zwar kann chorisches Sprechen auch als Methode zur Erstbegegnung und Erschließung von bspw. Psalmen genutzt werden, die didaktische Zielsetzung ist dann aber eine andere, nämlich die Wahrnehmungsfähigkeit.¹⁵⁷

Zum anderen ist die Rolle der Lehrkraft im chorischen Handeln deutlich zurückgenommen. Ist die Lehrkraft bei der perf. RD RegisseurIn, so ist sie in chorischen Arbeitsprozessen moderierende und strukturierende Begleitung.¹⁵⁸

Wenn Dressler die perf. RD in scharfer Abgrenzung von der Kinder- und Jugendtheologie entwirft und eine Erprobungsphase grundsätzlich *vor* der Reflexions- und Gesprächsphase ansiedelt, zeichnet er zu enge Grenzen für den Einsatz des chorischen Prinzips.¹⁵⁹ Diese Form der theatralen Umsetzung fordert eine Verschränkung von stetem Ausprobieren

¹⁵⁴Vgl. Dressler: Performative Religionsdidaktik (wie Anm. 152), S. 34.

¹⁵⁵Die genannten Kompetenzen entstammen den EPAs.

¹⁵⁶Godwin Lämmermann: Reli auf der Showbühne. Eine polemische Kritik der sich „performativ“ nennenden „Religionsdidaktik“, in: ThW 7.2 (2008), S. 107–123, hier S. 108.

¹⁵⁷Eine Möglichkeit der Umsetzung findet sich im Abschnitt 3.3.1 ausführlicher beschrieben.

¹⁵⁸Teilweise wird jedoch noch stärker die Rolle der Regisseurin übernommen, wenn erste Erfahrungen mit chorischen Formen gesammelt werden, siehe 3.3.1.

¹⁵⁹Vgl. Dressler: Religionsdidaktik (wie Anm. 141), S. 12.

und Reflektieren, von Gefühls- und Meinungsbildern, die gezeichnet werden. In Reflexionsphasen reicht es nicht nur über die Gefühle der Akteure beim Ausführen der Inszenierung zu sprechen, sondern es gilt auch, kontinuierlich deren Wirkung auf das Publikum zu evaluieren, in theologischen/anthropologischen Begriffen zu deuten und theologisch zu diskutieren.¹⁶⁰ Insofern verschränken sich im chorischen Handeln Elemente der perf. RD und der Kinder- und Jugendtheologie.

3.2 Hermeneutische Grundfragen im Umgang mit biblischen Texten und Texten der christlichen Tradition

Nach dieser allgemeineren Kontextualisierung des chorischen Prinzips in der Religionspädagogik werden im Folgenden nach einer Klärung von hermeneutischen Grundannahmen noch einmal konkretere Anknüpfungspunkte in einzelnen didaktischen Ansätzen gesucht. Da es im Fach Religion auch immer wieder um Texte geht, die unter bestimmten religiösen Vorbedingungen als „heilig“ empfunden werden, sind im Folgenden mehrere hermeneutische Grundpositionen zu klären, vor allem:

- Die Frage nach der Bedeutung und dem Gebrauch der Bibel und
- die Verhältnisbestimmung von biblischer Tradition und Bekenntnisschriften sowie außer-biblischen christlichen Schriften

Für die folgend geschilderten Ansätze von kreativer Bibeldidaktik, Bibliolog und Bibliodrama und deren Anknüpfungspunkte für chorisches Handeln sind folgende hermeneutische Prämissen für den Umgang mit der Bibel entscheidend:

- Das Subjekt wird als Instanz der Auslegung gesehen und Subjektivität wird grundsätzlich begrüßt, wobei der Leitung die Rolle des/der „Anwalt/Anwältin des Textes“ zukommt.
- Der Vorgang des Verstehens wird über die angeleitete/vorbereitete direkte Begegnung mit dem Text auch im Affizieren gesehen, wobei das Füllen der Leerstellen als rezeptionsästhetische Erschließungsmethode zentral ist und dem Text keine feststehende Bedeutung für alle Lesenden zugeschrieben wird.
- Die Mehrdeutigkeit biblischer Texte wird wahr- und ernst genommen. Sie werden nicht auf einen „Skorpus“ hin gedeutet, sondern in Anlehnung an die jüdische Auslegungstradition des Midrasch und christliche Tendenzen (wie sie in der Nebeneinanderstellung von vier unterschiedlich akzentuierten Evangelien bezeugt ist) in ihrer Mehrdeutigkeit erschlossen.

¹⁶⁰Vgl. Veit-Jakobus Dieterich: Theologisieren mit Jugendlichen, in: Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, hrsg. v. Anton et al. Bucher, Stuttgart 2007, S. 121–137, hier S. 134.

- Grenzen der Interpretation sind die in den biblischen Texten angelegten Textstrategien, die bestimmte Lesarten des Textes vorzeichnen. Die Interpretationen werden fortlaufend am Text überprüft.
- In der erfahrungsbezogenen Beschäftigung mit der Bibel wird immer wieder auch die Dekonstruktion von gängigen Auslegungstraditionen gefördert, indem bspw. Rollen gewählt werden, die in der traditionellen Auslegung systematisch nicht berücksichtigt wurden (z.B. Frauen, Kinder, Fremde).¹⁶¹
- Die Bibel wird als Buch mit „offenen Antworten auf existentielle Fragen“ gesehen, mit dem sich eine intensive Auseinandersetzung lohnt.
- Grundsätzlich prägt diese Ansätze eine „Hermeneutik des Zutrauens“, die den biblischen Texten auch in der heutigen Zeit eine heilsame und bedeutungsvolle Wirkung zuspricht.¹⁶²

Für die zweite hermeneutische Grundfrage lässt sich festhalten: Der hier vorgestellte Ansatz von chorischem Handeln wurde aus dem protestantischen Verständnis von Tradition als an der Hl. Schrift zu messende Manifestation religiöser Erfahrungen und Deutungen des Evangeliums entwickelt.¹⁶³ Als Zeugnisse des christlichen Glaubens in vergangener Zeit sind sie ein Spiegel der gegenwärtigen Gesellschaft und können bedeutende Impulse für ein weiterführendes Verständnis des christlichen Glaubens bieten. Sie müssen sich aber immer wieder an der jeweils zeithistorisch bedingten Erkenntnis über die hinter der Hl. Schrift liegende Offenbarung messen lassen und können insofern Gegenstand von kontroverser theologischer Diskussion und Vorlage mehrdeutiger Inszenierungen werden.

3.3 Performative Ansätze vor dem Horizont des chorischen Prinzips

Für die konkrete Betrachtung von Ansätzen, die eine chorische Arbeit ermöglichen, ist es sinnvoll, eine inhaltliche Schärfung vorzunehmen. Chorisches Arbeiten kann grundsätzlich zwei Ausprägungen annehmen: entweder als von der Lehrkraft inszenierter Sprechchor,¹⁶⁴ oder als kollektiver Handlungsprozess in der Entwicklung einer gemeinsamen chorischen Aufführung.

¹⁶¹Hiefür eignen sich die Strategien der Inszenierungen Polleschs oder Löschs, siehe 2.2.

¹⁶²Vgl. Uta Pohl-Patalong: Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: PrTh 2014, S. 158–165, hier S. 161–165.

¹⁶³Vgl. Allister McGrath: Christian Theology: an introduction, Chichester, West-Sussex 2011, S. 140.

¹⁶⁴Wobei bei dieser Ausprägung die gegenwärtige Inszenierungspraxis zu Gunsten einer Elementarisierung nicht berücksichtigt wird. Gerade bei Klassen, die noch nicht mit der Methode vertraut sind, kann es hilfreich sein, zunächst klare Strukturen vorzugeben, ehe sie sie selbst entwickeln.

Eine weitere Grundannahme ist die Unterscheidung von *Performance* und *Performanz*, von der Ersteres die Erprobung religiöser Vollzüge und Zweiteres den reflektierten religiösen Vollzug beschreibt.¹⁶⁵

3.3.1 Chorisches Handeln in der kreativen Bibeldidaktik

Die kreative Bibeldidaktik wurde vor allem durch Horst-Klaus Berg und Ingo Baldermann vorangetrieben. Beide haben interessante und bereichernde Ansätze zu einem kreativen Umgang mit der Bibel geliefert.¹⁶⁶

Hingewiesen sei vor allem auf Baldermanns Ansatz des *learning by heart*, bei dem sich ein guter Anknüpfungspunkt für chorisches Arbeiten findet.¹⁶⁷ Hierbei werden Medien der individuellen Gedächtnisbildung gesucht und ein *Aneignen* der biblischen Texte angestrebt. Über die gestische, stimmliche und choreografische Ebene wird ein Text beim chorischen Handeln auf ganz besondere Weise erschlossen.

*Als ich mit der Methode ein englisches Gedicht über die Glaubenserfahrungen eines Aborigines mit einer neunten Klasse erschloss, klangen mir allein durch das wiederholende Sprechen beim Üben von Gesten und choreografischen Abläufen noch Tage später Zeilen des Gedichts im Kopf nach. Schon nach zwei Unterrichtsblöcken à zwei Stunden konnten auch die SchülerInnen das Gedicht überwiegend frei sprechen und legten die Zettel mit der Textvorlage beiseite. Nun ist natürlich nicht einfach davon auszugehen, dass das **Aneignen** im Sinne Baldermanns mit dem Auswendiglernen eines Textes abgeschlossen ist. Folgt man jedoch Lerntheorien, die davon ausgehen, dass affektives Lernen einen wesentlich schnelleren und längerfristigen Aneignungsprozess bedingen, kann aus der Beobachtung, dass das Gedicht innerhalb von zwei Doppelstunden „erlernt“ wurde, schon mit hoher Wahrscheinlichkeit gefolgert werden, dass die Methode auch die affektive Ebene angesprochen hatte.¹⁶⁸*

Ein weiterer Ansatz der kreativen Bibeldidaktik sieht chorisches Sprechen im Bezug auf Psalmen sogar vor.¹⁶⁹ Diese Methode wird vor allem für biblische Texte mit poetischer und lautmalerischer Sprache vorgeschlagen, die im rhythmischen Sprechen „verkostet“, „in ihrer Eigenheit wahrgenommen“, „vertieft aufgenommen“ und „besser erschlossen und verstanden“ werden können.¹⁷⁰ Der darauf aufbauende methodische Ansatz gleicht Tech-

¹⁶⁵Vgl. Mendl: Religion erleben (wie Anm. 144), S. 19.

¹⁶⁶Für einen Überblick siehe Tanja Schmidt: Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven, Göttingen 2008, 42ff. (Berg) und 150ff. (Baldermann).

¹⁶⁷Vgl. ebd., S. 156.

¹⁶⁸Aus der eigenen Erfahrung. Zur Lerntheorie: Vgl. Uwe Maier: Lehr- und Lernprozesse in der Schule: Studium. Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht, Bad Heilbrunn 2012, S. 49.

¹⁶⁹Vgl. Anneliese Hecht: Rhythmisches Sprechen von Bibeltexten. Varianten rhythmischen Sprechens, in: Kreative Bibelarbeit. Methoden für Gruppen und Unterricht, hrsg. v. ders., Stuttgart 2008, 42ff.

¹⁷⁰Ebd., S. 42.

niken der Musikalisierung bei Schleef und Marthaler (siehe 2.2). Die Sprache der biblischen Psalmen wird hierbei gleichsam als „Material“ genutzt, das im gemeinsamen rhythmischen Sprechen zum Leben erweckt wird.

Die SchülerInnen setzen dabei selbst Akzente im Text und hören sich zunächst selbst beim Sprechen zu - damit wird eine Auseinandersetzung mit der eigenen Stellung zum Text intendiert.¹⁷¹ Die verschiedenen Positionen im Text sollen dann räumlich dargestellt werden - sie werden damit *sichtbar*.¹⁷² Interessant ist auch der Ansatz, die SchülerInnen gerade bei Psalmen in mehrere Gruppen zu teilen, die dann jeweils die verschiedenen Pole der Verse vorlesen.¹⁷³ Dieser Ansatz ermöglicht dann natürlich eine tiefgreifende Reflexion über die Bedeutung der Sprachfigur *Parallelismus membrorum* für die biblische Weisheits- und Psalmenliteratur.

Im Allgemeinen erfolgt bei Hecht jedoch noch keine Methodenreflexion und keine Diskussion der theologischen Schwerpunktsetzungen von ästhetischen Entscheidungen. Die Lehrkraft tritt nach der Einzelarbeit der SchülerInnen als RegisseurIn auf, die die Inszenierung führt. Insofern wird die Gestaltungsfähigkeit der SchülerInnen zwar durch einige Ideen erweitert, nicht aber durch kreative Eigentätigkeit gefördert. Ziel ist also vor allem Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne einer Sensibilisierung und, wenn bspw. der Begriff des *Parallelismus membrorum* eingeführt wird, unter Umständen die Deutungsfähigkeit.

Eine ähnliche Tendenz bildet sich in einem Stundenentwurf zum Thema Sturmstillung ab.¹⁷⁴ Hier wird in einem didaktischen Schritt gemeinsam mit den SchülerInnen quasi „elementarisiert“¹⁷⁵, in dem die wichtigsten Grundwörter des Textes in einem Aushandlungsprozess mit der Klasse gefunden und auf einer Folie unterstrichen werden. Anschließend werden die Einzelwörter Gruppen zugeordnet, die auf Zeichen der Lehrkraft ihr Wort sagen sollen. Die verwendete Metapher ist dabei das Orchester, die SchülerInnen werden also in Analogie zu Instrumentengruppen aufgerufen und sprechen ihr Wort.¹⁷⁶ Die Lehrkraft variiert dann in Abfolge und Tempo der verschiedenen Wörter und erreicht so eine eindrucksvolle theatral-akustische Reinszenierung der Geschichte.¹⁷⁷ Auch hier ist die Lehrkraft die Regisseurin der Inszenierung und hat das Geschehen fest in der Hand.

¹⁷¹Vgl. Hecht: Rhythmisches Sprechen (wie Anm. 169), S. 43.

¹⁷²Vgl. ebd., S. 43.

¹⁷³Vgl. ebd., S. 43.

¹⁷⁴Vgl. Martina Kumlehn: „Ihr seid meine Instrumente“ - Die Stillung des Sturms: Theatral-ästhetische Inszenierung und symboldidaktisch-allegorische Fokussierung. Fallanalyse „Neumöller“, in: Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien Zur Performanz Religiöser Bildung, Stuttgart 2012, S. 83–117, 83ff.

¹⁷⁵Ebd., S. 89.

¹⁷⁶Hier findet sich ein sehr ähnliches Vokabular zu Freytags Chorbegriff, vgl. 2.3.

¹⁷⁷Vgl. Kumlehn: Ihr seid meine Instrumente (wie Anm. 174), S. 92.

Das Fehlen einer anschließenden Reflexionsphase lässt dann allerdings den vielversprechenden methodischen Mehrwert verpuffen.¹⁷⁸ Die SchülerInnen werden dabei nicht in ihrer Doppelrolle als Akteure und BeobachterInnen, sondern eher in Sprechkompetenzen geschult.

Es zeigt sich also, dass sich bei chorischen Umsetzungsformen biblischer Texte nach einer ersten Wahrnehmung auch eine Deutungs- und Diskussionsphase sowie kreative Eigenständigkeit anschließen muss, wenn chorische Formen nicht nur als „Sensibilisierungsstrategie“¹⁷⁹ ausgenutzt werden, sondern die Gestaltungsfähigkeit fördern sollen.

3.3.2 Bibliodramatische Kleinformen und Bibliolog im Verhältnis zu chorischen Formen

Auch wenn auf den ersten Blick das Bibliodrama (und in weniger engem Verhältnis der Bibliolog) dem Theater sehr nah zu stehen scheint und daher eine Anknüpfung des chorischen Prinzips nahe liegen könnte, ist doch eine Verbindung der Ansätze nicht ohne Weiteres möglich. Es gilt zunächst also, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Ansätze herauszuarbeiten.

Auf hermeneutischer Ebene vereint die Ansätze die grundlegende Ansicht, dass biblische Texte einen Raum aufspannen, der entdeckt und mit der Fantasie ausgestaltet werden kann, der aber gleichzeitig nicht vereinnahmt werden will.¹⁸⁰ Methodisch bewirken alle drei Ansätze eine Verlangsamung des Verstehens und eine verschärfte Wahrnehmung von Details.¹⁸¹ Im Mittelpunkt der Erschließung steht dabei, wie schon erwähnt, nicht das Finden einer „richtigen“ Deutung, sondern das Wahrnehmen der Mehrdeutigkeit biblischer Texte und die daraus folgende Vielfalt religiöser Deutungsangebote.

Was Bibliolog und Bibliodrama aber grundsätzlich vom chorischen Handeln unterscheidet, ist die Identifikation mit einzelnen biblischen Gestalten oder nicht-menschlichen Figuren aus biblischen Geschichten. In dieser Fokussierung auf jeweils *eine* Person/Gefühlswelt zeigen sich Einflüsse des Protagonisten-Theaters, das auf die *dramatis personae* schaut. Der Chor als prä- bzw. postdramatisches theatrales Mittel setzt aber einen anderen Akzent - hier steht das handelnde Kollektiv im Fokus. Eine Ausnahme bilden Einsatzformen,

¹⁷⁸Vgl. Kumlehn: Ihr seid meine Instrumente (wie Anm. 174), S. 93.

¹⁷⁹Vgl. Lämmermann: Reli auf der Showbühne (wie Anm. 156), S. 108.

¹⁸⁰Die hier angeführten Aspekte beziehen sich auf die Gemeinsamkeiten des Bibliologs und Bibliodrama.

Es werden freilich nur diejenigen angeführt, die auch als Gemeinsamkeiten mit dem chorischen Prinzip gesehen werden. Für den Vergleich von Bibliolog und Bibliodrama, vgl. Uta Pohl-Patalong: Bibliolog: Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, 3. Aufl., Stuttgart 2013, S. 39.

¹⁸¹Vgl. ebd., S. 39.

in denen der Chor die Vielzahl innerer Stimmen abbildet (bspw. bei Castorf oder Pollesch) - da steht dann auch die Vielstimmigkeit des Innenlebens *einer* Person im Vordergrund.¹⁸² Trotz allem ist die Herangehensweise anders als bei Bibliolog und Bibliodrama. Das chorische Prinzip steht und fällt mit dem Gruppenbezug - insofern ist auch die Gruppe letztlich die entscheidende Auslegungsinstanz für die chorische Aufführung. Dabei geschieht zwar auch eine Identifikation mit den biblischen Figuren - sie wird jedoch von Anfang an *als Gemeinschaft* verhandelt und letztlich gemeinsam entwickelt und ausgeformt.

Versucht man, diesen Unterschied aus Sicht der Rezeptionsästhetik zu beschreiben, könnte man sagen, dass beim Bibliodrama die prinzipielle Offenheit der biblischen Geschichte in der Begegnung mit der *eigenen* Geschichte reflektiert wird. Insofern werden die verschiedenen möglichen Grunderfahrungen, die in den biblischen Texten angelegt sind, durch eigene, jeweils subjektive Erfahrungsschemata in reflexiver Verhältnissetzung zur biblischen Textvorlage leblich erschlossen.¹⁸³ Im Bibliolog steht die methodisch umgesetzte Vielstimmigkeit des „weißen Feuers“ im Vordergrund.¹⁸⁴ Rezeptionsästhetisch gesehen, nehmen beide Ansätze die Rezipienten als Subjekte der religiösen Deutung auf und lassen Deutungen nebeneinander stehen - die Rezeption kann so durch andere bereichert werden, es bleibt aber grundsätzlich jede/r zunächst „bei sich“ und dem Text.

Das chorische Handeln befindet sich dagegen eher im Feld der kollektiven Rezeption oder *Rezeptionsgeschichte* - hier wird verhandelt, welche Deutungen von der Gemeinschaft in Auseinandersetzung mit der Textvorlage anerkannt werden, welche als Gruppe gemeinsam umgesetzt werden und welche in ihrer Vielgestaltigkeit nebeneinander Raum finden sollen. Das gemeinschaftliche Suchen und Finden von abstrakten Ausdrucksformen für die Aussagen und Gefühlswelten des biblischen Textes macht insofern eine intensive Vorarbeit mit den biblischen Texten notwendig, in der die grundsätzliche Offenheit der biblischen Texte auch methodisch stärker betont wird. Andernfalls kann allzu leicht eine Gruppendynamik entstehen, die nach „der richtigen“ Deutung sucht und somit hinter der faszinierenden Vielschichtigkeit biblischer Texte zurück bleibt. Außerdem besteht die Gefahr, dass die problematische anfängliche Dynamik, bei der dominante SchülerInnen das

¹⁸²In dieser Funktion ähnelt seine Wirkung sehr dem Erleben in einem Bibliolog.

¹⁸³Vgl. Pohl-Patalong: Hermeneutik (wie Anm. 162), S. 160–161.

¹⁸⁴Der Begriff stammt von Peter Pitzele, einem amerikanischen Bibliodramatiker, der die amerikanische Vorlage des Bibliolog in Anlehnung an die jüdische Auslegungstradition des Midrasch entwickelt hat. Dabei ist das „schwarze Feuer“ eine Metapher für den konkreten Wortlaut des Textes und wird als Begrenzung der möglichen Interpretationen festgelegt. Da die Texte des ersten Testaments (und der griechischen Bibel) jedoch oft eher spartanisch berichten, bleibt viel Raum für „weißes Feuer“, also alle Fragen, die der Text nicht beantwortet. Dieses „weiße Feuer“ zu schüren ist eine Zielsetzung des Bibliologs. Vgl. dies.: Bibliolog (wie Anm. 180), 26ff.

Geschehen allein in die Hand nehmen und sich eher zurückhaltende SchülerInnen ohne eigene Beteiligung unterordnen, sich dann auch auf die theologische Argumentation ausweitet.¹⁸⁵ Es besteht dann die Gefahr, dass allzu schnell in Klischees verfallen wird oder sich theologische Fronten bilden.

Insofern sind bibliodramatische Kleinformen und der Bibliolog ideale Methoden zur Vorarbeit für chorische Inszenierungsprozesse biblischer Texte.¹⁸⁶ Gerade der Bibliolog sensibilisiert wie kaum eine andere Methode für die vielen Leerstellen in biblischen Texten, weckt nicht selten tiefe Gefühle und regt die Phantasie der Teilnehmenden an. Mit diesem Gefühl für die Vielschichtigkeit der Textvorlagen können chorische Inszenierungen erst ihr volles Potenzial entfalten. Die Ebenen der stimmlichen Gestaltung, des Rhythmus, der Text- und Gruppenaufteilung, der Gesten und der Choreografie wollen gestaltet sein - und gerade der Bibliolog lädt in seiner anregenden Wirkung sehr zu einer solchen vielschichtigen und kreativen Nacharbeit ein. Aber auch bibliodramatische Kleinformen laden den Text mit eigenem Erleben und Gefühlen auf, eine Vorarbeit, die der chorischen Inszenierung vorausgehen sollte (vgl. 2.3).

3.3.3 Chorisches Handeln in der Kirchenpädagogik

Die wohl einfachste Form der Einbettung chorischer Formen kann in der Kirchenpädagogik geschehen. Nimmt man mit Leonhard „ganzheitliches Lernen als Schlüssel der Kirchenpädagogik“¹⁸⁷ an, so ist chorisches Handeln nicht nur Werkzeug zur Erschließung des Raumes, sondern nimmt auch kollektive Aspekte religiösen Vollzugs im performativen Erprobung-Reflexions-Wechselspiel auf.

In den idealtypischen Phasen der Eröffnung (innerer und äußerer Annäherung), des Verweilens (Entdecken), der Verdichtung (Vertiefung) und der Rückkehr (Ablösung), können chorische Elemente vor allem zur inneren Annäherung an den Raum genutzt werden.¹⁸⁸ Eine der herausragenden Besonderheiten des Kirchenraums ist schließlich seine Akustik. Gerade weil die visuell imposante Größe von Kirchgebäuden zunächst einschüchternd wirken kann, ist es hilfreich, sich den weiten Raum, der sich zwischen den Mauern aufspannt, stimmlich und körperlich erst einmal zu ‘erobern’. Die akustische Erschließung der vielfäl-

¹⁸⁵So beschreiben auch Teilnehmende von chorischen Theaterinszenierungen, dass es häufig anfangs zu diesen Problemen kommt. Vgl. Kurzenberger: Der kollektive Prozess (wie Anm. 49), S. 79.

¹⁸⁶Da das Bibliodrama meist einen großen Zeitrahmen und die professionelle Begleitung einer/eines Bibliodramatikerin/Bibliodramatikers fordert, ist es in „Reinform“ in Schulen bis jetzt wenig verbreitet.

¹⁸⁷Leonhard: Leiblich lernen (wie Anm. 151), S. 369.

¹⁸⁸Vgl. Katja Boehme: Kirchenräume erschließen, in: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, hrsg. v. Ludwig Rendle, München 2007, S. 230–244, hier S. 232–233.

tigen Resonanzräume kann so ein Erleben ermöglichen, das die Kirche nicht nur als *groß*, sondern auch im übertragenen Sinne als *weit* und resonanzfähig wahrnimmt.¹⁸⁹

Wenn die Hemmschwelle des Singens bei einer Klasse zu hoch sein sollte, können im Unterricht schon behandelte Psalmworte oder Kontemplationsformeln von der Gruppe in der Kirche gesprochen werden. Möglich wären auch andere rhythmische Sätze, wenn den SchülerInnen der Eintritt in den Kirchraum ohnehin schon schwer fällt und das gemeinsame Sprechen biblischer Sätze ihnen den Eintritt noch erschweren würde.¹⁹⁰ Dies kann entweder von einem festen Platz (z.B. im Chor) aus geschehen, oder beim Umhergehen in der Kirche. Arbeitsaufträge hierbei wären die Wahrnehmung, an welchen Stellen die eigene Stimme besonders deutlich zu hören sei, und wie und an welchen Orten der Kirche die Vielstimmigkeit der Gesamtheit des Chores zum Tragen kommt.

Denkbar wären bei musisch begabten Klassen auch, die Antiphonalen und Responsorien einmal im Kirchraum mit Noten zu erproben, um in einer anschließenden Diskussion auf die theologischen und leiblichen Implikationen dieser liturgischen Formen einzugehen.¹⁹¹

3.3.4 Performative religiöse Vollzüge

Will man „klassisch“ performativ religiöse Vollzüge in den Blickpunkt chorischen Handelns stellen, bieten sich natürlich die zentralen chorischen Vollzüge der reformierten Liturgie an - das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis, das Kyrie und das Gloria. Alle vier liturgischen Formen bieten vielschichtige Anregungen zu Reflexion sowohl der Inhalte als auch des gemeinsamen Vollzugs. In diesem Feld ist ein Dreischritt von Performanz I (situativem Vollzug) über eine Reflexion und eine kompetenzorientierte Phase (Aufbau des dabei Gelernten zu einer transferfähigen Kompetenz) zu einer Performanz II (der situativen Anwendung der Kompetenz, die in diesem Fall zu einer Inszenierung führt) ratsam.¹⁹² Bei allen vier Formen ist gerade in höheren Klassen eine intensive theologische Begleitarbeit zu leisten, um eine chorische Inszenierung nicht auf der Oberflächenebene zu belassen. Insofern zeigen sich an dieser Stelle besonders viele Schnittmengen zur Kinder- und Jugendtheologie.

¹⁸⁹Vgl. Boehme: Kirchenräume (wie Anm. 188), S. 38.

¹⁹⁰Denkbar wäre zum Beispiel der einfache Satz Woddy Guthries „Wir sind zusammen und wir bleiben hier“, von dem er in seiner Biographie behauptet, er habe eine ganze Stadt versammelt.

¹⁹¹Vgl. Leonhard: Leiblich lernen (wie Anm. 151), 466. Hier wäre dann freilich die Grenze zum musikalischen Chor fließend. Im Sinne einer Musikalisierung des Theaters ist dies sicherlich möglich (siehe Marthaler), allerdings sollte die kollektive Performance auch anschließend inhaltlich reflektiert werden.

¹⁹²Vgl. Dressler: Performative Religionsdidaktik (wie Anm. 152), S. 22.

Das Vaterunser wird in gewisser Weise in jedem Gottesdienst zur Aufführung gebracht, wenn die Betenden sich im Gottesdienst erheben und in eine spezifischen Körperhaltung und mit einer bestimmten Stimme das Gebet sprechen.¹⁹³ Dabei wird diese „Aufführung“ häufig unbewusst vollzogen, da sie in der Regel zunächst von anderen übernommen wird und sich dann zu einer gewissen Routine entwickelt. Eine chorische Inszenierung dieses Abschnittes aus der Bergpredigt kann für die nicht-christlich Sozialisierte eine erste intensive Begegnung mit dem Vaterunser sein, für christlich Sozialisierte kann sie das Gebet noch einmal in ein ganz neues Licht rücken. Grundsätzlich kann, je nach Altersstufe auf verschiedenem Niveau gearbeitet werden - für niedrigere Klassen kann die Wirkung von Sprechtempo, Rhythmus und unterschiedlicher Betonung und deren affektiven Wirkung in Verbindung mit dem Inhalt im Vordergrund stehen, während in höheren Klassen auch vertieft über theologische Aussagen und deren Darstellbarkeit diskutiert werden kann und abstrakte Darstellungs- und Positionierungsmöglichkeiten verhandelt werden können. Ähnliches gilt in verdichteter Weise für das Apostolische Glaubensbekenntnis. Hier ist, wie auch bei allen anderen liturgischen Formen, eine intensive theologische Vorarbeit nötig, um die Diskussion um Inhalte und Darstellungsmöglichkeiten kompetent moderieren zu können. Welche Lesarten der immer noch in der Liturgie verankerten „Zusammenfassung“ des Heilsgeschehens führen zu welchen theologischen Deutungsmustern und vice versa? Wie kann der Text mit der Lebenswelt der SchülerInnen interagieren (durch persönliche Erlebnisse „aufgeladen“ werden), ohne sie zu vereinnahmen bzw. vereinnahmt zu werden? Um eine tiefgreifende theologische Diskussion der Inhalte kommt ein ernst zu nehmender chorischer Prozess mit der Textvorlage des Apostolischen Glaubensbekenntnis nicht her-um. Die Vielschichtigkeit von Gottesbildern, kollektiv tradiertem Offenbarungsgeschehen und persönlichen Erfahrungen, die sich in der Reiteration des Credo im Gottesdienst verdichtet, ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung an die Lehrkraft in der Rolle des/der ModeratorIn und sollte erst in der Oberstufe gewagt werden, wenn die Arbeit mit und an Gottesbildern auch religionspsychologisch „verantwortbar“ ist. Trotz und vermutlich wegen dieser Komplexität kann gerade eine chorische Inszenierung ein geeignetes Mittel sein, um das Glaubensbekenntnis zu behandeln. Es kann zwischen vermuteter illukutionärer Absicht, perlukutionärer Wirkung auf die SchülerInnen und der locution auch inszenatorisch unterschieden werden - bspw. indem gegenläufige Gesten (als Darstellung der perlukutionären Wirkung) zu dem gesprochenen Wort (locution) und der stimmlichen Gestaltung (angenommene illukutionäre Absicht) gewählt werden, wenn die wahrgenom-

¹⁹³Vgl. Leonhard/Klie: Grundlinien (wie Anm. 137), S. 12.

mene Wirkung der angenommenen Absicht nicht mehr entspricht. Auch kann sich der Chor teilen und unterschiedliche Lesarten des Credo performen. Viele Spielarten sind denkbar und es gilt in der methodischen Vorarbeit, den SchülerInnen die Vielfalt der Ausdrucksformen verfügbar zu machen.

Beim Kyrie und Gloria bietet sich in der Reflexions- und kompetenzorientierten Phase an, eine Breitenfächerung von Gefühlssituationen aufzuspannen, in und aus denen die beiden liturgischen Formeln sprechen und sprachen. Hier empfiehlt sich auch der Blick auf das Kollektiv. Eine mögliche Frage könnte sein, in welchen Situationen diese Texte im Verlauf der Kirchengeschichte besonders stark empfunden worden sein könnten (bspw. im Krieg, nach einer guten Ernte, nach einem Friedensschluss, in einer Trockenzeit, nach der Reformation, in der industriellen Revolution). Ein zweiter Schritt wäre dann, nach persönlichen Erlebnissen zu fragen, die ein/e Betende/r in die liturgischen Anrufungen legen könnte. In der Inszenierungsphase können dann die kollektiven und persönlichen Situationen dem Text zugefügt werden und durch Einzelne oder Gruppen, metaphorisch gesprochen, „in den Raum“ der liturgischen Formeln geworfen werden.

3.3.5 Die Inszenierung von Bekenntnisschriften und christlichen Texten

Zur didaktischen Behandlung der Bekenntnisschriften der lutherischen/ reformierten Kirchen findet sich kaum Literatur. Tatsächlich sind die darin festgehaltenen Lehren schwer für die Schule zu elementarisieren. Für eine weiterführende Diskussion des chorischen Prinzips als sie hier möglich ist, wäre es allerdings sehr interessant, die Möglichkeiten der Methode für die Inszenierung von Bekenntnisschriften zu entwerfen. Sehr reizvoll wäre in diesem Zusammenhang bspw. die Barmer Theologische Erklärung.

Gedichte, kurze Prosa-Texte und Liedzeilen aus der christlichen Tradition dienten lange Zeit allemal als Einstieg. Seit dem Einzug der Rezeptionsästhetik in die Fachdidaktik Religion gelten aber auch diese Texte als „legitimer“ Gegenstand religiösen Lernens. Für Gedichte, Liedtexte und bildreiche kurze Prosa-Texte eignet sich das chorische Prinzip als vertiefende gestalterische Methode sehr gut. Gerade bei aktuellen Texten ist dann mitunter gar nicht allzu viel Vorarbeit nötig, weil inhaltliche und sprachliche Analyse methodisch impliziert werden. Aus meinen Erfahrungen aus dem Schulpraktikum kann ich mich anschließen, wenn Dressler urteilt: „die Verhandlungen der Lerngruppe über

diese Gestaltung setzen mehr hermeneutische Energie frei als jedes Gespräch „über“ den Text.“¹⁹⁴

3.4 Zwischenfazit

Die Betrachtungen zum Verhältnis von perf. RD und chorischem Prinzip zeigten, dass es eine Einbettung chorischer Inszenierungsprozesse in die perf. RD zwar möglich ist, dass das chorische Handeln in seiner reflexiven Zielsetzung jedoch auch Schnittmengen zur Kinder- und Jugendtheologie zeigt. Gerade in der angedachten Inszenierung von Bekenntnisschriften, dem Credo und liturgischen Formeln zeigt sich diese Nähe deutlich.

Die Rolle der Lehrkraft ist in den komplexeren Formen chorischen Handelns gegenüber der klassischen perf. RD etwas zurückgenommen. Statt als RegisseurIn tritt sie als ModeratorIn auf.

In den konkreten performativen Ansätzen finden sich vor allem Anknüpfungspunkte bei der kreativen Bibeldidaktik. Allerdings müssen die schon vorhandenen Ansätze noch durch eine Methodenreflexion und theologische Diskussionsphasen erweitert werden, um sie plausibel für einen kompetenzorientierten Unterricht zu verwenden. Es hat sich gezeigt, dass Bibliodrama und Bibliolog als Vorarbeit für das chorische Arbeiten mit biblischen Schriften eine gute Möglichkeit bilden, eine Einbettung des chorischen Prinzips in die Methoden selbst aufgrund ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung nicht ohne Weiteres möglich ist. Für die Umsetzung chorischen Handelns bei performativen Vollzügen bieten sich vor allem die kollektiven Liturgieformen an. Weiterhin finden sich Einsatzmöglichkeiten in der Kirchenpädagogik.

4 Anwendung des chorischen Prinzips im Religionsunterricht

Die nun folgenden Ausführungen wenden die dargestellten theoretischen Hintergründe und Einsatzmöglichkeiten konkret auf den Religionsunterricht an.

¹⁹⁴Dressler: Performative Religionsdidaktik (wie Anm. 152), S. 41.

4.1 Grundlegende Vorüberlegungen

4.1.1 Theologische Aspekte des chorischen Handelns

Das chorische Prinzip im RU nimmt den lutherischen Gedanken vom *Priestertum aller Gläubigen* auf, sieht die Kinder und Jugendlichen in diesem Sinne als mündige Subjekte der Auslegung und ist damit nahe am didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Jugendlichen.¹⁹⁵

Zudem inszeniert chorisches Handeln im RU kollektive Aspekte religiösen Handelns (vgl. 3.1). Religion manifestiert sich eben immer auch im kollektiven Vollzug, was sie von einer synthetischen ‘Lifestyle-Religiösität’ unterscheidet, die letztlich vom einzelnen Individuum zusammengestellt und dementsprechend einzeln ausgelebt wird. Darüber hinaus impliziert dieser Ansatz ein diskursives Verhandeln von Inhalten, das das Spannungsverhältnis von Einheit und Vielfalt in religiösen Gemeinschaften erlebbar werden lässt.¹⁹⁶

Die schon genannten hermeneutischen Prämissen erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel teilt das chorische Prinzip im RU und erweitert diese um die Annahme, dass im reflektierten Prozess des Ringens und Verhandeln von Bedeutungen und Darstellungsmöglichkeiten biblischer Texte Prozesse der Rezeption und Tradition auf einmalige Weise durchlebt und geformt werden. Nicht nur die Leitung, auch die Gruppe übernimmt in Reflexionsphasen immer wieder die Rolle der „Anwälte des Textes“, wobei die Lehrkraft, wenn nötig, in besonderem Maße auf die Erkenntnisse der Fachwissenschaft hinweisen kann. Im Bezug auf außerbiblische Texte werden vor allem die Rezeptionsästhetik und der Konstruktivismus und die schon genannte Einordnung liturgischer Traditionen als Referenzrahmen herangezogen.

4.1.2 Pädagogische Aspekte des chorischen Sprechens

Für die Entfaltung eines pädagogischen Konzepts zum chorischen Handeln, lassen sich zwei weitere wichtige Bezüge aus der Theaterpädagogik und der Lebenswelt der SchülerInnen heranziehen:

- Das *Theater der Unterdrückten*, entstanden in Südamerika und wesentlich vorangetrieben von Augusto Boal, fordert eine ‘Rückeroberung’ des Theaters durch das Publikum.¹⁹⁷ Die Unterscheidung zwischen passiven ZuschauerInnen („spectator“) und aktiv eingreifenden MitgestalterInnen („spect-actor“) lässt sich gut als Bild für

¹⁹⁵Vgl. Dieterich: Theologisieren (wie Anm. 160), S. 135.

¹⁹⁶Vgl. 3.1.

¹⁹⁷Vgl. Augusto Boal: Theatre of the Oppressed (Get Political), 3. Aufl., London 2008, S. 135.

die Bedeutung des chorischen Handelns in der Schule verstehen. Der Chor beobachtet den Lerngegenstand, aber er verhält sich auch zu ihm, zieht Parallelen, drückt Zustimmung oder Ablehnung aus, damit werden die Choreuten zu aktiven Partizipanten. Gleichzeitig geht es beim *Theater der Unterdrückung* eben nicht um das Gestalten einer rein ästhetischen Performance mit professionellen SchauspielerInnen, sondern um die Verhandlung realer Probleme des Kollektivs.¹⁹⁸ Für die theatrale Vorbereitung der Lerngruppen können deshalb verstärkt Spiele und Übungen aus diesem Ansatz gewählt werden. Trotzdem sei darauf hingewiesen, dass er seinen spezifischen Kontext in der post-kolonialen Gesellschaft hat und deshalb nur vermittelt in den europäischen Kontext übertragen werden kann.¹⁹⁹

- Die inzwischen gut etablierte *poetry slam/spoken word* Szene bietet einen Anknüpfungspunkt in der Lebenswelt der SchülerInnen. Diese Art, Texte zum Leben zu erwecken ist inzwischen weit verbreitet und kann gestalterisch als Referenzrahmen dienen und gleichzeitig die Relevanz von Textperformances aufzeigen.

Aus den bisher genannten pädagogischen Implikationen des chorischen Prinzips sind einige besonders bedeutsam. Zum einen bietet dieser kollektive kreative Prozess einen Gegenpol zur individualisierten Gesellschaft und kann zu einer Utopie werden, die Gemeinschaft und Individualität für den Moment der Performance in Einklang bringt.²⁰⁰ Zum anderen etablieren chorische Formen eine Gegenkultur zur Hegemonie des Visuellen und verhandeln das didaktische Kernproblem des Strukturwandels und den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen auf medialer Ebene.²⁰¹

In Erweiterung der perf. RD bietet das chorische Sprechen sowohl die Möglichkeit, religiöse Vollzüge probenhalber zu erleben, als auch sich zu diesen Vollzügen zu verhalten. Durch die ästhetische Gestaltung des vorgefundenen Materials können sich SchülerInnen zu den Inhalten positionieren, wobei durch eine gemeinsam verhandelte kollektive Rollenidentität der Schutz der Rolle bestehen bleibt.

Um diesen pädagogischen Leitlinien gerecht zu werden, fordert das chorische Prinzip eine wertschätzende, konstruktive und kontinuierliche Reflexionskultur. Dabei ist besonders die Reflexion des Verhältnisses von ästhetischen Entscheidungen und ihren theologischen Implikationen von der Lehrkraft unterstützend zu begleiten.

Insgesamt empfehlen sich folgende didaktische Grundschriffe:

1. Erste persönliche Begegnung mit dem Text/religiösem Vollzug und eigene Reflexion,
2. diskursive Erarbeitung der assoziativen Wirkung und theologischen Deutung der Texte,

¹⁹⁸Vgl. Boal: *Theatre of the Oppressed* (wie Anm. 197), S. 120.

¹⁹⁹Für eine ausführlichere Betrachtung dieser Problematik, vgl. Mady Schutzman: *Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC*, in: DR 34.3 (1990), S. 77–83, 77ff.

²⁰⁰Vgl. Kurzenberger: *Chorpräsenz* (wie Anm. 123), S. 87.

²⁰¹Vgl. Lehrplan Schleswig-Holstein Sek.I, Fach Religion, 5.

3. Finden und Reflektieren von darstellerischen Möglichkeiten und ihrer Wirkung,
4. gemeinsames Einstudieren und stetiges Reflektieren der Performance,
5. Abschluss- und Methodenreflexion im Plenum.

4.1.3 Theatrale Voraussetzungen der Durchführung

Aus den Erfahrungen des Schulpraktikums und der Begleitung von chorischen Formen auf den Philippinen zeigt sich, dass Lerngruppen kein ausgeprägtes theatrales Methodenrepertoire besitzen müssen, um chorische Inszenierungen zu gestalten.²⁰² Bei eher unsicheren Gruppen kann die Lehrkraft probenhalber einen Textabschnitt oder einen kurzen Vers als RegisseurIn leiten, um die verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung aufzuzeigen. Diese Vorbilder, die allzu oft als *Vorgaben* empfunden werden, sollten jedoch zugunsten einer intensiven moderierenden Begleitung der gestalterischen Prozesse eher zurückhaltend eingesetzt werden.

Unverzichtbar ist in allen Phasen theatralen Handelns eine Aufwärmphase, in der Hemmungen abgebaut und Kreativität angeregt wird. Dabei empfiehlt es sich, besonderen Fokus auf die Körperlichkeit zu legen und dafür zu sensibilisieren, wie diese mit Sprache, Emotion und innerer Haltung zusammenhängt.²⁰³

In der gestalterischen Phase kann es grundsätzlich zunächst den SchülerInnen überlassen werden, wie sie die ihre Deutungen und Assoziationen zu den Textvorlagen gestalten. Wichtig ist jedoch im Vorhinein, die verschiedenen Ebenen des chorischen Handelns (Rhythmus, Stimme, Bewegung) zu erarbeiten und deren Berücksichtigung methodisch zu unterstützen (bspw. durch vorgefertigte Spalten auf Arbeitsblättern). In jüngeren Klassen kann ggf. jeweils eine Ebene im Vordergrund stehen, wenn sonst die Gefahr einer Überforderung besteht. Für Lerngruppen, die bereits mit der Methode vertraut sind, bietet es sich an, eine Art Methodensammlung bereit zu stellen, um das gestalterische Repertoire zu erweitern.

Insgesamt ist jedoch der Prozess der chorischen Arbeit entscheidend. Je besser die SchülerInnen von Anfang an „im“ Text sind und je mehr sie durch die Reflexionsphasen ein Gefühl für mögliche Deutungen und Gestaltung und die Möglichkeiten der Gemeinschaft entwickeln, desto kreativer werden ihre Ideen zur Inszenierung sein.

²⁰²Kurzenberger erwähnt ebenfalls, dass chorische Formen im Laientheater eine gute Möglichkeit sind, komplexe Rollen oder Zusammenhänge auch ohne Schauspielausbildung adäquat darzustellen. Vgl. Kurzenberger: Theater als soziale Kunstform (wie Anm. 2), S. 380.

²⁰³Vgl. Augusto Boal: Games for Actors and Non-Actors, 2. Aufl., London 2002, S. 18.

4.1.4 Schwierigkeiten und Grenzen der Anwendbarkeit

Die größte Stärke des chorischen Handelns setzt ihm auch eine Grenze - entsprechend der theatralen Funktion des Chors steht die Handlung eher im Hintergrund. Insofern eignen sich für chorische Inszenierungen Texte mit einem Schwerpunkt auf der Handlung eher nicht. Da das chorische Prinzip das Geschehen eher verlangsamt, kommentiert, das Verstehen vertieft und eventuell intertextuelle Bezüge zieht, könnten Texte mit viel Aktion sonst nur sehr oberflächlich inszeniert werden, wenn die Inszenierung den zeitlichen Rahmen nicht sprengen soll.

Ein weiterer Stolperstein kann in der Gruppendynamik liegen. Wie schon erwähnt, ergreifen anfangs oft Dominante das Steuer und eher Zurückhaltende geben schnell nach. Im schlimmsten Fall kommt es dann zu einem Konkurrenzkampf zwischen mehreren Leitfiguren und der Rest der Lerngruppe verliert das Interesse. Dieser Dynamik kann entgegen gewirkt werden, indem die SchülerInnen zunächst persönliche Deutungen und Ideen zur Darstellung des Textes in Einzelarbeit entwickeln. Zudem sollte die Arbeit in kleineren Gruppen beginnen und erst in einem dritten Schritt im Plenum stattfinden. Darüber hinaus sollte in verschiedenen begleitenden Aufwärmübungen der Sinn der Gemeinschaft gestärkt werden - geeignet sind hierfür besonders Kooperationsspiele.²⁰⁴

Existiert in der Lerngruppe gerade eine Konstellation, die Mobbing begünstigt, muss der chorische Prozess mit besonderer Sorgfalt begleitet und reflektiert werden. Gerade Aufwärmübungen, in denen die Gruppe den Ausdruck eines Einzelnen spiegelt, sollten dann gut vorbereitet und begleitet sein. Ist die Gruppe offen, kann aber gerade der kollektive Inszenierungsprozess eine Möglichkeit sein, klasseninterne Probleme zu diskutieren - allerdings sollte die Lehrkraft sich dann entsprechend auf Schlichtungs- und Vermittlungsgespräche vorbereiten. Die Gefahr der Ausgrenzung Einzelner kann jedoch auch so hoch sein, dass für einige Zeit erst einmal vom chorischen Prinzip abgesehen werden muss.

4.2 Konkrete Vorbereitung

4.2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Für die Durchführung einer chorischen Inszenierung können grundsätzlich unterschiedliche räumliche und zeitliche Bedingungen bestehen. Soll eine erste Vorform vom chorischen

²⁰⁴Einige Übungen werden im Anhang näher ausgeführt. Ein reiches Übungsrepertoire findet sich bei Augusto Boal (2002).

Handeln ausprobiert werden, kann eine 90min Stunde schon ausreichen.²⁰⁵ Wird sich dabei auch auf die Ebene der Stimme und eventuell Gestik beschränkt, kann die Stunde auch in einem herkömmlichen Klassenraum stattfinden.

Ist jedoch ein chorischer Inszenierungsprozess geplant, sollten mindestens zwei Doppelstunden für kurze Texte, und entsprechend mehr Zeit für längere Vorlagen eingeplant werden. Ist in der Schule ein Gruppenarbeitsraum vorhanden, kann dieser gut für die Gruppenphasen genutzt werden. Für die Plenumsphasen sollte ein Raum mit genügend großer Fläche und ggf. einer Bühne zur Verfügung stehen. Es bietet sich hierfür bspw. eine Aula an. Es kann auch der Klassenraum so umgeräumt werden, dass in der Mitte eine freie Fläche entsteht, in der sowohl gemeinsames Einstudieren von Choreographie als auch das Bilden eines Sitzkreises für Reflexionsphasen möglich ist.

Sind die Inszenierungen sehr ausgefeilt und die SchülerInnen signalisieren Interesse an einer Aufführung, kann mit der Schulleitung über einen möglichen Rahmen verhandelt werden. Möglich wären hierfür Schulfeste oder kulturelle Schulveranstaltungen.

4.2.2 Textauswahl

Grundsätzlich ist bei der Textauswahl eine große Bandbreite an Möglichkeiten gegeben. Von Gedichten Paul Gerhardts über biblische Psalmen hin zu Bekenntnistexten oder modernen Songtexten ist eine Vielzahl an Vorlagen geeignet. Texte mit langen narrativen Passagen sind allerdings schwerer chorisch zu inszenieren als bspw. Gedichte. Folgende Eigenschaften zeichnen einen Text als für das chorische Prinzip besonders geeignet aus:

- Der Text beinhaltet eine reichhaltige, metaphorische Sprache und ist nicht auf den ersten Blick zu erfassen,
- die Sprache des Textes ist rhythmisch bzw. legt einen bestimmten Sprechrhythmus nahe,
- der Text beinhaltet eine hohe Ausprägung an *heteroglossia*, i.e. mehrere Stimmen werden hier verdichtet präsentiert,²⁰⁶
- es sind sehr dichte theologische Gedanken oder abstrakte Begriffe vorhanden, die ausgedeutet werden müssen,

²⁰⁵ Als Beispiel wurde schon die Elementarisierung der Sturmstillung und anschließende klangliche Inszenierung genannt. Wichtig wäre nach dieser Inszenierung aber eine anschließende Reflexionsphase. Vgl. Kumlehn: *Ihr seid meine Instrumente* (wie Anm. 174), 89ff.

²⁰⁶ Bakhtin beschreibt *heteroglossia* als das Phänomen, wenn in einem Text nicht nur die Stimme des Erzählers, sondern auch Charakterstimmen oder eine Vielzahl von Stimmen durch intertextuelle Bezüge zu Wort kommen. Vgl. Mikhail M. Bakhtin: *Discourse in the novel*, in: *The Dialogic Imagination: Four Essays*, hrsg. v. Michael Holquist, übers. v. Carly Emerson/Michael Holquist, Austin 1981, S. 259–422, hier S. 304.

- es bieten sich intertextuelle Bezüge oder eine Kontextualisierung des Textes an.

Es kann auch angedacht werden, im interreligiösen Lernen Texte aus dem Umfeld anderer Religionen zu wählen. Allerdings sollte hierbei beachtet werden, dass jeweils andere hermeneutische Prämissen gelten. Hl. Schriften anderer Religionen sollten daher nur gewählt werden, wenn die vorherrschenden theologischen Deutungen in diesen Religionen einen kreativen und ggf. subversiven Umgang mit diesen Texten zulassen und nicht die Gefahr besteht, religiöse Gefühle zu verletzen.²⁰⁷ Insgesamt bieten sich aber Gedichte, Fabeln und andere Texte aus dem Umfeld der Religionen an, bspw. von Geistlichen oder Theologen. Eine kreative Erschließung dieser Texte kann unter Umständen mehr zum interreligiösen Lernen beitragen als die Vermittlung von Faktenwissen *über* die Religionen.²⁰⁸

Einige Texte erscheinen jedoch für chorische Inszenierungen ungeeignet. Dazu zählen Texte mit einem großen Anteil an Handlung, Texte mit hohem emotionalen Belastungspotential,²⁰⁹ und Texte, die Diskriminierung bestärken (bspw. mit Antijudaismen oder Stereotypen über „Andersgläubige“).²¹⁰ Zwar kann in letzterem Fall die Lehrkraft lenkend mit eingreifen und ggf. historische Informationen ergänzen, die Kreativität der SchülerInnen ist jedoch dann eher eingeschränkt und die Gefahr, dass sich Stereotypen verstärken, ist hoch.

Weiterhin sollten die jeweiligen religionspsychologischen Voraussetzungen und die religiöse Sozialisation der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigt werden und als Gegenprobe an den Text angelegt werden, um die SchülerInnen nicht zu überfordern, sondern sie in positivem Sinne *herauszufordern*.

4.2.3 Didaktische Zielsetzung

Je nachdem, welche didaktischen Zielsetzungen und Lernzielformulierungen eine Lehrkraft anstrebt, gestaltet sich das Vorgehen chorischer Inszenierung unterschiedlich. Wie schon erwähnt, können verschiedene Formen der Ausführung gewählt werden. Für die

²⁰⁷Bspw. ist der Midrasch eine gängige jüdische Auslegungstradition, die sich der Phantasie bedient, um die Texte der Hl. Schrift zu erschließen. Insofern ist es legitim, Texte der Hebräischen Bibel zu wählen. Dagegen ist die Gestalt des Korans für viele Muslime heilig und eine Inszenierung von Textpassagen, noch dazu in deutscher Übersetzung, könnte leicht als Missachtung ihrer religiösen Gefühle verstanden werden.

²⁰⁸Allerdings ist eine gründliche Vorbereitung seitens der Lehrkraft und inhaltliche Hilfestellung für die SchülerInnen nötig, damit sie ihre Rolle als „Anwälte des Textes“ in der Gedankenwelt der Texte bestmöglich gerecht werden können.

²⁰⁹Oder wie Peter Pitzle formuliert: „avoid texts of terror“. Zitiert nach: Pohl-Patalong: *Bibliolog* (wie Anm. 180), S. 51.

²¹⁰Vgl. ebd., S. 51–52.

unterschiedlichen Phasen im Prozess chorischen Inszenierens stehen jedoch bestimmte Kompetenzen im Vordergrund.²¹¹

Während der individuellen und der diskursiven Erarbeitung der Textvorlage und dem ersten Formulieren von Darstellungsmöglichkeiten steht die Deutungsfähigkeit im Vordergrund. Religiöse Sprachformen werden analysiert, religiöse Motive und Elemente müssen identifiziert und entschlüsselt und auf ihre Funktion hin untersucht werden. Auch beim kontinuierlichen Feedback kommt die Deutungsfähigkeit immer wieder zum Tragen, denn die Textvorlage soll als religiös bedeutsame Sprache verstanden und im Verhältnis zur Wirkung der Inszenierung gedeutet werden.

Im Gruppenarbeitsprozess, wenn theologische Deutungen und darstellerische Ideen verhandelt werden, steht die Dialogfähigkeit im Vordergrund, da immer wieder Positionen einer anderen Person eingenommen werden und in Bezug zum eigenen Standpunkt gesetzt werden müssen. Auch hier ist das Feedback eine wichtige Komponente, denn die Gruppe nimmt zwar die Ideen Einzelner auf, positioniert sich aber als Gemeinschaft auch immer wieder zu den Deutungen und Ausdrucksformen. Insofern nehmen die SchülerInnen am religiösen Dialog innerhalb der Klasse argumentierend teil.

Am bedeutensten ist bei allem jedoch die Gestaltungsfähigkeit. Typische Sprachformen der Bibel (bspw. Psalmen) oder des religiösen Vollzugs sollen transformiert und lebendig gestaltet werden. Begleitend wird diese Transformation immer wieder auch theologisch reflektiert. Religiös relevante Inhalte und Positionen werden so auf einmalige Weise durch das theatrale Medium Chor präsentiert.

Der didaktische Mehrwert des chorischen Handelns gegenüber einer rein kognitiven Erarbeitung der Textvorlagen wird in einem tieferen Verständnis und einem langfristigen Behaltens der Textinhalte gesehen. Zudem ist zu erwarten, dass die SchülerInnen durch die kontinuierlichen Reflexionsphasen besser in der Lage sind, ihren eigenen Standpunkt zum Text wie auch die Wirkung ihrer Inszenierung im Verhältnis zum Textinhalt zu beurteilen und argumentativ zu begründen. Als Leistungsüberprüfung legt sich daher nahe, eine eigene theologische und ästhetische Deutung und Begründung der chorischen Inszenierung und eventuell eine persönliche Reflexion des chorischen Prozesses verfassen zu lassen, um den Lernerfolg abprüfen zu können.

²¹¹Die Kompetenzen werden dem Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Form des 16.11.2006 entnommen.

4.2.4 Vorbereitung der Lerngruppe

In Vorbereitung des chorischen Handelns über mehrere Stunden ist es wichtig, Erwartungen und Lernziele für die Lernenden transparent zu machen. Es ist daher ratsam, gleich zu Beginn eine Handreichung über den zu erstellenden Leistungsnachweis und anzustrebende Lernziele beizulegen.²¹²

In höheren Klassen kann als Vorbereitung zunächst die Filmaufnahme einer chorischen Inszenierung analysiert werden, um die verschiedenen Ebenen der Gestaltung herauszuarbeiten. Bei jüngeren Klassen können sie strukturierend vorgegeben werden. Wichtig ist, dass die Mehrdimensionalität chorischen Handelns und seine vielfältigen Funktionen (Kommentator, Trickster, Anti-Chor, Unterstützer etc.) herausgestellt werden. Ist die Unterscheidung von illokution, locution und perlokution noch nicht bei anderen performativen Elementen eingeführt worden, kann sie nun vorgestellt werden, andernfalls sollte die Unterscheidung von Performance und Performanz in diesem Sinne noch einmal deutlich gemacht werden und als mögliches Gestaltungsprinzip vorgestellt werden.

4.3 Durchführung

Für die konkrete Durchführung eines chorischen Inszenierungsprozesses werden nun konkrete methodische Schritte vorgeschlagen. Diese sehen eine Regie durch die SchülerInnen zwar vor, lassen sie aber zunächst gruppenteilig erarbeiten. Dieses Vorgehen erscheint im Licht der erarbeiteten theoretischen Grundlagen für die ersten Experimente mit dem chorischen Prinzip sinnvoll.²¹³ Die SchülerInnen werden als Subjekte der Auslegung und als kreative RegisseurInnen wahr und ernst genommen. Gleichzeitig werden sie jedoch nicht durch eine Doppelbelastung überfordert, die von ihnen nicht nur eine kreative Gestaltungsfähigkeit, sondern gleichzeitig auch die höchst anspruchsvolle Koordination eines vollkommen kollektiv bestimmten Inszenierungsprozesses fordert.²¹⁴

4.3.1 Aufwärmung

Am Anfang jedes Prozesses und nach jeder längeren Unterbrechung steht eine Aufwärmphase, in der Gruppenbezug und Körperempfinden sensibilisiert werden. Zudem dient diese Phase dazu, Hemmungen abzubauen und die SchülerInnen zu lockern.²¹⁵

²¹²Siehe Anhang, Abschnitt „Ziele und Erwartungshorizont“. Der Bewertungsbogen wurde für eine gymnasiale Oberstufe beispielhaft erstellt.

²¹³Vgl. hierfür auch 2.3.4 - es wird empfohlen, mit kleineren Gruppen zu beginnen.

²¹⁴Vgl. Ausführung zu Ordnung und Chaos in 2.3.4.

²¹⁵Übungen hierzu finden sich im Anhang.

4.3.2 Erste Begegnung mit dem Text

Die SchülerInnen nähern sich nun dem Text. Hierfür bieten sich alle kreativ anregenden Methoden an. Für biblische Texte können Methoden der kreativen Bibeldidaktik gewählt oder ein Bibliolog durchgeführt werden. Bei liturgischen Vorlagen sollte der Text gemeinsam gesprochen werden. Wichtig ist, dass Hindernisse, die dieser ersten Begegnung im Wege stehen könnten, möglichst im Vorhinein ausgeräumt werden, bspw. durch die Wahl einer für die Jugendlichen verständlichen deutschen Bibelübersetzung oder dem Vorentlasten von liturgischen/theologischen Begriffen in der vorherigen Stunde. Möglich wäre auch, den Text anregend vorzulesen oder eine Hörbuchversion abzuspielen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass jegliche Vorführung des Textes schon eine gewisse Inszenierung darstellt und deshalb sparsam mit theatralen Mitteln umgegangen werden sollte, um nicht unbewusst Vorgaben für die spätere Inszenierung zu geben.

4.3.3 Erste persönliche Reflexion

Anschließend erfolgt eine erste persönliche Reflexion und Erarbeitung des Textes. Diese sollte in Einzelarbeit geschehen, damit möglichst viele eigenständige Ideen entstehen und im Gruppenprozess auch auf die Ideen wenig dominanter SchülerInnen zurückgegriffen werden kann.

In dieser ersten Phase steht Textverständnis und -deutung im Vordergrund. In Aufgabenstellungen sollte jedoch schon auf Themen gelenkt werden, die chorisch inszeniert werden können (bspw. Metaphern, Intertextualität, Gegenpositionen im Text, Rhythmus etc.).²¹⁶

4.3.4 Gemeinsame Klärung des Inszenierungsrahmens

Nach dieser ersten Begegnung und Reflexion des Textes, wird nun im Plenum der Rahmen für die entstehende Inszenierung abgesteckt. Es bietet sich an, erst einmal nach dem Gesamteindruck von Stimmung und Wirkung des Textes zu fragen, damit nach der eher kognitiven, inhaltlichen Textarbeit auch wieder die affektive Ebene angeregt wird. Anschließend müssen die „Stimmen“ im Text gefunden werden, also verschiedene Perspektiven, Konflikte und Oppositionen. Festzulegen sind aber auch Abschnitte, die gemeinsam gesprochen werden sollen.

Daraufhin kann die Frage nach der Identität des Chors gestellt werden.²¹⁷ Repräsentiert er die Vielstimmigkeit einer einzelnen Person, ist er eine wütende Meute, eine friedliche

²¹⁶Auch hierfür findet sich eine Vorlage im Anhang („Wer bin ich“ - Dietrich Bonhoeffer).

²¹⁷Fragen bei Renè Pollesch, vgl. 2.2.4.

Gemeinschaft, eine verwirrte Horde? Zerfällt er in kleinere Einheiten? In diesem Zuge wird diskutiert, welche Choridentitäten sich an welcher Textstelle anbieten. Die verschiedenen Ideen sollten jeweils fixiert werden und für die Dauer der Gruppenarbeit als Angebote sichtbar bleiben.

Nach diesem Schritt ist eine Klärung der Gestaltungsebenen erforderlich, sofern diese nicht in einer vorhergehenden Stunde schon analysiert wurden. Stimme, Gestus und Choreographie werden als Dimensionen der Gestaltung erläutert. Es empfehlen sich verschiedene Körperübungen, um die verschiedenen Ebenen sinnlich in Erinnerung zu rufen.²¹⁸ Begleitend zur Gruppenarbeit sollte aber auch eine didaktische Hilfestellung bereitgestellt werden, die die verschiedenen Ebenen der Gestaltung in Erinnerung hält.²¹⁹

Anschließend sollte eine möglichst gleichmäßige Aufteilung der SchülerInnen auf die Textpassagen erfolgen. Es empfiehlt sich, als Lehrkraft mehrere Versionen einer Textaufteilung anzubieten, über die dann im Plenum diskutiert und entschieden wird. Daraufhin können sich die SchülerInnen den jeweiligen Textpassagen zuordnen, um in einer Kleingruppe an dieser Textpassage zu arbeiten. Meist funktioniert die Aufteilung sehr gleichmäßig, sollte das nicht der Fall sein, ist ggf. das lenkende Eingreifen der Lehrkraft nötig.²²⁰

4.3.5 Gruppenarbeit

In der Kleingruppenphase steht zunächst noch einmal ein vertieftes Studium des Textabschnittes und die daraus entwickelten eigenen Ideen im Vordergrund. Um sich dem Text zu nähern, sollten persönliche Assoziationen und Gefühle noch einmal spezifisch herausgearbeitet werden.²²¹ Über den theaterpädagogischen Ansatz hinaus sollten diese Assoziationen aber auch mit den theologischen Aussagen des Textes abgeglichen werden, um auch den spezifisch religiösen Aspekt des Textes zu erarbeiten.²²² Ausgehend von diesen Betrachtungen werden erste eigene Inszenierungsideen entworfen.

Nachdem die SchülerInnen sich nun intensiv persönlich mit dem Text auseinander gesetzt haben, beginnt die Phase der Gruppenarbeit. Gemeinsam wird entschieden, welche der Ideen gemeinsam verwirklicht werden und welche nicht. Die leitende Prämisse ist hierbei der Text - die SchülerInnen entwickeln ihre Darstellung als kreative Deutung, Erläute-

²¹⁸Siehe Anhang, Abschnitt „Übungen zur Vorbereitung“.

²¹⁹Dazu findet sich eine exemplarische Hilfestellung im Anhang, Abschnitt „Ebenen der Gestaltung“. Für die Ebenen des chorischen Arbeitens vgl. 2.3.

²²⁰Vgl. Sommer: Chor in der Theaterpädagogik (wie Anm. 3), S. 81.

²²¹Vgl. ebd., S. 81.

²²²Ein exemplarisches Arbeitsblatt für diesen Schritt findet sich im Anhang unter „Gruppenarbeit - das Vaterunser“.

rung, Kommentar oder in Abgrenzung zu ihm. Auch dieses Verhältnis sollte schon in der Gruppenphase reflektiert werden, um die Deutungsfähigkeit nicht nur im Hinblick auf den Text an sich, sondern auch auf die Darstellung hin zu schulen.

4.3.6 Plenum

Nach dieser Gruppenphase schließt sich ein erstes Feedback an. Die SchülerInnen kommen im Plenum zusammen und führen jeweils die Inszenierung ihres Abschnittes auf. Von der Lerngruppe wird dann Feedback zur Performance gegeben und eventuelle Verbesserungsvorschläge vorgebracht.

In diesem Schritt muss auch einer erste theologische Deutung der einzelnen Inszenierungen geschehen, die dann in Beziehung mit der gedeuteten theologischen Aussageabsicht des Textes gesetzt wird. Dabei werden widerständige Lesarten des Textes durchaus begrüßt, jedoch muss zwischen plausibler Deutung der Textabsicht und ästhetischer Stellungnahme zum Text an sich unterschieden werden, damit sowohl Deutungs- als auch Gestaltungsfähigkeit geschult werden. So ist es durchaus möglich, im Andenken an das problematische Erbe der „christlichen Reiche“ den Satz „Dein Reich komme“ als Gruppe verängstigt und mit vor dem Kopf verschränkten Armen in verzweifeltm Tonfall zu flüstern, jedoch ist dies eine Deutung, die in der Grundstruktur des Textes nicht angelegt ist. Sie sollte daher von inszenierten Abschnitten abgegrenzt werden, die sich eher auf textinhärenten Strategien stützen. Diese Abgrenzung kann bspw. mit dem Wechsel der Choraufstellung, der Teilung des Chors oder einem Positionswechsel im Raum erreicht werden.

In diesem Zuge wird auch noch einmal nach einem roten Faden gefragt und gemeinsam werden Übergänge zwischen den Abschnitten entworfen, um Brüche zu vermeiden.

Nach dieser Phase schließt sich eine kurze Phase der Überarbeitung in den Gruppen an.

4.3.7 Einstudieren

Nach diesen eher kognitiven Arbeitsphasen erfolgt nun noch einmal eine körperliche Aufwärmphase, bei der ein besonderer Augenmerk auf der Gruppe und dem Finden eines gemeinsamen Sprech- und Bewegungsbewusstseins liegt.²²³

Nach diesen Übungen treten jeweils die Kleingruppen als RegisseurInnen auf und studieren mit der Gesamtgruppe ihren Abschnitt ein. Hier ist zwar viel Disziplin gefragt, je stärker das Chorbewusstsein jedoch ausgeprägt ist, desto effektiver ist die Arbeit. Zudem kann von

²²³Vgl. 2.3.1.

der Lehrkraft, wenn nötig, auch die Fairness eingefordert werden, die sich die SchülerInnen bei ihrer eigenen Vorstellung von ihren Klassenkameraden wünschen.

Lässt es der zeitliche Rahmen zu, sollte nach jedem Abschnitt noch eine kurze Reflexion erfolgen. Hierbei wird gefragt, ob der kollektive Ausdruck der Gruppe dem Anliegen der RegisseurInnen entspricht und inwiefern der Ausdruck verbessert werden kann. Die Lehrkraft ist in dieser Phase moderierend tätig.

Sind alle Passagen einstudiert, wird der Ablauf des Gesamttextes mehrmals geübt. Sofern es den Ablauf nicht zu sehr stört (bspw. wenn Formationen dann unvollständig sind) können jeweils einzelne SchülerInnen (eventuell mit Erfahrungen aus dem Jugendtheater oder dem Fach Darstellendes Gestalten) die Performance als Ganzes noch einmal anschauen und Feedback zum Gesamteindruck geben.

4.3.8 Aufführung

Ist eine Aufführung in der Schule oder vor einer anderen Klasse nicht möglich, kann die Inszenierung von der Lehrkraft gefilmt werden und in der nächsten Religionsstunde per Beamer gezeigt werden. Soll der Film auf einem Forum oder der Schulwebsite ins Internet gestellt werden, muss die Einverständniserklärung aller SchülerInnen (und ggf. der Eltern) eingeholt werden. In jedem Fall sollte die Inszenierung als ästhetisches Produkt der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text gewürdigt werden.

4.4 Auswertung

Damit die Lernprozesse, die während der Inszenierung vonstatten gegangen sind, nicht einfach verpuffen, ist es nötig, eine Abschluss- und Methodenreflexion des Prozesses durchzuführen.²²⁴ In einer Gruppenreflexion sollten persönliche Erfahrungen während des gemeinsamen Prozesses geteilt werden dürfen. Wichtig ist auch hier, die ästhetischen und theologischen Aussagen der gemeinsamen Inszenierung noch einmal zu benennen und sie sowohl neben die eigene wie auch die gedeutete Position des Textes zu stellen.²²⁵

In einer Methodenreflexion sollten Stärken und Schwächen der Methode reflektiert werden und das Verhältnis von Einzelfem/Einzelfner zur Gruppe noch einmal bedacht werden. Es stellt sich auch die Frage, inwiefern die gemeinsame Erschließung des Textes mit der eigenen Interpretation im Zusammenhang steht.

²²⁴Vgl. 3.1.

²²⁵Vgl. hierzu „Diskursive Reflexion“ bei: Mendl: Religion erleben (wie Anm. 144), S. 23.

Die individuelle Reflexion kann in schriftlicher Form geschehen und als Teil der Leistungsbewertung dienen. Allerdings sollten dann bereits zu Beginn der Einheit die Bewertungskriterien für diese Reflexion transparent sein, damit die SchülerInnen sich schon während des Prozesses in der Doppelrolle der Akteure und BeobachterInnen wahrnehmen.²²⁶ Außerdem muss sehr deutlich werden, dass nicht die subjektive Positionierung zum Inhalt gewertet wird, sondern der reflexive Umgang mit theologischen Texten, deren Deutung und der ästhetischen Gestaltung ihrer Inhalte.²²⁷

4.5 Evaluation

Eine erste Evaluation des chorischen Prozesses kann seitens der Lehrkraft nach der Leistungsbewertung, die sich an der sachlichen und individuellen Bezugsnorm orientiert, schließlich anhand der sozialen und individuellen Bezugsnorm vorgenommen werden.²²⁸ Frage ist hierbei einerseits, inwiefern sich das Textverständnis der gesamten Lerngruppe gegenüber anderen Vermittlungsformen verändert hat. Andererseits sollte bei einzelnen SchülerInnen der Leistungsunterschied gegenüber vorherigen Interpretationen und Reflexionen geprüft werden. Die Kriterien für die Einschätzung sind dabei die gesetzten Lernziele und vergleichbare Leistungsüberprüfungen aus anderen Unterrichtseinheiten.

5 Fazit

Die vorliegende Abhandlung zeichnet eine theatrale Methode nach, die im Rahmen des Religionsunterrichts fruchtbar gemacht werden kann.

Im Vergleich zu dem Ausgangspunkt dieser Untersuchung - der „Sprechchor-Kultur“ auf den Philippinen, gestaltet sich der vorgelegte Entwurf mit einem Schwerpunkt auf der Mitbestimmung der SchülerInnen. Dies ist nicht nur Folge der erweiterten SchülerInnen-Orientierung des Unterrichts, sondern hat auch kulturelle Gründe: Auf den Philippinen gibt keine Vorgeschichte des Missbrauchs kollektiver Sprechakte. Vielmehr impliziert im post-kolonialen Kontext die kollektive Performance eines Texts des philippinischen Freiheitskämpfers Josè Rizal ein Aufbegehren gegen die jahrhundertelange Unterdrückung. Gleichförmigkeit in der Performance steht dann für Einigkeit und die Macht der unter-

²²⁶Vgl. Husman: Inszenierung und Unterricht (wie Anm. 136), S. 47.

²²⁷Vgl. hierfür auch das Kriterienblatt im Anhang, „Ziele und Erwartungshorizont“.

²²⁸Für nähere Informationen zu den Bezugsnormen, vgl.: Thorsten Bohl: Analyse der Fallstudien, in: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, hrsg. v. Thorsten Bohl/Hans-Ulrich Grunder, Baltmannsweiler 2004, S. 273–356, hier S. 278.

drückten Masse. Diese Bedeutung kann nicht auf den deutschen Kontext übertragen werden. Dementsprechend wurde nach eigenen Wurzeln und Möglichkeiten der ästhetischen Inanspruchnahme chorischer Formen gesucht.

Es hat sich gezeigt, dass der Chor nach langer Vernachlässigung im zeitgenössischen Theater wiederentdeckt wurde und vielseitig eingesetzt wird. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Theaterpädagogik, die im chorischen Prinzip eine besondere Chance für das Laientheater sieht. Die Betrachtung der vielfältigen Ansätze erweist sich als Fundgrube für mögliche Inszenierungsstrategien und ästhetische Gestaltungsideen für den Unterricht. Im Religionsunterricht knüpft das chorische Prinzip an die performative Religionsdidaktik an, erweitert sie aber durch Aspekte des Ansatzes „Theologisieren mit Jugendlichen“. Insgesamt schult es vor allem die Deutungs- und Gestaltungsfähigkeit durch den reflexiven Prozess der kollektiven Textgestaltung. Es fördert aber auch das Abstraktionsvermögen von SchülerInnen, da die konkreten Textvorlagen auf verfremdende Weise dargestellt werden können/müssen.

Als hochkomplexe Gestaltungstechnik fordert sie SchülerInnen auf positive Weise heraus. Durch die Verteilung der Verantwortung für Regie und Darstellung auf die Gemeinschaft überfordert diese jedoch nicht.

Eine besondere Stärke des chorischen Prinzips ist die Möglichkeit, sich den Text als Kollektiv zu erschließen, wodurch die Identifikation mit einer einzelnen Rolle nicht zwingend notwendig ist. Insofern können auch lyrische, liturgische Texte sowie Bekenntnistexte als mögliche Inszenierungsvorlagen dienen.

Als didaktischer Mehrwert wird das intensive Durchdenken, theologische und ästhetische Argumentieren und die ästhetische Gestaltung gesehen, die die vorgestellten chorischen Handlungsprozesse implizieren.

In dem exemplarisch vorgestellten Vorgehen spiegeln sich vor allem die Erkenntnisse aus Theaterwissenschaft und -pädagogik sowie religionsdidaktische Überlegungen. Die Erprobung und praktische Beispiele konnten daher nur am Rande betrachtet werden. Die Untersuchung betrachtet sich daher als theoretischer Entwurf eines möglichen Einsatzes des chorischen Prinzips in der Religionspädagogik, speziell dem Religionsunterricht.

6 Ausblick

Da das chorische Prinzip in der Fachdidaktik bis jetzt unbeachtet blieb, steht eine intensive und wiederkehrende Erprobung der Methode im Religionsunterricht noch aus.

Das vorgezeichnete Vorgehen muss in der wiederholten Durchführung auf unterschiedliche Lerngruppen und Klassenstufen jeweils angepasst werden. Ebenso ist noch zu untersuchen, welche Textformen sich in der Praxis als besonders geeignet erweisen und an welchen Stellen weitere Grenzen der Anwendbarkeit entdeckt werden.

Um die Effektivität der Methode auch statistisch zu prüfen, steht eine empirische Untersuchung der Methode im Bezug auf den Unterricht noch aus. Es wäre höchst interessant, ein Testverfahren zu entwickeln, in dem sowohl die Auswirkungen auf Gedächtnisleistung als auch auf die Reflexion gegenüber dem Sachgegenstand über längere Zeiträume untersucht wird. Es könnte bspw. nach einigen Wochen/einem Monat ein Test geschrieben werden, bei dem einerseits der Textinhalt in freier Reproduktion und Wiedererkennen abgefragt wird. Andererseits müsste in diesem Test das Tiefenverständnis und Reflexionsniveau über diesen Text überprüft werden. Ebenso wären Auswirkung auf motivationale und emotionale Prozesse seitens der SchülerInnen zu untersuchen.

Da diese Arbeit das chorische Prinzip aus theoretischen Grundlagen heraus für den Religionsunterricht entwickelt hat, wäre im nächsten Schritt in der Praxis die Verschränkung von Theaterpädagogik und Religionsdidaktik noch stärker zu forcieren. Insbesondere die Wahl von vorbereitenden Übungen und inszenatorischen Strategien könnten so stetig weiterentwickelt, mit religionspädagogischen Überlegungen verknüpft und kontinuierlich professionalisiert werden.

Diese Arbeit ist insofern eine grobe Vorzeichnung dessen, was das chorische Prinzip in der Religionspädagogik (speziell dem Religionsunterricht) leisten kann, und hofft, einen Anstoß für weiterführende Untersuchungen zu geben.

Anhang

Die folgenden Arbeitsbögen dienen als exemplarische Beispiele für die schriftliche Unterstützung des chorischen Arbeitsprozesses. Zuerst werden einige Übungen erklärt, die in Aufwärmphasen eingesetzt werden können. Auf diesen Abschnitt folgt ein exemplarisch erarbeitetes Kriterienblatt für eine Q2, um mögliche Kriterien einer Leistungsbewertung zu veranschaulichen. Das anschließende Arbeitsblatt illustriert die individuelle Textarbeit und zeigt mögliche Aufgaben für diese Phase auf. Daran schließt sich ein Arbeitsblatt mit Arbeitsaufträgen für die Gruppenarbeit an - diese sind bewusst ausführlicher gehalten, da sie für eine 8.Klasse erstellt wurden und davon ausgegangen wird, dass in dieser Altersstufe noch mehr Hilfestellung bei der Analyse der Texte und dem Fällen von ästhetischen Entscheidungen nötig ist. Am Ende steht eine exemplarische Handreichung, die als didaktische Erinnerungsstütze an die verschiedenen Gestaltungsebenen zur Verfügung gestellt werden kann. Es wurden bewusst verschiedene Textvorlagen und Klassenstufen gewählt, um die Notwendigkeit der Anpassung von Aufgabenstellungen sowohl an den Text als auch an die Lerngruppe aufzuzeigen. Zudem zeigt sich schon hier die Vielseitigkeit der Einsatzmöglichkeiten chorischer Formen.

Übungen zur Vorbereitung

Die folgenden Übungen dienen der Erwärmung und Vorbereitung der Inszenierungen. Sie sind nach Kategorien geordnet, damit die durchführende Leitung einen groben Überblick hat, welche Bereiche noch beleuchtet werden müssen.

Generelle Aufwärmübungen

- **Gehen im Raum**²²⁹ - die SchülerInnen bewegen sich im Raum. Dabei sollen sie den ganzen Raum ausfüllen (als Bild wird eine balancierende Plattform genannt, die nicht auf einer Seite nach unten kippen darf). Nun werden verschiedene Situationen beschrieben, die die SchülerInnen darstellen sollen - z.B. Sonntagsspaziergang, hektisches Rennen um den Bus noch zu erreichen etc. Es kann dann mit dem Tempo gespielt werden. Die Übung schärft das allgemeine Körper- und Bewegungsgefühl.
- **„Karikaturgang“**²³⁰ - einzelne SchülerInnen melden sich freiwillig. Ihre Gangart wird von den Anderen beobachtet - Eigenarten sollen möglichst genau beobachtet werden. Dann ahmen alle die Gangart dieser SchülerInnen möglichst originalgetreu nach. Danach kann auch mit Karikaturen der Gangart gespielt werden oder ein Geschlechtertausch überspitzt dargestellt werden.

²²⁹Vgl. Christiane Kirchner: „Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“ Chorisches Theater als Ensemblekunst, URL: <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads> (besucht am 30.06.2016), S. 12.

²³⁰Werner Jauch: Chorische Übungen, URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/literatur/methodikunddidaktik/unterrichtskonzepte/chorische-uebungen.pdf> (besucht am 30.06.2016), S. 2.

- Eine ähnliche Übung ist „**Schlange**“²³¹ - dabei stehen die SchülerInnen in einer Reihe und eine Bewegung wird sozusagen „durchgegeben“ (ähnliches Prinzip wie bei „Stille Post“).
- „**Hallo Schatz!**“²³² - dabei wird sich auf mehrere typische Aktionen (Telefonbegrüßung, Taxi rufen, Bezahlen etc.) geeinigt. Alle bewegen sich durch den Raum. Eine Person gibt eine der Aktionen vor - alle übernehmen sie. Nach einiger Zeit kann eine andere Person eine andere Aktion machen und alle anderen übernehmen sie. Zunächst soll nur eine Aktion gleichzeitig von allen ausgeübt werden. So schult sich das Gruppenbewusstsein, da alle Gruppenmitglieder auf einander achten müssen.
- „**Strasberg-Figuren und Neutralmaske**“²³³ Es wird mit den Strasberg-Figuren gespielt und experimentiert. Dies fördert die Ausformung der Gestik.

Spezifische Aufwärmübungen

Chorisches Bewusstsein

- **Rudel Rehe**²³⁴ - die SchülerInnen bewegen sich in einer Gruppe. Sie tasten sich voran wie eine Herde Rehe, die auf dem Feld grasen wollen. Augen und Ohren sollen möglichst alle Reize im Raum wahrnehmen und gleichzeitig die Gruppe im Blick behalten. Variation - es können Gegenstände auf dem Boden verteilt werden. Die SchülerInnen sollen diese einsammeln, ohne jedoch die Gruppe und alle Einzelreize aus den Augen zu verlieren.
- „**The actor as subject**“²³⁵ - eine Person ist die Hauptfigur. Sie wird von der ganzen Gruppe bei jeder Bewegung unterstützt. Hebt sie einen Arm, wird dieser sofort gehalten. Hebt sie den Fuß, stellt jemand einen Fuß darunter usw. Wichtig dabei ist, dass die nötigen Sicherheitsbelehrungen vorausgehen. So darf die Gruppe in keinem Fall die Person fallen lassen und trägt Verantwortung für die Sicherheit dieser Person.

Stimme, Sprache, Rhythmus

- „**Text-Kreis**“²³⁶ - die Verbindung von Worten mit Rhythmus, Lautstärke, Tempo und schließlich standardisierten Gesten (z.B. Fäuste ballen für „Wut“) wird im Kreis geübt. Verschiedene Variationen sind möglich.
- „**Ton Wort Text-Rap**“²³⁷ - ein Rhythmus wird geklatscht bzw. mit den Füßen aufgenommen. Anschließend werden einzelne Wörter, schließlich Sätze auf diesen Rhythmus gesprochen. Anfangs kann die Lehrkraft diese vorgeben, dann geben die SchülerInnen jeweils einen Rhythmus vor.
- „**Rhythmuskreis**“²³⁸ - jede/r macht eine rhythmische Bewegung kombiniert mit einem Geräusch. Nun soll aus den verschiedenen Geräuschen ein Rhythmus werden.

²³¹Kirchner: „Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“ Chorisches Theater als Ensemblekunst (wie Anm. 229), S. 19.

²³²Jauch: Chorische Übungen (wie Anm. 230), S. 4.

²³³Ebd., S. 7.

²³⁴Vgl. ebd., S. 1–2.

²³⁵Boal: Games (wie Anm. 203), S. 64.

²³⁶Kirchner: „Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“ Chorisches Theater als Ensemblekunst (wie Anm. 229), S. 27.

²³⁷Ebd., S. 27.

²³⁸Ebd., S. 20.

Gestus

- **rituelle Geste**²³⁹ - eine sehr alltägliche, ritualisierte Geste, die eine ganz bestimmte Handlungssituation markiert, wird von einer Person vorgeführt. Die Anderen raten nun, welcher Situation diese Geste entspricht (z.B. Essensausgabe in der Mensa, Hereinkommen der Lehrkraft am Stundenbeginn, Abpfeifen eines Fußballspiels etc.). Hat eine Person die Situation erraten, stellt sie sich daneben und macht eine zweite Geste, die erste vervollständigt. Nach und nach wird die Handlungssituation schließlich durch die ganze Gruppe gestisch nachgestellt.
- **„Worlds“**²⁴⁰ - eine Person stellt mithilfe von Mimik, Gestik und eventuell Sprache einen bestimmten Zustand dar (Bspw. Angst, Wut etc.). Die MitspielerInnen nehmen nun einen Aspekt der Darstellung auf und ahmen ihn nach (bspw. eine Geste). Über diesen Aspekt sollen sie sich nun von außen dem inneren Zustand nähern und ihn erst in einem zweiten Schritt in einen eigenen Ausdruck des Zustands verwandeln.

Choreografie

- **„Der Schrei“**²⁴¹ - eine komplexe Bewegungsabfolge (Aufstehen, in die Mitte gehen, Umdrehen, Zurückgehen, Umdrehen, Hinsetzen) wird komplett synchron geübt. Anfangs gibt die Leitung noch Signale, später wird die Synchronität durch die akzentuierten Pausen zwischen den Einzelhandlungen erreicht. Jedes Umdrehen wird durch einen Schrei markiert. Ziel ist, die gemeinsame Bewegung so zu strukturieren, dass die Gruppe ohne Fremdeinwirkung synchron handelt.
- **„Chorischer Dialog“**²⁴² - zwei Chöre stehen sich gegenüber. Eine Person tritt jeweils vor und macht eine Bewegung und einen Laut/sagt ein Wort oder einen Satz, worauf die hinter ihm/ihr stehende Gruppe diese verstärkend wiederholt. Aus der anderen Gruppe tritt dann eine andere Person hervor und macht eine andere Bewegung/einen anderen Laut und wird von der hinter ihm/ihr stehenden Gruppe nachgeahmt. Das Spiel wiederholt sich und wird in den Wechseln immer schneller.

²³⁹Vgl. Boal: Games (wie Anm. 203), S. 194–196.

²⁴⁰Kirchner: „Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“ Chorisches Theater als Ensemblekunst (wie Anm. 229), S. 20.

²⁴¹Jauch: Chorische Übungen (wie Anm. 230), S. 3.

²⁴²Ebd., S. 1.

Ziele und Erwartungshorizont - Beispiel Q2

Ziele der Unterrichtseinheit „Alte Psalmen zum Klingen gebracht“

Am Ende der Unterrichtseinheit können Sie:

- beschreiben, welche Metaphern und sprachliche Figuren im Text vorkommen
- plausibel eine eigene Deutung dieser Figuren im Kontext des Gesamttextes erläutern
- die theologischen Aussagen des Psalms deuten
- die gemeinsam erstellte Inszenierung des Psalms interpretieren
- ästhetische Entscheidungen, die dabei gefallen sind, auch theologisch begründen
- den Gruppenprozess und Ihre eigene Rolle darin reflektieren.

Leistungsnachweis:

Aufgabe I:

Schreiben Sie bitte eine eigene Interpretation der Inszenierung, mit besonderem Akzent auf dem von Ihnen erarbeiteten Textabschnitt. Erläutern Sie dabei den Zusammenhang von den gewählten theatralen Mitteln und sprachlichen Mitteln des Psalms. Begründen Sie, inwiefern die theologischen Aussagen des Psalm durch diese Inszenierung getroffen wurden.

Aufgabe II:

Verfassen Sie eine Reflexion des Inszenierungsprozess an sich. Versuchen Sie, mögliche Handlungsalternativen beim Umgang mit Schwierigkeiten zu bedenken. Inwiefern hat der Einfluss der Gruppe das Textverständnis bereichert/erschwert/ergänzt/verhandelt? Reflektieren Sie auch ihre eigene Rolle in diesem Prozess und inwiefern sie das Geschehen beeinflusst haben.

Bewertungskriterien:

Aufgabe I (26 Punkte)

1. Sie interpretieren die entstandene Inszenierung auf den Ebenen Stimme, Bewegung, Rhythmus. (6)
2. Sie deuten Metaphern und sprachliche Figuren des Psalms und ziehen eine Verbindung zur entstandenen Inszenierung. (4)
3. Sie deuten den Psalm und begründen plausibel inwiefern die entstandene Inszenierung dieser Deutung entspricht. (8)
4. Sie ziehen eine Verbindung zwischen theologischen Aussagen des Psalms und seiner theatralen Umsetzung. (8)

Aufgabe II (20 Punkte)

1. Sie beschreiben den Fortschritt, der bei der Entstehung der chorischen Inszenierung erzielt wurde. (3)
2. Sie reflektieren Stärken und Schwächen des gemeinsamen Entwickelns einer Inszenierung. (3)
3. Sie beschreiben mögliche Handlungsalternativen im Umgang mit Problemen. (3)
4. Sie begründen, inwiefern und warum das gemeinsame Handeln das eigene Textverständnis beeinflusst hat. (3)
5. Sie beschreiben ihre eigene Position und Anteil am Fortschritt der gemeinsamen Inszenierung und reflektieren, inwiefern Sie positiv zum Handlungsergebnis beigetragen haben, aber auch, an welchen Stellen und wie Sie sich Zukunft besser einbringen können. Sie reflektieren das Verhältnis vom Einzelnen zur Gruppe. (8)

Arbeitsblatt für Q 1

Stundeneinheit: „Der Mensch zwischen Angst und Hoffnung, Verantwortung und Freiheit“

„Wer bin ich?“ von Dietrich Bonhoeffer

Dieses Gedicht wurde 1943 von Dietrich Bonhoeffer in seiner Gefangenschaft verfasst. Er war als Kriegsgegner und in der Opposition des Nationalsozialistischen Regimes verhaftet worden. Das Attentat auf Hitler, bei dessen Planung er involviert gewesen war, hatte noch nicht stattgefunden und so standen er und andere Freunde von ihm in der steten Ungewissheit, ob es schließlich gelingen würde oder ob sie verraten werden würden.

Wer bin ich?

Dietrich Bonhoeffer

Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich träte aus meiner Zelle
gelassen und heiter und fest
wie ein Gutsherr aus seinem Schloß.

5 Wer bin ich? Sie sagen mir oft,
ich spräche mit meinen Bewachern
frei und freundlich und klar,
als hätte ich zu gebieten.

10 Wer bin ich? Sie sagen mir auch,
ich trüge die Tage des Unglücks
gleichmütig, lächelnd und stolz,
wie einer, der Siegen gewohnt ist.

15 Bin ich das wirklich, was andere von mir sagen?
Oder bin ich nur das, was ich selbst von mir weiß?
Unruhig, sehnsüchtig, krank, wie ein Vogel im Käfig,
ringend nach Lebensatem, als würgte mir einer die Kehle,
hungernd nach Farben, nach Blumen, nach Vogelstimmen,
dürstend nach guten Worten, nach menschlicher Nähe,
zitternd vor Zorn über Willkür und kleinlichste Kränkung,
20 umgetrieben vom Warten auf große Dinge,
ohnmächtig bangend um Freunde in endloser Ferne,
müde und zu leer zum Beten, zum Denken, zum Schaffen,
matt und bereit, von allem Abschied zu nehmen?
Wer bin ich? Der oder jener?

25 Bin ich denn heute dieser und morgen ein anderer?
Bin ich beides zugleich? Vor Menschen ein Heuchler
und vor mir selbst ein verächtlich wehleidiger Schwächling?
Oder gleicht, was in mir noch ist, dem geschlagenen Heer,

das in Unordnung weicht vor schon gewonnenem Sieg?

30

Wer bin ich? Einsames Fragen treibt mit mir Spott.
Wer ich auch bin, Du kennst mich, Dein bin ich, o Gott!

Quelle: Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, 179.

1. Lesen Sie den Text noch einmal und markieren Sie Stellen, an denen Sie gedanklich stehen bleiben.

Zeichencode:

+ - dieser Gedanke beeindruckt mich

- - dieser Abschnitt weckt negative Empfindungen

! - diesen Gedanken halte ich für entscheidend, er ist besonders wichtig

? - diese Formulierung ist mir unklar, das verstehe ich nicht

2. Untersuchen Sie, welche Schwerpunkte im Text gesetzt werden. Wo sind Konflikte sichtbar, wo kommen andere Stimmen zu Wort (Heteroglossia)? In welcher Haltung richtet sich das lyrische Ich an Gott als Adressaten? Schreiben Sie Kernpunkte ihrer Beobachtung in Stichpunkten auf die rechte Seite.
3. Untersuchen Sie die sprachliche Gestaltung des Gedichts. Inwiefern wird ein Rhythmus erkennbar bzw. welche Passagen können rhythmisch gelesen werden? Welche sprachlichen Figuren werden eingesetzt und welche Wirkung erzeugen sie? Wo bieten sich Anknüpfungspunkte zu anderen Texten oder Phänomenen? Notieren Sie sich dazu die wichtigsten Stichpunkte.

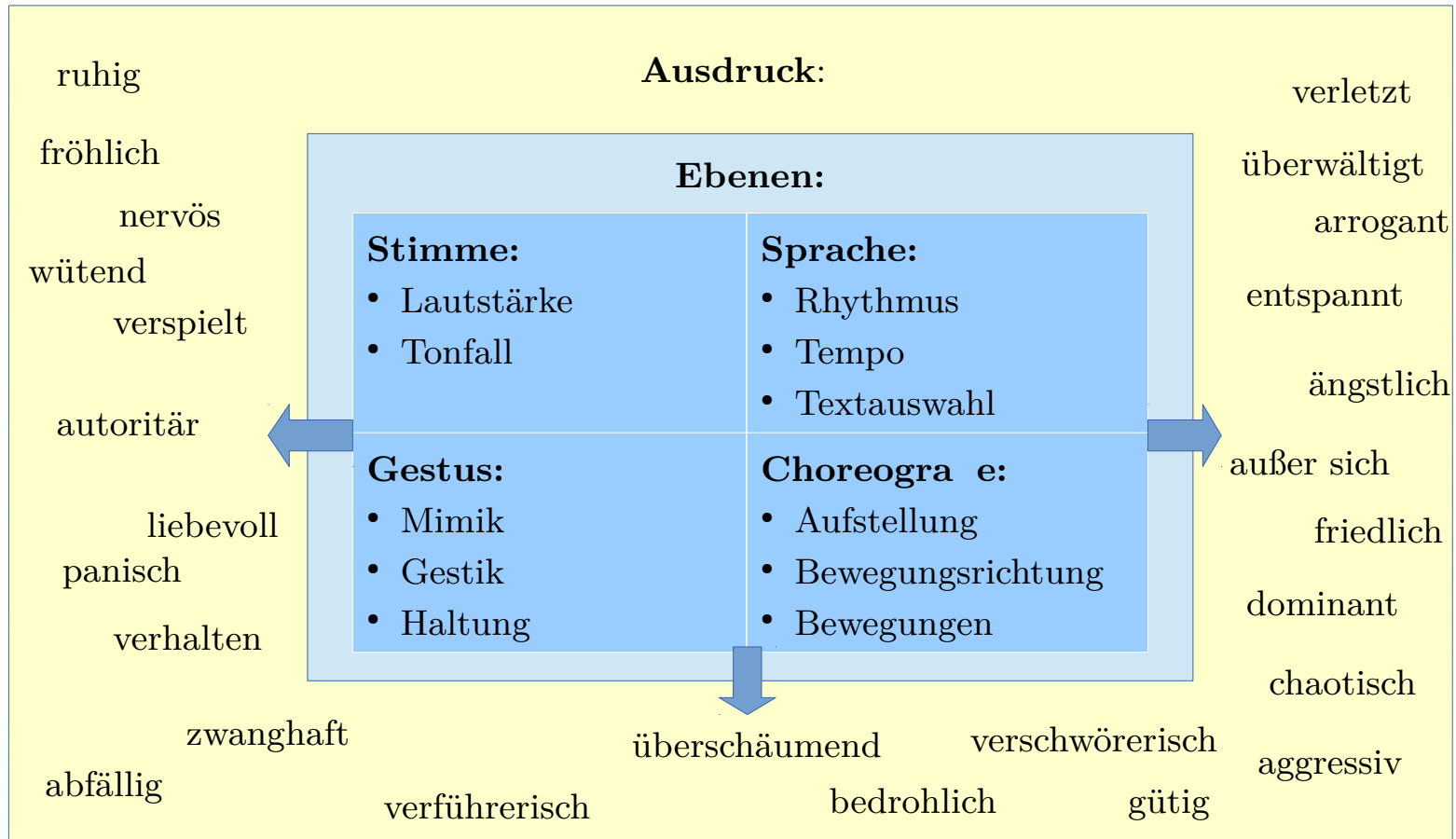
Gruppenarbeit - Das Vaterunser

Arbeitsblatt für 8. Klasse – Stundeneinheit: „‘Dein Reich komme?’ Reich-Gottes-Vorstellung im Wandel der Zeit“

1. Schreib in einem ersten Schritt erst einmal eigene Assoziationen zu eurem Abschnitt auf. Du kannst lose Gedanken, einzelne Wörter und Emotionen oder auch persönliche Geschichten aufschreiben. Überlege, wie du persönlich euren Textabschnitt verstehst und was du dir konkret unter den Formulierungen vorstellst (z.B. „geheilig“). Achte darauf, welche Gefühle die Worte bei dir auslösen. Vergleiche deinen Eindruck mit dem, was du in der letzten Stunde über die Aussageabsicht des Textes in seinem historischen Kontext erarbeitet hast.
2. Entwirf nun in Einzelarbeit erste Gestaltungsideen zum Vaterunser, die als Sprechchor umgesetzt werden können. Überlege, mit welchem Ausdruck die Gruppen diesen Abschnitt sprechen würden, die im Plenum als Rolle für den Chor ausgewählt wurden. Notiere dabei Ideen für die stimmliche, gestische und choreografische Umsetzung des Gedichtes.
3. Tauscht euch in der Gruppe über eure Ideen aus und entscheidet gemeinsam, welche Ausdrucksformen ihr gebrauchen wollt. Prüft dabei immer wieder gemeinsam, inwiefern die Darstellung eurer mehrheitlichen Deutung des Textes entspricht. Wenn ihr bewusst eine Gegenposition zum Text entwickeln wollt, weil ihr ihm in einigen Punkten widerspricht, überlegt, welche Voraussetzungen ihr auf der Bühne schaffen müsst, damit dies deutlich wird. Ihr könnt euch auch entscheiden, einen „Oppositionschor“ einzuführen, sodass die Klasse sich für diesen Abschnitt teilt und unterschiedliche Deutungen des Textes darstellt. Mancher Text kann auch von Einzelnen gerufen werden. In alle Bereichen könnt ihr auch den Raum „zwischen den Zeilen“ ausfüllen - also die Klasse pantomimisch oder rhythmisch etwas darstellen lassen oder eure eigenen Assoziationen durch einzelne MitschülerInnen in den Raum rufen lassen.
4. Studiert nun selbst die Bewegungen, den Tonfall, das Tempo und die Choreografie ein, die ihr für den Abschnitt gewählt habt. Prüft dabei immer wieder, ob der Ausdruck, den ihr so erreicht das bewirkt, was ihr ausdrücken wollt. Ihr seid später die RegisseurInnen für diesen Abschnitt und stellt ihn den anderen vor.

Sprache	Stimme	Gestus	Choreografie
Unser Vater			
im Himmel			
Dein Name			
werde geheiligt.			
Dein Reich komme.			

Gestaltungsebenen beim chorischen Inszenieren



Stimme

Lautstärke

- laut/leise
- schreien/brüllen/ üstern
- lauter werden/leiser werden

Tonfall

- hoch/tief
- ießend/gepresst/ruhig
- hart/weich

Gestus

Mimik

- Stirn gerunzelt/nach oben gezogen
- Lippen geschürzt/gepresst
- Augen aufgerissen/halb geschlossen etc.

Gestik

- Hände&Arme ausgestreckt/baumelnd, um Körper geschlungen
- Beine hüftbreit/übereinander geschlagen
- Füße fest Boden/auf Zehenspitzen
- Kopf gesenkt/erhoben/gestreckt/geneigt

Haltung

- sitzen/stehen/knien/liegen

Rhythmus

- regelmäßig/abgehackt
- unterschiedliche Rhythmen
- versetzter gleicher Rhythmus (Kanon)

Tempo

- schnell/langsam
- schneller/langsamer werden

Text

- Textzeilen/einzelne Wörter wiederholen/auslassen
- Wörter/Silben dehnen, langsamer/schneller

Aufstellung

- Kreis/Dreieck/Viereck/ohne Ordnung
- in Riegen/Reihen hintereinander/versetzt
- Einzelne im Abstand zur Gruppe/zwei Gruppen gegenüber

Bewegungsrichtung

- seitlich/aufs Publikum zu/zurückweichen
- Publikum „über uten“/umstellen/umkreisen

Bewegung

- laufen/rennen/springen/tanzen/marschieren
- aufstehen/fallen, ausstrecken/zusammenkauern
- tippeln/stampfen/schleichen, zurückweichen

Sprache

Choreografie

Literaturverzeichnis

Die angeführte Literatur wird nach den Vorgaben der Kieler Richtlinien mit geringen Modulationen zitiert. Abkürzungen folgen dem IATG (3.Aufl., Berlin 2014), bzw. sind im Anschluss an das Literaturverzeichnis entschlüsselt.

- Allué, Sonia Baelo: Parody and Metafiction in Woody Allen's *Mighty Aphrodite*, in: *Epos* 15 (1999), S. 391–406.
- Aristoteles: *Poetica*, übers. v. Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1994.
- Bacon, Helen H.: The Chorus in Greek Life and Drama, in: *Arion* 3.1 (1994), S. 6–24.
- Bakhtin, Mikhail M.: Discourse in the novel, in: *The Dialogic Imagination: Four Essays*, hrsg. v. Michael Holquist, übers. v. Carly Emerson und Michael Holquist, Austin 1981, S. 259–422.
- Baur, Detlev: *Der Chor Im Theater des 20. Jahrhunderts. Typologie des Theatralen Mittels Chor*, Bd. 30 (Theatron), Tübingen 1999.
- Bierl, Anton: Introduction. The Choral Dance and Song as Ritual Action: A New Perspective, 2009, URL: http://nrs.harvard.edu/urn-3:hul.ebook:CHS_Bierl.Ritual_and_Performativity (besucht am 18.07.2016).
- Billings, Joshua: Epic and Tragic Music: The Union of the Arts in the Eighteenth Century, in: *JHI* 72.1 (2011), S. 99–117.
- Boal, Augusto: *Games for Actors and Non-Actors*, 2. Aufl., London 2002.
- Ders.: *Theatre of the Oppressed (Get Political)*, 3. Aufl., London 2008.
- Boehme, Katja: Kirchenräume erschließen, in: *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, hrsg. v. Ludwig Rendle, München 2007, S. 230–244.
- Bohl, Thorsten: Analyse der Fallstudien, in: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, hrsg. v. Thorsten Bohl und Hans-Ulrich Grunder, Baltmannsweiler 2004, S. 273–356.
- Burgholzer, Laurette: „Ihr Chöre seid doch alle gleich! So selbstgewiss. Als würdet ihr für alle sprechen.“ Über Komik, (In-)Dividuum und Maske bei René Pollesch, in: *MuK* 58.1 (2012), S. 103–114.
- Burkhardt, Barbara und Franz Wille: „Wo ist die Störung?“ Ein Gespräch mit dem Chorleiter Bern Freytag über die Arbeit mit Einar Schleef und Volker Lösch, über Hebung, Senkung und Zäsur, den Einzelnen und die Klassenkampffrage, in: *ThHe* 2009, S. 6–11.
- Crunelle-Vanrigh, Anny: “Henry V” as a Royal Entry, in: *SEL* 47.2 (2007), S. 355–377.
- Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, in: *Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*, hrsg. v. Anton et al. Bucher, Stuttgart 2007, S. 121–137.
- Dressler, Bernhard: Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: *Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien Zur Performanz Religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, S. 15–42.
- Ders.: Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*, Bd. 3, hrsg. v. Thomas Klie (LoI), Rehburg-Loccum 2012, S. 7–15.
- Drexler, Peter, in: *Der Chor im antiken und modernen Drama*, Bd. 7, hrsg. v. Peter Riemer und Bernhard Zimmermann (DBaDR), Stuttgart 1999, S. 247–279.
- Foley, Helene: Choral Identity in Greek Tragedy, in: *CP* 98.1 (2003), S. 1–30.
- Gagné, Renaud und Marianne Govers Hopman: *Choral Mediations in Greek Tragedy*, Cambridge 2013.
- Gärtner, Thomas: „Besser, dem gemeinen Volk anzugehören“. Zur Rolle des Chors in den Senecanischen Tragödien, in: *StHT* 4.4 (2003), S. 1–53.

- Geary, Jason: Reinventing the Past: Mendelssohn's *Antigone* and the Creation of an Ancient Greek Musical Language, in: JoM 23.2 (2006), S. 187–226.
- Gründer, René und Albert Scherr: Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse, in: ThW 11.1 (2012), S. 64–79.
- Hawthorne, Kevin: The Chorus as Rhetorical Audience: A Sophoklean Agōn Pattern, in: AJP 130.1 (2009), S. 25–46.
- Hecht, Anneliese: Rhythmisches Sprechen von Bibeltexten. Varianten rhythmischen Sprechens, in: Kreative Bibelarbeit. Methoden für Gruppen und Unterricht, hrsg. v. ders., Stuttgart 2008.
- Heeg, Günther: Chorzeit. Sechs Miniaturen zur Wiederkehr des Chors in der Gegenwart, in: TdZ 2006, S. 19–23.
- Husman, Bärbel: Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht *nicht* inszenieren, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 26–37.
- Jauch, Werner: Chorische Übungen, URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/literatur/methodikunddidaktik/unterrichtskonzepte/chorische-uebungen.pdf> (besucht am 30.06.2016).
- Johnson, Eugene: The Failed Jeremiad in "Samson Agonistes", in: SEL 46.1 (2006), S. 179–194.
- Kahle-Steinweh, Ulrike: Jeder Chor begründet eine Welt, in: ThHe 2009, S. 11–14.
- Kirchner, Christiane: „Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe.“ Chorisches Theater als Ensemblekunst, URL: <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnis/downloads> (besucht am 30.06.2016).
- Kumlehn, Martina: „Ihr seid meine Instrumente“ - Die Stillung des Sturms: Theatral-ästhetische Inszenierung und symboldidaktisch-allegorische Fokussierung. Fallanalyse „Neumöller“, in: Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien Zur Performanz Religiöser Bildung, Stuttgart 2012, S. 83–117.
- Kurzenberger, Hajo: Chorpräsenz. Zu Sebastian Nüblings Ödipus und seine Kinder am Schauspielhaus Zürich (2011) und Stephan Müllers Antigone am Wiener Volkstheater (2011), in: MuK 58.3 (2012), S. 47–54.
- Ders.: Der kollektive Prozess des Theaters, Bd. 13 (Theater), Bielefeld 2009.
- Ders.: Theater als soziale Kunstform. Hajo Kurzenberger im Gespräch mit Karola Wenzel, in: Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik. Teil 1, Bd. IV, hrsg. v. Marianne Streisand u. a. (LBTh), Berlin Milow Strasburg 2005, S. 376–387.
- Lämmermann, Godwin: Reli auf der Showbühne. Eine polemische Kritik der sich „performativ“ nennenden „Religionsdidaktik“, in: ThW 7.2 (2008), S. 107–123.
- Leonhard, Silke: Gesagt - getan? Körper, Sprache und Performanz im Religionsunterricht, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 114–129.
- Dies.: Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs (PThe), Stuttgart 2006.
- Leonhard, Silke und Thomas Klie: Ästhetik - Bildung - Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PThe), Stuttgart 2008, S. 9–25.
- Maier, Uwe: Lehr- und Lernprozesse in der Schule: Studium. Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht, Bad Heilbrunn 2012.
- McGrath, Allister: Christian Theology: an introduction, Chichester, West-Sussex 2011.
- Mendelssohn Bartholdy, Felix: An Ferdinand David, in: Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847 von Felix Mendelssohn Bartholdy, Bd. I, hrsg. v. Paul Mendelssohn-Bartholdy und Carl Mendelssohn Bartholdy, Leipzig 1870, S. 465–466.

- Mendl, Hans: Religion erleben, in: Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Bd. 3, hrsg. v. Thomas Klie (LoI), Rehburg-Loccum 2012, S. 16–25.
- Meyer-Kalkus, Reinhart: The Speech Choir in Central European Theatres and Literary-Musical Works in the First Third of the 20th Century, in: Mu 18 (2015), S. 159–173.
- Müller, Tobi: Räume aus Sound, in: ThHe 2011, S. 6–13.
- Pewny, Katharina: Tracing the other in the theatre of the precarious (Lola Arias, Elfriede Jelinek, Meg Stuart, Wajdi Mouawad, Christoph Marthaler), in: ARCADIA 49.2 (2014), S. 285–300.
- Pilz, Dirk: Das Fehlen der Götter. Nora Somaini inszeniert am Theaterhaus Jena Kleists „Amphitryon“, in: TdZ 2006, S. 30–31.
- Pohl-Patalong, Uta: Bibliolog: Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, 3. Aufl., Stuttgart 2013.
- Dies.: Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: PrTh 2014, S. 158–165.
- Prendergast, Monica: The “Ideal Spectator”. Dramatic Chorus, Collective Creation, and Curriculum, in: AJER 50.2 (2004), S. 141–150.
- Roesner, David: Theater als Musik. Verfahren der Musikalisierung in chorischen Theaterformen bei Christoph Marthaler, Einar Schleef und Robert Wilson, Bd. 31 (FMTh), Tübingen 2003.
- Roth, Ursula: Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien, in: Performative Religionsdidaktik : Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis, Bd. 97 (PTh), Stuttgart 2008, S. 38–50.
- Schiller, Friedrich: Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie. Vorwort zu *Die Braut von Messina*, in: Friedrich Schiller. Sämtliche Werke, Bd. V, hrsg. v. Matthias Oehme und Hans-Günther Thalheim, Berlin 2005, S. 7–17.
- Schleef, Einar: Ein Sportstück, hrsg. v. Elfriede Jelinek, 1998, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fbcON50JRJA> (besucht am 19.07.2016).
- Schmidt, Christina: Tragödie als Bühnenform. Einar Schleefs Chor-Theater, Bielefeld 2010.
- Schmidt, Tanja: Die Bibel als Medium religiöser Bildung: kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven, Göttingen 2008.
- Schutzman, Mady: Activism, Therapy, or Nostalgia? Theatre of the Oppressed in NYC, in: DR 34.3 (1990), S. 77–83.
- Schweitzer, Friedrich: Situation und Strömungen der christlichen Religionspädagogik. Ein perspektivischer Deutungsversuch, in: ThW 11.2 (2012), S. 19–31.
- Sommer, Harald Volker: Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik: Theorie, Geschichte und Praxis des chorischen Prinzips, Saarbrücken 2011.
- Waffenschmid, Maren: Wie das >Ich< in einer Chor-Figur verschwinden kann, in: MuK 58.1 (2012), S. 55–66.
- Witzeling, Klaus: Die verschiedenen Farben im Chor. Die Schweizer Regisseurin Nora Somaini im Gespräch, in: TdZ 2006, S. 27–29.
- Wolf, Werner: The Musicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality, Bd. 35 (IFAVL), Amsterdam und Atlanta 1999.
- Zaminer, Frieder: „Chor“, hrsg. v. Hubert Cancik, Helmut Schneider und Manfred Landfester, 2006, URL: <http://www.brillonline.nl/entries/der-neue-pauly/chor-e233150> (besucht am 21.04.2016).

Abkürzungen

FMTh - Forum Modernes Theater

IFAVL - Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft

HStS - Hellenic Studies Series

LBTh - Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

DBaDR - Drama: Beiträge zum antiken Drama und seiner Rezeption

LoI - Loccumer Impulse

NThQ - New Theatre Quarterly

Arion - Arion: A Journal of Humanities and the Classics

AJER - The Alberta Journal of Educational Research

StHT - Studia Humaniora Tartuens

JoM - The Journal of Musicology

KrA - Kritische Ausgabe

Mu - Muzikologija. Musicology

TdZ - Theater der Zeit

MuK - Maske und Kothurn

ThHe - Theater Heute

ThW - Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik

DR - The Drama Review