



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Immersive Online-Theaterstücke als Bildungsanlass Eine qualitative Inhaltsanalyse von fokussierten Publikuminterviews

verfasst von / submitted by

Annika Zigelli B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz M.A.

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Der Bildungsbegriff.....	3
2.1	Norbert Meder und das dreifache Bildungsverhältnis.....	3
2.2	Der Lernprozess – ein spezieller Bildungsprozess	7
2.3	Medienpädagogik	8
2.4	Bildungsempirie	11
3.	Die Theaterform	11
3.1	Theater.....	11
3.2	Immersives Theater	13
3.3	Immersives Online-Theater als Bildungsmedium?	16
4.	Das zu untersuchende Stück: Nesterval – ‚Goodbye Kreiksy‘	17
5.	Qualitative Inhaltsanalyse	20
5.1	Der Forschungsprozess.....	20
5.2	Die Analyse	25
5.3	Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien - Methodenkritik	41
6.	Fazit und Ausblick.....	45
	Literaturverzeichnis.....	47
	Anhang	52

1. Einleitung

„Das Gefühl, ausgeliefert zu sein ist, ähm, das war auf jeden Fall, war auf jeden Fall wieder mal eine gute Erfahrung. Weil man verliert sich als Lehrer schon schnell auch in den, in den eigenen Regeln, oder auch in der eigenen, in der eigenen Machtposition.“
(Fokusinterviewtranskription P5_3: Z. 130f.).

Das Zitat stammt von einer Person, die gerade das immersive Online-Theater ‚Goodbye Kreisky‘ von Nesterval besucht hat. Beim Lesen dieses Statements drängen sich vor allem zwei Fragen auf: Was ist in dem Theater passiert, das die Person so zum Nachdenken über die eigene berufliche Tätigkeit angeregt hat? Und was meint die Person mit ‚ausgeliefert sein‘?

Um dies zu beantworten, muss zuerst ein Blick auf die Theaterform geworfen werden: immersives Online-Theater. Ob online oder analog, diese Performance- bzw. Theaterformen werden inzwischen neben Nesterval von einigen Theatergruppen¹ aufgeführt, wie unter anderem SIGNA (2021), Machina Ex (2021), Rimini Protokoll (2021), K.Ü.K.E.N (2021) und Punshdrunk (2021). Dabei geht es vor allem darum, das Publikum in eine andere Welt eintauchen und sie selbst Teil der Geschichte sein zu lassen.

Was hat das Ganze nun aber in einer bildungswissenschaftlichen Masterarbeit zu tun?

Eine der grundlegenden Fragen der Bildungswissenschaft ist die Frage nach der Bildsamkeit des Menschen allgemein (vgl. u. a. Benner, Brüggem 2004). Wird davon ausgegangen, dass dies bejaht werden kann (wie z. B. von Meder 2007), stellt sich weiters die Frage, wie und wann, welche Situationen, Erlebnisse, welche Handlungen in Menschen Prozesse initiieren können, die bildend sind bzw. sein können (vgl. Meder 2007: 127). Diese können, so Meder (2007), mit einem strukturellen Bildungsbegriff als Grundlage innerhalb der empirischen Bildungsforschung erforscht werden. Wird das obige Zitat der Person nun aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet, scheinen sich vor allem zwei Fragen zu stellen: Kann dieser Anstoß zur Reflexion als Bildung bzw. Bildungsprozess bezeichnet werden? Wenn ja, was ist ein Bildungsprozess überhaupt, was genau hat ihn ausgelöst und gibt es einen Unterschied zu einem Lernprozess?

Die oben genannte britische Theatergruppe, ‚Punshdrunk‘, bietet aufgrund der Annahme, dass immersive Theaterstücke bildende Funktion haben können, seit Jahren ihre Installationen und Theaterstücke für Schulen und Lehrer*innen in ihrem Punshdrunk Enrichment Programm an. Hierfür werden Stücke extra zum Lehrplan entworfen und dann mit Schulklassen und analog durchgeführt (vgl. Punshdrunk Enrichment 2021). Das Bildungspotential hierzu wurde in einer kleinen Studie bereits erforscht und als vorhanden bzw. so eingestuft, dass weitere Forschung

1 Auswahl aus dem europäischen Raum

hierzu wünschenswert seien (vgl. Miles 2015). Diese Studie wird jedoch, aufgrund ihrer Spezialisierung auf dezidierte Lehr-Theaterstücke, nicht als methodische und bildungstheoretische Grundlage genommen. Sie gibt aber einen Hinweis darauf, dass immersives (Online-) Theater bildungswissenschaftlich interessant sein könnte.

Wenn nun die bisher gestellten Fragen zusammengetragen und verallgemeinert werden, ergeben sich konkret folgende Forschungsfragen:

Inwiefern kann eine Teilnahme an einem immersiven Online-Theaterstück ein Bildungsanlass für das Publikum sein? Und wenn ja, wie können die weiterführenden Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse aussehen?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird in dieser Arbeit zuerst die grundlegende Bildungstheorie bzw. der Bildungsbegriff von Nobert Meder (2007, 2014, 2017), auf welche die weiteren Analysen gestützt werden, ausgeführt und erklärt (Kapitel 2.1). Anschließend wird dieser Bildungsbegriff vom Lernbegriff differenziert (Kapitel 2.2), um danach Meders (2007, 2014, 2017) Auffassung von Medienpädagogik (Kapitel 2.3) und von Bildungsempirie (Kapitel 2.4) darzulegen. Da das zu untersuchende Phänomen des immersiven Online-Theaters zuerst definitorisch gefasst werden muss, bevor es untersucht werden kann, wird in Kapitel 3 zunächst der Begriff des Theaters eingegrenzt (Kapitel 3.1), wonach der des immersiven Theaters (Kapitel 3.2) erklärt wird. Aufgrund der von Meder (2007) empfohlenen Feldforschung in Bezug auf Bildungsprozesse, wird anschließend das zu untersuchende immersive Online-Theaterstück und die ausführende Performance-Gruppe vorgestellt und beschrieben (Kapitel 4). Hier wurde das immersive Stück „Goodbye Kreisky“ von Nesterval ausgewählt, welches wegen den Covid19-Maßnahmen zu einer Online-Version adaptiert und aufgeführt wurde. Um den Theater-Besuch des Publikums zu analysieren, wurden leitfadengestützte Interviews mit dem Publikum vor, nach und eine Woche nach dem Besuch des Theaterstücks durchgeführt. Diese werden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) im 5. Kapitel mit Bezug auf die Bildungstheorie Meders (2007, 2014, 2017) auf die Forschungsfragen hin analysiert. Diese Analyse teilt sich auf in die Beschreibung des Forschungsprozesses (Kapitel 5.1), in die inhaltliche Analyse selbst (Kapitel 5.2) und die Methodenkritik (Kapitel 5.3). Zum Abschluss werden im Fazit die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammengetragen und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungen gegeben (Kapitel 6).

2. Der Bildungsbegriff

2.1 Norbert Meder und das dreifache Bildungsverhältnis

Norbert Meder, der sich selbst als Neukantianer und Vertreter der relationalen Medienpädagogik bezeichnet, entwickelt seine Bildungstheorie ausgehend von Kantschen und Humboldtschen Thesen. Er grenzt sich dabei von der Systemtheorie nach Luhmann mit den neukantianischen Thesen von Hönigswald ab. Die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen beruht nach Meder (2017) auf vier Säulen: Auf den Erkenntnissen der Anthropologie, der Erkenntnistheorie, der Kulturwissenschaft & Soziologie und der Zeittheorie. Anthropologisch ist grundlegend (hier bezieht sich Meder (2017) auf Plessner (1976), dass der Mensch ein instinktarmes Wesen und damit grundsätzlich offen für seine Umwelt ist, woraus sich ergibt, dass sich der Mensch bildet. Neben dieser grundsätzlichen Offenheit des Menschen steht die Unmöglichkeit, sich nicht zur Welt zu verhalten. Diese zwei Komponenten ergeben in Verbindung die grundsätzliche Bildsamkeit des Menschen (vgl. Meder 2017: 4f.). Erkenntnistheoretisch (I)² bezieht sich Meder (2017) vor allem auf Kant und den Neukantianer Hönigswald. Deren Schlussfolgerung aus der Instinktarmut des Menschen lautet, dass dieser, in seiner Gebundenheit an eine bestimmte Umwelt, sich diese zugleich schaffen bzw. gestalten muss, indem er sich mit den Sachverhalten in ihr auseinandersetzt. Um zu entscheiden, wie er das macht, braucht der Mensch ein Entscheidungskriterium, was für ihn gültig ist: Die Wahrheit. Auf der Suche nach dieser kann der Mensch jedoch nie sicher sein, ob diese für immer gültig ist, weswegen es zu einem andauernden Geltungsabgleich über die Generationen hinwegkommt und die Wahrheit nie absolut bestimmt werden kann (vgl. ebd.: 6f.). Daran angelehnt wird der Mensch aus kulturwissenschaftlicher Sicht (IIa) (wieder in Bezug auf Hönigswald) in eine Welt geboren, die kulturell vorbestimmt ist. Der Mensch muss sich diesmal entscheiden, welchen der vielen gesellschaftlich normierten Alternativen er folgt, also was auf Dauer gelten kann bzw. soll. Hier kommt es zum Generationenproblem zwischen drei Generationen: „die Überlieferung der Geltungsansprüche an die übernächste Generation vermittelt der nächsten“ (ebd.: 7). Pädagogik beinhaltet somit, dass die übernächste Generation von der nächsten Generation erzogen wird und erstere darauf vorbereitet werden muss. In der Tradierung kultureller Gehalte zwischen den Generationen, in welchen diese Geltungsansprüche überliefert werden, wird die Dauer der Geltung erhalten. Es entsteht eine kulturelle Bestimmtheit der Gemeinschaft, welche Antworten auf die Fragen nach einem richtigen Leben gibt (vgl. ebd.). Soziologisch (IIb) stellt sich im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft vor allem

2 Diese Nummerierung wird im Kapitel 2.3 nochmals aufgegriffen, wenn die Konstitution der Medienpädagogik nach Meder (2017) herausgearbeitet wird.

die Frage, wie der Mensch seine individuellen Bedürfnisse, mit denen der Gesellschaft abgleicht (vgl. Meder 2017: 10). Aus zeittheoretischer Perspektive (III) stellt sich für den Menschen im Angesicht dessen, dass er das wohl einzige Wesen ist, dass um seinen Tod weiß, die Frage, wie er seinem Lebenslauf einen Sinn verleihen kann (vgl. ebd.).

Auf diese grundlegenden Gedanken zur Erziehungswissenschaft fußt Meder (2014) seine relationale Medienpädagogik, die im Folgenden näher erklärt werden soll. In seinem Aufsatz „Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)“ zeigt er die Grundlagen der relationalen Bildungstheorie auf und beginnt mit der grundlegenden kantischen Frage: „Wie ist die Freiheit zu kultivieren unter den Bedingungen des Zwanges?“ (Kant 711, zit. n.: Meder 2014: 45). Die gegensätzliche Wechselwirkung von Freiheit und Zwang formuliert er in die Verbindung der Selbstbestimmung mit der Fremdbestimmung um, woraus sich aus pädagogischer Sicht die Frage ergibt: „Wie ist Sich-bilden unter den Bedingungen des Gebildet-werdens möglich?“ (Meder 2014: 45). Diese zwei Komponenten des menschlichen Seins stehen in Korrelation. Eine Korrelation bedeutet in neukantianischem Verständnis, dass zwei Faktoren oder Momente keine Gemeinsamkeiten haben, jedoch immer empirisch gleichzeitig vorkommen (vgl. ebd.: 46). Zur Analyse für diesen korrelativen Ansatz nutzt Meder (2014) Relationstheorien, die heute, so Meder (2014), vor allem in der mathematischen Mengenlehre genutzt werden. Während in der Mengenlehre jedoch die Elemente einzeln die Grundpfeiler sind, bildet in der neukantianischen Denkweise die Verbindung von zwei Elementen, die *Relation*, das Fundament. Wenn es sich bei einer Relation um eine solch fundamentale und nicht abgeleitete handelt, dann bildet diese, wie im Beispiel Sich-bilden (Relatum 1) und Gebildet-werden (Relatum 2) eine *Korrelation*. Die *Relata*, also die einzelnen Bestandteile der Korrelation, „[...] finden ihre Bestimmung nur in der Relation“ (ebd.: 47). Das heißt, sie können außerhalb ihrer korrelativen Verbindung nicht näher bestimmt werden bzw. existieren nicht ohne ihr anderes Relatum. Da die Beispiels-Korrelation des Sich-bildens und Gebildet-werdens eine Korrelation von Relationen darstellt, können sich die einzelnen Relata der Relationen (bspw. Das Selbst von *Sich-bilden*, oder die Welt von *Gebildet-werden*) auch innerhalb der Korrelation bestimmen. Nach dieser Theorie besteht innerhalb dieser *Bildungskorrelation* somit kein eigenständiges Selbst und keine eigenständige Welt, beide bestimmen sich erst innerhalb ihrer Korrelation (vgl. ebd.). Die einzige Möglichkeit, und hier bezieht sich Meder (2014) auf Herbart (1887) und Schiller (o.J.), dass die Korrelationen sich auflösen lassen, ist auf ästhetische Weise. Die Hauptaufgabe der Erziehung sei nach Herbart die „ästhetische Darstellung der Welt“ (Meder 2014: 46) gewesen, während Schiller die Lösung im „ästhetischen Spiel von Form- und Stofftrieb“ (ebd.) habe.

Meder (2007) nennt seinen bildungstheoretischen Ansatz einen „beziehungsphilosophisch[en]“ (Meder 2007: 124), da er „von dem Verhältnis, von der Relation, von der Beziehung“ (ebd.) ausgeht. Er fasst die Bildungstheorie von Humboldt³ begrifflich, indem er dessen Begriff des Selbstverhältnisses als ein *Sich-bilden* bzw. ein Selbst-entfalten der eigenen Potentiale (bei Humboldt: Kräfte) sieht und das Wechselverhältnis von Ich und Welt als das *Gebildet-werden* (vgl. Meder 2014: 64).

Auf den Grundpfeilern der Erziehungswissenschaft und der neukantianischen Relationstheorie besteht *Bildung* nach Meders Bildungstheorie somit aus einem dreifachem Bildungsverhältnis⁴ bzw. dreifacher Bildungskorrelation, das aus sieben Relata aufgebaut ist. Diese werden im Folgenden zur Übersichtlichkeit und praktikablen Anwendung zum einen Nummeriert (z. B. (1)) und zum andern in formalisierter Schreibweise (z. B. E r A in G) dargestellt. Das dreifache Bildungsverhältnis besteht aus dem Verhältnis „des *Einzelnen* zu den *Sachen* und *Sachverhalten* in der Welt“ (Meder 2007: 120) (E r S in W) (1); aus dem Verhältnis „des *Einzelnen* zu *dem oder den Anderen* in der Gemeinschaft (in dem Sozialen)“ (ebd.) (E r A in G) (2) und dem Verhältnis des *Einzelnen* zu *sich* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit)“ (ebd.) (E r s in Z) (3). Da ‚Welt‘, ‚Gemeinschaft‘ und ‚das Selbst‘ sehr umfassende und in ihrer Ganzheit nicht empirisch erfassbare Begriffe sind, setzt Meder (2007) diese drei Begriffe zu konkreten Sachen, Personen oder Ereignissen des eigenen Lebens ins Verhältnis und untersucht diese mit dem Wissen der umfassenderen Kontexte (vgl. ebd.: 122).

Insgesamt gibt es nach Meders Bildungstheorie somit sieben formalisierte Relata: E (der*die Einzelne), A (die Anderen), S (die Sache), s (das Selbst), W (die Welt), G (die Gemeinschaft), Z (die Zeit). Diese können auf 15 verschiedene Weisen miteinander korrelieren, so Meder (2017). Es entsteht eine Art „Bildungsnetz“ (Meder 2017: 12). Dieses Netz an Korrelationen wird im Folgenden kurz aufgezeigt werden, um es in der späteren Analyse praktikabel weiterverwenden zu können. Die ersten drei Korrelationen (1), (2), (3) (s.o.) stellen hierbei eine Art Doppel-Korrelationen dar, da eine Relation (z. B. der*die Einzelne mit dem*der oder den Anderen) mit einem Relatum (z. B. in der Gemeinschaft) in Korrelation steht. Diese sind im Absatz zuvor schon aufgeführt.

3 Auszug: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, W. I.: 235f., zit. n. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2009: 70f.).

4 Der Begriff des Verhältnisses wird somit im nächsten Abschnitt synonym für die Korrelation verwendet.

Das Verhältnis von dem*der Einzelnen zu den Sachverhalten (E r S) kann als Korrelation vom Subjekt und Objekt bezeichnet werden, deren Eigenschaften sich aus der Korrelation bestimmt (4). Das Verhältnis von dem*der Einzelnen und dem*der oder den Anderen (E r A) beschreibt Meder (2007) auch als Korrelation von Ego und dem Alter-Ego (dem anderen Ich) (5). Das Verhältnis von dem*der Einzelnen und sich selbst (E r s) könnte, so Meder (2007), je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich benannt werden: ‚ich und mir‘ (Hönigswald 1927); ‚I and me‘ (Mead 1934) oder ‚Leib-sein und Leib haben‘ (Plessner 1976) (6).

Die Hintergründe, in welchen Einzelne dieses erfahren, sind die Welt (in W), die Gemeinschaft (in G) und die Zeit (in Z). Sie bilden verschiedene Modi, in welchen die Einzelnen mit ihnen korrelieren. So korreliert der*die Einzelne mit der Welt im Modus der Weltanschauung (E r W) (7); mit der Gemeinschaft im Modus des Ethischen (Sittlichen) (E r G) (8) und mit der Zeit im Modus des Glaubens, welcher durch das Wissen, dass die Geburt, die frühe Kindheit und der Tod nicht verfügbar ist, geprägt ist (E r Z) (9). Hönigswald würde, so Meder (2007), dazu sagen, dass diese drei Korrelationen die Sinnbestimmtheit des Erlebens ausmachen: Den Sinn der Welt, den sozial-kulturellen symbolischen Sinn und den Sinn des Lebens.

Es korrelieren jedoch auch, so Meder (2007), die einzelnen Relata aller Verhältnisse untereinander. So kann die Korrelation der Sachverhalte (S) mit den Anderen (A) aus der einen Perspektive als „intersubjektive Geltungsbewährung“ (Meder 2007: 126) und aus der anderen Perspektive als „Validierung intersubjektiver Meinung“ (ebd.) verstanden werden (10). Die Korrelation von den Sachverhalten (S) und dem Selbstbild (s) werden zum einen als „Reliabilität, d.h. als Geltung in die Zeit zu aller Zeit“ (ebd.) und zum andern als „Aktualisierung und Performanz von Geltung“ (ebd.) (11) benannt. Die Anderen (A) und das Selbst (s) korrelieren in einem Wechselverhältnis, in welchem das Fremdbild und das Selbstbild im „Horizont kultureller Geltung“ (ebd.) sich zueinander verhalten (12). In den Korrelationen der Begriffe der Welt (W), der Gemeinschaft (G) und der Zeit (Z) miteinander entstehen, so Meder (2007), „plurale Möglichkeitshorizonte“ (ebd.), da diese nichts Konkretes, sondern eher Möglichkeiten abbilden. So korrelieren hier zum einen das mögliche Schicksal (W) mit der prinzipiell möglichen kulturellen Bewältigung (G) (13), zum andern das mögliche Schicksal (W) mit „der prinzipiell möglichen vereinzelter Bewältigung (Z)“ (ebd.) (14) und zuletzt die im Prinzip mögliche vereinzelter Innovation (Z) mit der im Prinzip möglichen kulturellen Lebensform (G) (15) (vgl. Meder 2007: 125 f.).

Ein Bildungsprozess ist somit nach Meder (2007) ein Veränderungsprozess, der strukturell in diesem drei bzw. fünfzehnfachen Korrelationsgefüge abgebildet wird. Hierbei können sich entweder die Korrelate oder die Relata selbst ändern. Das heißt, es gibt 22 mögliche Ursachen,

warum sich etwas in den Korrelationen verändern kann. Was genau diese abwandelt sei dann eben, (wie in dieser Masterarbeit) Aufgabe der empirischen Forschung herauszufinden (vgl. Meder 2007: 128). Eins der grundlegendsten Beispiele für einen Bildungsanlass ist nach Humboldts Sprachtheorie bzw. Meders Weiterführungen das Übersetzungsproblem, auf welches in Kapitel 2.3 näher eingegangen wird. Um bei der späteren Analyse Bildungsprozesse von Lernprozessen zu unterscheiden, bzw. auch um Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, wird nun noch auf den speziellen Bildungsbegriff des Lernens eingegangen.

2.2 Der Lernprozess – ein spezieller Bildungsprozess

Meder (2007) definiert das Lernen als einen speziellen Bildungsbegriff. Im Folgenden wird anhand des oben erörterten Korrelationsgefüges gezeigt, wie für den Lernbegriff auf einzelne Korrelationen und Relata fokussiert wird. Nach Meder (2007) können hier die Relata nach ihrer Relevanz abgestuft gewichtet werden, um die Korrelation des Lernens strukturell und semantisch zu bestimmen. Die Gewichtung bestimmt sich hierbei über die Eigenschaften ‚stumm‘, ‚explizit‘ und ‚dominant‘ (vgl. Meder 2007: 129).

Die Korrelation wird erstens als bestimmte Tätigkeit dargestellt. Hier nennt Meder (2007) Beispiele, wie Mitmachen, Spielen, Entdecken, Probleme lösen oder Produzieren. Zweitens passiert eine strukturelle Einschränkung der Relationslogik: die symmetrische wird zu einer asymmetrischen Wechselwirkung. Im Lernen zeigt sich dies in der Asymmetrie der Aneignung, des Sichbildens, indem in den Korrelationen des*der Einzelnen (E) mit den Sachverhalten (S), den Anderen (A) und den konkreten Selbstsichten (s) auf den*die Einzelne*n fokussiert wird. Drittens bildet ein Relatum den Hintergrund, indem es stumm agiert. Hiermit ist die Welt (W), die Gemeinschaft (G) oder die Zeit bzw. die Biografie (Z) gemeint, die stumm im Hintergrund mitlaufen, aber dennoch einen Effekt auf den*die Einzelne haben (vgl. ebd.: 129f.). Viertens beschreibt Meder (2007) ein Relatum im Lernen als explizit, aber nicht dominant: die oben genannten Sachverhalte (S), die Anderen (A) oder die konkreten Selbstsichten (s). Sie sind zwar gegeben, aber werden nur passiv angenommen. Fünftens wird sich auf das Relatum der*des Einzelnen fokussiert, da er*sie der*die Aktive in der Aneignung ist. Dieses Relatum ist somit explizit und dominant (Die beiden letzten Punkte ergeben sich auch logisch aus der Asymmetrie des Aneignungsprozesses und der Fokussierung auf den*die Einzelnen). Der Lernprozess ist somit ein Prozess, dessen Vollzug von dem*der Einzelnen mit Bezug auf sich geschieht und in welchem diese*r sein*ihr dreifaches Bildungsverhältnis in Form von konkreten Handlungen und Tätigkeiten verbessert bzw. neugestaltet (vgl. Meder 2007: 129f.). Obwohl es bei Bildung an sich erstmal um eine wertfreie Veränderung geht, kommt, so Meder (2007), beim Lernbegriff ein

Wertgesichtspunkt im historisch-kulturellen Kontext hinzu (vgl. ebd.). Hieraus ergibt sich folgende Definition von Lernen:

„Lernen ist der Prozess eines Einzelnen, durch den das 3-fache Bildungsverhältnis aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation im Modus der Aneignung, d.h. im Modus einer Beziehung auf sich, relativ dauerhaft neu entsteht oder verändert wird, wobei deterministische Entwicklung auszuschließen sind. Deterministische Entwicklungen sind Änderungen, die durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind“ (ebd.: 131).

Meder (2007) beschreibt, dass durch den Fokus auf die Aneignung innerhalb des Lernprozesses, ein „Primat des dritten Verhältnisses“ (ebd.) entsteht, mit welchem das Verhalten des*der Einzelnen zu sich innerhalb der eigenen Biografie beschrieben wird. Ein wesentliches Merkmal für das Lernen ist eben diese Dominanz des Selbstverhältnisses, welche „den Referenzgesichtspunkt für die Wahl der Richtung der Aktivität (...), was man sich aneignen will“ (ebd.) steuere.

Essenziell ist auch, so Meder (2007), immer nach dem Lerngegenstand zu fragen, wenn der Lernprozess untersucht wird, da sonst ein Teil der Korrelation missachtet wird. Innerhalb der bildungstheoretischen Fassung des Lernens (im Gegenteil zu den, von ihm kritisierten, Herangehensweisen der pädagogischen Psychologie) wird also immer untersucht, „was die Korrelation ‚Lernen‘ einerseits aus dem Lernenden in seinem Selbstverständnis macht [...] [und] es geht andererseits darum, wie der Einzelne dabei seine Sicht auf die Sachverhalte in der Welt und auf die Sozialbeziehungen in der Gemeinschaft ausrichtet (konstruiert)“ (ebd.: 133). Dies nimmt Meder (2007) auch als Begründung, warum pädagogische Bildungsforschung am besten als Feldforschung angesetzt werden soll, um immer alle Korrelate im Blick zu haben und mitzudenken (vgl. ebd.).

Nachdem nun Meders korrelative Bildungstheorie erläutert und der Bildungsbegriff vom Lernbegriff unterschieden wurde, wird im folgenden Kapitel Meders Verständnis von Medien und deren Verhältnis bzw. Bezug zur Pädagogik dargestellt.

2.3 Medienpädagogik

Das Medium

„Medien sind [...] die Korrelation von Form und Materie, in der Selbst- und Fremdreferenz eingebettet sind“ (Meder 2014: 65). Diese Medien-Definition Meders kann, so Meder (2014), anhand des basalsten Mediums, der Sprache, erklärt werden. So ist das erste Medium, welches ein ca. 8-Monate altes Kind versteht, der Finger eines Gegenübers, der auf einen Gegenstand oder Menschen zeigt, der dem Kind gezeigt werden soll. Der*die Gegenüber des Kindes nutzt

seinen*ihren Körper, also Körpersprache, um dem Kind etwas auszudrücken. In diesem Moment wird der Finger zu einem „stellvertretende[n] Symbol für etwas anderes, was nicht der Zeigefinger ist“ (ebd.: 66). In dem Akt des Zeigens können verschiedene Komponenten unterschieden werden: Zum einen der Zeiger (also das Gegenüber) und das Gezeigte (z. B. ein Ball), zum anderen der*die Andere (also das Kind) und das Ich (das Gegenüber) und drittens die symbolische Richtung und der Zeichenträger (also der Zeigefinger) (vgl. ebd.). In Bezug auf die Definition des Mediums zu Beginn ist die Form hierbei der Akt des Zeigens, die mit der Materie, dem Zeichenträger, dem Zeigefinger des Gegenübers korreliert. Dabei bezieht sich das Medium (der Zeigefinger) auf sich selbst, im Rahmen der anderen gezeigten Dinge bzw. Menschen. Gleichzeitig entsteht im Zeigen eine Fremdreferenz, da das Gegenüber auch auf etwas Anderes hätte zeigen können (vgl. ebd.: 65).

Die Konstitution der Medienpädagogik

Das Relationsgefüge der Bildung zeigt sich, wie nach Meder (2007, 2014, 2017) in Kapitel 2.1 dargelegt, in der Auseinandersetzung, also in der sozialen Praxis des Menschen: Im ersten Aspekt (I) innerhalb eines Geltungsstreits bzw. in der Korrelation der Einzelnen zu den Sachverhalten in der Welt (E r S in W) (1), im zweiten Aspekt (II) innerhalb eines Generationenproblems bzw. in der Korrelation der Einzelnen zu den Anderen in der Gesellschaft (E r A in G) (2) und im dritten Aspekt (III) innerhalb der Sinnfrage in der Selbstverwirklichung bzw. in der Korrelation der Einzelnen zum selbst in der Lebenszeit (E r s in Z) (3) (vgl. Meder 2017: 12f.).

Der Geltungsstreit (I) kann passieren, weil sich der Geltungsanspruch und die Wirklichkeit nie decken können, es besteht eine Differenz. Diese Differenz, so Meder (2017), betrifft die Materie der Wirklichkeit und des Geltungsanspruchs, sie decken sich nie. Das heißt, dass die Wirklichkeit immer nur von dem Geltungsanspruch dargestellt werden kann, wobei Darstellung eine Stellvertretung heißt. Die Materie der Darstellung wird durch diese Funktion der Repräsentation zu einem „Zeichen-für und damit zum Medium“ (ebd.). Daraus ergibt sich, dass nicht erkannt werden bzw. ein Geltungsanspruch auf etwas erhoben werden kann, was nicht darstellbar ist. Die erkenntnistheoretische Grundlage der Erziehungswissenschaft lebt „von dem konstitutiven Moment des *Darstellungsmediums*“ (Meder 2017:13, kursiv von Autorin ergänzt). Eine praktische Ausübung dieser Darstellungsmedien sind zum Beispiel didaktische Medien (vgl. ebd.).

Der Generationenkonflikt (II) kann passieren, da das Unverständnis als Differenz zwischen den alten und jungen Menschen besteht. Um diese Differenz zu überwinden, braucht es ein Medium der Verständigung, bzw. für den Versuch der Verständigung, da diese nie garantiert werden

kann. Vor der Sprache ist hier der Körper (z. B. durch das Zeigen auf etwas (vgl. Meder 2014: 66)) das grundlegendste *Kommunikationsmedium*.

Der dritte Umstand im Bildungsgefüge, die Selbstverwirklichung (III) kann deshalb stattfinden, da der*die Einzelne wissen will, wer sie*er ist, dies aber nicht möglich ist. Um diese Differenz im Laufe der Lebenszeit zu überwinden, braucht es ein *Interaktionsmedium*, wie zum Beispiel die gesprochene Sprache. Hiermit kann der*die Einzelne sich entwerfen und im Modus der Selbstdarstellung mit der Außenwelt interagieren (vgl. Meder 2017: 14). Da somit alle drei Bildungsverhältnisse von Medialität geprägt sind, ist, so Meder (2017), die Medienpädagogik im Allgemeinen konstitutiv für die allgemeine Pädagogik. Es gibt somit keine Pädagogik ohne Medien. Es ist die Aufgabe der Medienpädagogik, „die Medialität des Pädagogischen“ (ebd.: 15) zu untersuchen.

Sprache und Kultur

Ab dem Moment, in dem der ca. 8-monatige Mensch nicht mehr das Organ Finger sieht, wenn ihm etwas gezeigt wird, sondern er das stellvertretende Symbol für etwas erkennt, versteht, so Meder (2014), der Mensch das erste Mal das Medium des Leibes in Form eines Kommunikationsmediums. Er macht zwischen Gezeigtem und nicht Gezeigten eine Differenz, übernimmt diese Handlung bald selbst und hört damit nicht mehr auf. Meder (2014) nennt „diese Kontinuität des Zeigens [einen] medialen Verweisungszusammenhang“ (Meder 2014: 67). Dieser kann auch durch andere Medien, wie die Schriftsprache oder den Hypertext entstehen. Wenn dieser symbolisch-mediale Verweisungszusammenhang empirisch sichtbar wird, nennt Meder (2014) diesen „Kultur“ (ebd.). Diese ist somit stets medial geprägt. Da Meder (2014) von einer grundsätzlichen Weltoffenheit des Menschen ausgeht, schränkt nun diese Kultur in der Form der Welt-sicht die Weltoffenheit ein. Durch sie teilt sich die Welt in die bekannte Kulturwelt (das oftmals Gezeigte) und die fremde, unbekannte Kultur, während sich diese nochmals in die andere Kultur und die unbekannte Welt an sich ausdifferenziert. Meder (2014) bezieht sich nun auf Humboldt, indem er sagt, dass in den unterschiedlichen kulturellen Räumen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden und dass die jeweiligen kulturellen Räume nur dann verstanden werden können, wenn der*die Einzelne dessen Sprache lernt: „Erst wenn man die Unübersetzbarkeit in der anderen Sprache denken und fühlen kann, hat man die Relativität der eigenen kulturellen Welt-sicht verstanden“ (ebd.: 69). Die Differenz der eigenen und fremden Kultur bleibt dennoch bestehen. Das Einzige, was der Mensch tun kann, ist damit leben zu lernen und die Differenz auszuhalten (vgl. ebd.) Wenn er jedoch die verschiedenen Sprachen lernt, kann er sich zwischen verschiedenen Kulturen bewegen. Diese Bewegung bezeichnet Swertz (2021), der sich dabei auch

auf Humboldt und Benner (2019) bezieht, als „den Kern von Bildung“ (Swertz 2021: 3). Da diese Bewegung Menschen nur selbst vollziehen können, ist dieser Teil der Bildung in Bezug auf Meder (2007, 2014, 2017) die Selbstbildung, das Sich-Bilden, der eine Teil der Korrelation. Der zweite Teil, das Gebildet-werden, sind, so Swertz (2021), die Bildungsanlässe, die den Menschen anregen, sich zwischen den Kulturen zu bewegen (vgl. Swertz 2021: 3).

2.4 Bildungsempirie

Wie schon oben erwähnt, rät Meder (2007) dazu, eine bildungswissenschaftliche Forschung stets im Feld anzugehen, um alle vorkommenden Korrelate im Blick zu haben (vgl. Meder 2007: 133). Da er seinen Bildungsbegriff wie eine Formel aufgebaut hat, müssen jetzt nur noch die einzelnen Variablen eingesetzt werden. So wird definiert, welche Population für den*die Einzelnen E eingesetzt wird; mit welchen Sachverhalten (S) diese sich auseinandersetzen und in welcher Sozialform (A) mit Blick auf den sozialen Hintergrund diese Auseinandersetzung passieren soll. Letztendlich soll noch hypothetisch festgelegt werden, welches Selbstbild (s) von der ausgewählten Population entwickelt wird, um es am Ende des Projekts zu diskutieren. Um die Auseinandersetzung mit der Umwelt noch besser greifen zu können, sollte diese in bestimmten Tätigkeiten konkretisiert werden. Mit dem Blick auf die hohe Komplexität des Bildungsverhältnisses mit seinen 22 möglichen sich verändernden Relata gibt Meder (2007) auch die Möglichkeit, innerhalb einer Forschung einige von diesen auszublenden, wenn dies gut begründet wird (vgl. ebd.: 127f.).

Nachdem nun die Grundlagen der relationalen Bildungstheorie, der Medienpädagogik und die Vorstellungen zur empirischen Untersuchung von möglichen Bildungsprozessen Meders (2007, 2014, 2017) dargestellt wurden, werden im folgenden Kapitel die wichtigsten theaterwissenschaftlichen Begriffe geklärt, um das zu untersuchende Theaterstück einordnen zu können, bevor es mit Hinblick auf mögliche Bildungsprozesse im darauffolgenden Kapitel analysiert wird.

3. Die Theaterform

3.1 Theater

Um die Theaterform des ‚immersiven Theaters‘ zu umreißen, werden in diesem Kapitel zuerst die wichtigsten Grundbegriffe des ‚Theaters‘ aus theaterwissenschaftlicher Sicht definiert und erklärt.

Grundbegriffe

Aus theaterwissenschaftlicher Sicht ist bei der Beschreibung von ‚Theater‘ das Hauptaugenmerk nicht auf dem zugrundeliegenden Text oder Drama, sondern auf der Aufführung⁵. Diese ist „durch die Kopräsenz von Akteur[*innen] und Publikum, durch ihren Live-Charakter und durch das Merkmal der Transitorik [...]“ (Bringcken, Engelhart 2008: 7) charakterisiert, womit das nur kurze Anhalten eines Zustandes gemeint ist. Kennzeichnend für das Theater ist zudem, dass verschiedene künstlerische Mittel, wie Licht, Raum, Wort, Körper und Stimme etc. verwendet werden. Durch diese Varietät an Einzelkünsten und Mitteln, die im Theater zusammenspielen können, kann es zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen dessen kommen (vgl. ebd.). Zentral ist hier die Kommunikation der drei oben angedeuteten Elemente: der Akteur*innen, des Publikums und des Raumes. Die wechselseitige Dynamik dieser drei ist von grundlegender Bedeutung und wird mit verschiedenen Methoden untersucht (vgl. Balme 2014: 121). Der*die Schauspieler*in ist hierbei bis in die 1960er aus theatertheoretischer Sicht als der aktive, eine Darstellung anbietende Teil gesehen worden, was sich inzwischen ins Gegenteil gekehrt hat. So wird heute angenommen, dass es „der Zuschauvorgang [ist], der das Wahrgenommene zum Theater“ (Balme 2014: 137) macht.

Der Raum stellt im theaterwissenschaftlichen Diskurs ein kontrovers diskutiertes Thema dar, wobei meist vier Raumkategorien unterschieden: Der theatrale Raum (architektonische Gegebenheit wie Guckkastenbühne, Arena, Vorbühne); der szenische Raum bzw. Bühnenraum (aufgeteilt in: Bewegungsraum der Schauspieler*innen und Schauraum des Publikums); der ortsspezifische Raum (Aufführungsort) und der dramatische Raum (Raumsemantik). Grundsätzlich wird dieses Raumproblem jedoch inzwischen „im Sinne einer interaktiven Beziehung zwischen Zuschauern, Bühne und Zuschauerraum“ (ebd.: 151) definiert.

Performance art

Innerhalb der Theaterwissenschaft werden die Genres des Theaters und der Performance unterschieden. Die Performance, auch Aktionskunst, performance art oder Happening genannt, ist ein in den sechziger/siebziger Jahren neu aufgekommenes Genre, das sich durch die Intensivierung und Radikalisierung des transitorischen Aspekts des Theaters auszeichnet. Die Materialität der Aufführung, also der bespielte Raum, die eingesetzten Körper und Laute sind im Vordergrund und werden besonders ausgespielt. Außerdem wird die Raumaufteilung zwischen Publikum und Artists aufgeweicht, das Publikum kann sich in und um die Bühne bewegen und eingreifen, wenn es

⁵ Mit dieser Unterscheidung innerhalb des zu untersuchenden Gegenstands: Aufführung vs. zugrundeliegender Text begründete Anfang des 20. Jahrhunderts in Berlin der deutsche Literaturwissenschaftler Max Herrmann die neue Disziplin der Theaterwissenschaft (vgl. Fischer-Lichte, Roselt 2001: 237)

möchte. Die Performance wird dabei eher als Ereignis gesehen, statt als abgeschlossenes Werk, in welchem ästhetische und/oder moralische Erfahrungen gemacht werden können (vgl. Fischer-Lichte, Roselt 2001: 241f.).

Theatralität

Da Theater verschiedene Medien, wie Bewegung, Sprache, Bild, Körper und Kunst zusammenführt, wird es als intermedial verstanden. Da in den letzten Jahrzehnten immer mehr elektronische Bildmedien unter anderem innerhalb von Aufführungen integriert wurden, gibt es zunehmend Diskussionen über das Verhältnis von Theater und elektronischen Medien. Um hierbei das spezifische Charakteristikum des Theaters ausdrücken zu können, wurde der Begriff der *Theatralität* eingeführt. Dieser verweist auf den dem Theater spezifischen Aufführungscharakter, dessen Inszenierung und der Wahrnehmung der Inszenierung. Außerdem kann einem kulturellen Phänomen, das außerhalb des Theaters in der Gesellschaft oder Politik vorkommt, eine theatrale Dimension zugesprochen werden. Die *Theatralität* ist somit nicht an das Phänomen des Theaters gebunden (von Brincken, Enghart 2008: 22).

3.2 Immersives Theater

Im folgenden Kapitel wird zuerst auf das Phänomen der ‚Immersion‘ eingegangen und aus theaterwissenschaftlicher und medienrezeptorischer Perspektive erläutert, wonach es in Verbindung mit der Theaterform des immersiven Theaters gebracht und diese näher vorgestellt wird.

Immersion

Der Begriff ‚Immersion‘ leitet sich vom lateinischen Verb ‚immergere‘ ab, kommt ursprünglich aus der Physik und bedeutet direkt übersetzt „Eintauchen eines Körpers oder Gegenstands in eine Flüssigkeit“ (Kolesch 2016). Eine dieser Definition noch sehr nahe immersive Erfahrung ist zum Beispiel eine Taufe, bei der der Täufling ins Wasser getaucht wird (vgl. Kolesch 2019: 4). Im derzeitigen gesellschaftstheoretischen Diskurs bezieht sich die Bezeichnung einer immersiven Erfahrung aber, so die Theaterwissenschaftlerin Kolesch (2019), vor allem auf den ästhetischen Bereich, wie Theater, Film, Videos, PC-Spiele und Virtual Reality Angebote. Sie wird zusätzlich im Militärtraining, im Museumspädagogischen-Kontext oder zur Übung medizinischer Eingriffe (vgl. ebd.: 4) genutzt. Im ästhetischen Bereich ist das Phänomen der Immersion jedoch durch die neuen Medien kein aktuelles. So gibt es das mentale Eintauchen z. B. eines*r Lesers*in in eine Geschichte durch das Medium des Buches oder einer*s Betrachters*in in die Welt eines Gemäldes schon lange. Aufgrund dieser Breite des Begriffs der Immersion bzw. immersiven Erfahrung, unterscheidet Kolesch (2019) hier zwei Arten, die getrennt voneinander oder miteinander

vorkommen können: Die mental-kognitive Immersion und die körperlich-wahrnehmende Immersion. Erstere wird vor allem in Bezug auf Bühnen-Zauberei und Tricks angewendet, indem die Aufmerksamkeit der Zuschauenden vollkommen auf eine bestimmte Stelle gelenkt wird und so eine Art fiktionale Immersion entsteht. Die zweite Immersions-Art zeichnet sich dadurch aus, dass das Publikum oder der*die Teilnehmer*in eine immersiv gestalteten Situation mit ihrem ganzen Körper erfährt und aktives sowie konstituierendes Element dieser Situation ist (vgl. ebd.: 5).

Aus Sicht der Medienrezeptions-Forschung greifen dahingegen beim Phänomen der Immersion nach Bilandzic (2014) drei Modelle ineinander: Der Flow (intensive Fokussierung und Aufgehen in eine Tätigkeit); die Transportation oder narratives Erleben (Eintauchen in eine Geschichte mit starker emotionaler Beteiligung) und die Präsenz (Vergessen der Medienvermittlung und Gefühl, dort zu sein). Immersives Erleben wird hierbei als „Überbegriff für die Versunkenheit bei der Mediennutzung – über verschiedene Inhalte, Medien und Nutzungswarten hinweg“ (Bilandzic 2014: 273) beschrieben. Bilandzic (2014) bezieht sich beim Begriff der ‚Medien‘ jedoch vor allem auf Bücher (in Verbindung mit dem narrativen Erleben), Filme und verschiedene Arten von Computerspielen (in Bezug auf Flow und Präsenz).

Da im Folgenden jedoch ein immersives Online-Theaterstück untersucht wird, beleuchtet das nächste Unterkapitel ‚Immersion‘ innerhalb dessen näher.

Immersives Theater

Als besonders zentral sieht Kolesch (2019) bei einer immersiven Erfahrung im heutigen digitalen Zeitalter den Spielort, die körperliche Verortung und die räumliche Positionierung des Geschehens. Immersive Formen in Kunst und Kultur sind, wenn die immersive Erfahrung nun mit der durch ein Buch, ein Gemälde oder einen Film verglichen wird, dann besonders intensiv, wenn sie die körperlich-wahrnehmende und mental-kognitive Immersion verbinden und so eine Art „Entgrenzungserfahrung“ (ebd.: 5) des Publikums herstellen. Dies ist, so Kolesch (2019), bei immersiven Theaterstücken meistens der Fall.

Nach Kolesch (2019) gehören immersive Theaterstücke zur zweiten Art der Immersion, sie lassen die Zuschauenden einen konstitutiven Teil der Produktion sein, wobei dies auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen passieren kann. Oft nutzen immersive Theaterproduktionen öffentliche Plätze, die eigentlich keine Kunst-Schauplätze sind, wie z. B. alte Fabrik-Gelände. Methodisch bedienen sie sich aus dem Genre des Theaters, der Performance, aber auch aus dem Film, Fernsehen, Pop-Kultur oder gesellschaftlichen Systemen wie dem Gesundheits- oder Rechtssystem. Es geht darum, einen Raum zu erschaffen, der parallel zur Gesellschaft existiert und mit allen Sinnen

erlebt werden kann. Das Publikum befindet sich dann oft mehrere Stunden in diesem ‚Parallel-Universum‘ und muss bzw. darf sich zu diesem, den Schauspielenden oder auch dem anderen Publikum verhalten und es mitgestalten. Grundlegend bei den meisten immersiven Theaterproduktionen ist dabei die Auflösung der Theaterbühne, der Trennung zwischen Publikum und Schauspieler*innen. Kolesch (2019) bringt es hiermit auf den Punkt: Das immersive Theater „totalises the stage“ (ebd.: 6), macht alle somit zu Beteiligten: Schauspielende und Publikum zu Akteur*innen auf der allgegenwärtigen Bühne. Die inzwischen erkannte Beteiligung des Publikums in nicht-immersivem Theater wird hiermit absolutiert; der szenische Raum, der in den meisten Theaterformen klar in Bewegungsraum und Schauraum getrennt ist, wird somit zu einem; der theatrale Raum passt sich an die Architektonik des bespielten Gebäudes, des Aufführungsortes an (siehe Kapitel 3.1).

Josephine Machon (2013), Professorin für ‚Performing Arts‘, kommt bei dem Versuch immersives Theater als Genre zu definieren zu dem Schluss, dass dies eigentlich nicht möglich ist. So sind die verschiedenen Produktionen, die in die Sparte zählen, zu unterschiedlich (vgl. ebd.: XVI). Sie benennt jedoch elf Elemente, die in jedem immersiven Erlebnis gefunden werden können und je nach ihrer Intensität die Immersion verstärken. Diese Elemente werden im Folgenden kurz aufgezeigt, um sie später für die Darstellung des zu untersuchenden Stückes zu verwenden. So ist es essenziell, dass *eine eigene Welt* erschaffen wird, die mit ihren eigenen Regeln und Parametern funktioniert, sich dabei jedoch auch mit existierenden der realen Welt vermischen können. Außerdem sind die Situierung des *Orts* und die Einbindung dessen sowie die detaillierte *Ausstattung, Bühnenbild und Kostümierung* zuträgliche Facetten für ein immersives Erleben (vgl. ebd.: 93f.). Der bewusste Gebrauch von *Geräuschen* oder Stille, wie zum Beispiel sich nähernde Schritte in einem Gang und der explizite Einsatz der *Körper* der Performer*innen können, so Machon (2013), das Eintauchen in diese andere Welt intensivieren. Zusätzlich bedienen sich immersive Theaterstücke gerne an *verschiedensten künstlerischen Disziplinen*, von Installationen, über ein Open-Air-Festival, bis hin zum Puppen- oder Tanztheater. Auch der Einsatz von digitalen Animationen, PC-Games, Filmen und anderen Technologien (vgl. ebd.: 95f.) kommt immer öfter vor. Einer der zentralsten Aspekte des immersiven Theaters sei, so Machon (2013), jedoch der direkte, körperliche Einbezug des Publikums, was oft dazu führe, dass die verschiedenen Theater-Macher*innen sich unterschiedliche Namen für das Publikum überlegen: von Kamerad*innen, über Besucher*innen, bis zu Gast-Performer*innen. Oft ist dadurch auch die *Zeitdauer* der Performance relativ und richtet sich flexibel danach, wie weit das Publikum in ihrer Interaktion mit den Performer*innen gekommen sind. Um diese Interaktion zwischen Publikum und Performer*innen für alle beteiligten Seiten sicher und gut verlaufen zu lassen, erstellen die Theatermacher*innen eine Art *Vertrag*, der zu Beginn

entweder schriftlich oder mündlich mit dem Publikum besprochen wird (vgl. ebd.: 96ff.). Letztendlich, so Machon, entscheidet es sich anhand von zwei abstrakten Kriterien, die alle anderen beinhalten können, ob ein Theaterstück ein immersives ist: die *Intention* und die *Expertise*. Hierbei lassen sich zwei Fragen stellen: Ist ein Theaterstück darauf angelegt, immersiv zu arbeiten und möchte eine Immersion des Publikums erreicht werden? Und existiert zusätzlich dazu das Wissen, das kritische Auseinandersetzen und das Können der Theater-Macher*innen, dies auch durchzuführen? Wenn diesen Fragen zugestimmt werden kann, ist es sehr wahrscheinlich, dass eine immersive Produktion vorliegt (vgl. ebd.: 100).

Immersives Theater und Gesellschaft

Kolesch (2019) versteht ‚Immersion‘, und hier bezieht sie sich auf eine Definition von Dogramaci und Liptay (2016), zudem als gesellschaftliches Phänomen der letzten Jahrzehnte, in welchem sich das Verhältnis von elektronischen Medien und „Usern“ (ebd.: 10) permanent in eine immersive Richtung verschoben hat. Hier benennt sie zwei Entwicklungen, die sie dafür verantwortlich macht. Zum einen durch eine veränderte Beziehung zwischen Mensch und Welt, in welcher viele Menschen zu Themen, wie Klimawandel, Globalisierung und Postkolonialismus Stellung beziehen. Diese Themen haben gemeinsam, dass sie nur durch eine Positionierung innerhalb der Strukturen diskutiert werden und werden können. Die führt zu einer Sensibilisierung hin zur Wechselseitigkeit und gegenseitigen Einflussnahme von Subjekt und Welt. Zum anderen sind in den letzten Jahrzehnten Technologien entwickelt worden, die es dem Menschen beispielsweise ermöglichen, verschiedenste Szenarien zu überblicken und gleichzeitig hineinzuzoomen (Bsp. Google Earth). Es ermögliche eine ständige eigengewählte Immersion in ferne Situationen und Orte.

3.3 Immersives Online-Theater als Bildungsmedium?

Werden nun die grundlegenden Gedanken von Meder (2017) zur Konstitution der (Medien-) Pädagogik und der Verfasstheit eines immersiven Theaterstücks als möglicher Bildungsanlass zusammengeführt, so liegt die These nahe, dass innerhalb eines immersiven Theaterstücks alle drei Facetten des relationalen Bildungsgefüges beim Publikum angesprochen werden könnten.

Das Theaterstück könnte ein *Darstellungsmedium* sein, wenn es den Anspruch hat, auf eine Weise die Wirklichkeit darzustellen. Es liegt in der Struktur eines immersiven Theaterstücks, eine Wirklichkeit darzustellen, die sich jedoch innerhalb einer, wie oben beschriebenen Parallel-Welt befindet. Inwiefern diese Parallel-Welt jedoch als Anspielung bzw. zum Verweisen auf die außerhalb existierende Welt genutzt wird, wird sich in dieser Arbeit zeigen. Zweitens könnte das Theaterstück ein *Kommunikationsmedium* sein, da der Zuschauende dazu aufgefordert wird, mit Sprache

und Gestik zu kommunizieren und sich somit einem möglichen Generationenkonflikt innerhalb der Teilnehmenden oder den Schauspielenden zu stellen. Drittens wird das Publikum innerhalb des Stücks zur Interaktion mit den anderen Zuschauenden und den Schauspieler*innen angehalten, es muss interagieren. Dabei muss es sich entscheiden, wie es sich in dieser Situation als ein Selbst definiert bzw. gibt das Theaterstück die Möglichkeit eine neue Seite des Selbst kennenzulernen: hier könnte sich das immersive Theater als *Interaktionsmedium* zeigen.

Um der daraus folgenden Forschungsfrage, *inwiefern eine Teilnahme an einem immersiven Online-Theaterstück ein Bildungsanlass für das Publikum sein kann und wie die weiterführenden Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse aussehen können* nachzugehen, wird im folgenden Kapitel das zu untersuchende Theaterstück vorgestellt (Kapitel 4). Danach wird erst das Vorgehen der Forschung mit den Vorstellungen Meders (2007) zur Bildungsempirie abgeglichen, wonach die Methode des fokussierten Interviews und die Umsetzung derer dargestellt wird (Kapitel 5.1). In Kapitel 5.2 werden dann die empirisch erfassten Daten und die Bildungstheorie Meders (2007, 2014, 2017) mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert.

4. Das zu untersuchende Stück: Nesterval – ‚Goodbye Kreisky‘

Im Folgenden wird die ausführende Performance-Gruppe ‚Nesterval‘ und anschließend das bisher immer wieder angedeutete zu untersuchende Theaterstück ‚Goodbye Kreisky‘ vorgestellt.

Die Theatergruppe ‚Nesterval‘ besteht aus Performer*innen, Drag-Artists und Profischauspieler*innen und arbeitet mit einer Mischung von klassischen und immersiven Spielmethoden. In den vergangenen Jahren haben sie verschiedenste immersive Theaterstücke auf die Bühne gebracht und oftmals Stücke mit dem Theater brut in Wien produziert. Das Kollektiv wurde 2019 für das Stück ‚Das Dorf‘ für den Spezialpreis des Nestroy-Theaterpreises nominiert und erhielt diesen 2020 für das immersive Online-Stück ‚Der Kreisky Test‘ (vgl. Nesterval 2021). Buch und Dramaturgie Verantwortliche ist hierbei meist Teresa Löfberg, die mit Martin Finnland (Regie und künstlerische Leitung) das Kollektiv gegründet hat. Die Weiteren Mitarbeitenden für ‚Goodbye Kreisky‘ hinter und auf der Bühne können im Programmheft (siehe Anhang 1) nachgelesen werden.

Das Stück ‚Goodbye Kreisky‘ ist der dritte Teil ihrer ‚Kreisky-Trilogie‘. Der erste Teil ist das immersive Online-Theaterstück ‚Der Kreisky-Test‘, gefolgt von einem Kurzfilm ‚Die Spuren der Gertrud Nesterval‘. Der inhaltliche sowie formale Aufbau dieser Trilogie wird nun überblicksmäßig beschrieben. In den ersten beiden Teilen wird die fiktive Geschichte der Gertrud Nesterval

erzählt, die eine enge Vertraute Bruno Kreiskys gewesen sein soll. Sie entschließt sich im ersten Stück einen Bunker mit ausgewählten Sozialdemokrat*innen zu füllen, welche die echten Werte der Sozialdemokratie unter Verschluss halten sollen, bis die Zeit dafür gekommen ist. Die Auswahl der Menschen, die in den Bunker dürfen, geschieht anhand eines Tests. Dieser wird vom Publikum des Stückes durchgeführt, indem Kleingruppen einzelnen Anwärter*innen von den Theatermacher*innen vorgefertigte Fragen stellen und dann für oder gegen sie entscheiden müssen (vgl. Nesterval 2021). Der Kurzfilm ‚Auf den Spuren nach Gertrud Nesterval‘ (Tröbinger 2021) zeigt Jonas Nesterval, ihren Sohn, der auf den Spuren seiner verschollenen Mutter Gertrud und ihren Überzeugungen auf die Baupläne des Bunkers stößt. Er findet heraus, dass dieser bei den U-Bahn Bauarbeiten der Wiener Linien wissentlich mitintegriert worden war. Jonas Nesterval macht sich auf die Suche und findet 19 Überlebende, die dort 50 Jahre ausgeharrt haben (vgl. ebd.). Im Stück ‚Goodbye Kreisky‘ geht es wieder um diese Menschen, ‚die Bedrohten‘. Das Publikum kann sich im Stück im ehemaligen Lebensraum der Gruppe umschaun, die Lebensweisen beobachten und letztendlich entscheiden, wie es mit der Gruppe weitergehen soll. Da Gertrud Nesterval im Untergrund verstorben ist, muss eine neue Anführerin gewählt werden. Dieser erste Wahldurchgang geht unentschieden aus und somit muss das Publikum, um zu einer Entscheidung zu kommen, die Wahl beeinflussen. Hierbei können unterschiedliche Ausgänge erzielt werden: der Umzug der Gruppe in eine neue Anlage, das ‚Nesterland‘ (siehe Anhang 1) oder die Aufsplittung der Gruppe und der Beginn eines neuen Lebens in der ‚realen Welt‘ (siehe Anhang 2)⁶.

Zur Beschreibung der genaueren Form des Stückes werden die Ausführungen zum immersiven Theater von Machon (2013) herangezogen, die in Kapitel 3.2 näher erläutert wurden. Zur Übersichtlichkeit werden die wichtigen Schlagworte Machons (2013) kursiv gedruckt.

Die Kreisky-Trilogie macht durch ihre gesamte Hintergrundgeschichte über Gertrud Nesterval eine *Parallel-Welt* auf, die jedoch durch die politischen Bezüge auf Bruno Kreisky und die örtliche Verbundenheit mit Wien Anknüpfungspunkte an die Realität haben. Das Publikum, das sich trifft, um über das Verbleiben der gefundenen Gruppe zu entscheiden, wird mit dem Eintreten in das Theaterstück in die Rolle einer Kommission geworfen. Der selbstgewählte Zoom-Name eines jeden Publikumsmitglieds wird in eine Kommissions-Nummer (Bsp. K208) geändert. Die Parallel-Welt beginnt somit ab dem ersten Schritt ins Theaterstück. Außerdem herrscht in der Gesellschaft ‚der Bedrohten‘ und somit dann auch beim Publikum das ‚umgedrehte Patriarchat‘ mit strikten sozialistischen Grundwerten (siehe Anhang 2). ‚Die Bedrohten‘ sind in Arbeitsgruppen aufgeteilt, es gibt militärische Rituale, die Frauen haben das Sagen und die Männer kein Wahlrecht. Der Ort

6 Die Transkription des Interviews mit der Macher*in des Stückes ist hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zur Gänze angehängt, kann jedoch beim Betreuer dieser Arbeit eingesehen werden.

des Geschehens ist durch die Online-Adaption eine mehrschichtige Angelegenheit. Der Spielort der Performer*innen ist der Bunker, in welchem sie leben und ein Fußballstadion, das sie für Zeremonien und Aufmärsche nutzen. Dieser Ort und auch die *Kostüme* der Performer*innen sind bis ins Detail auf diese konservierte sozialistische Welt ausgelegt und unterstützen somit die Wirklich-Werdung dieser Parallel-Welt. Das Publikum sitzt dagegen vor ihren internetfähigen Endgeräten zu Hause, drückt auf den Zoom-Einladungslink in der Ticket-E-Mail und wird in den Zoom-Wartezimmer geführt. Dort wird das Publikum in Kleingruppen geteilt und trifft diese in kleinen Break-out-Rooms. Die Person, die durch das Theaterstück leitet, welche die ‚Analyse‘ genannt wird, ist die erste Person der Performer*innen, die vom Publikum gesehen wird (siehe Anhang 2). Sie erklärt dem Publikum den Ablauf und handelt so mündlich den *Partizipations-Vertrag* aus. Hier werden Zoom-Einstellungen geklärt und darüber informiert, dass, wenn das Publikum etwas sagen möchte, es auf die Leertaste drücken muss. Der *Raum*, in dem sich das Publikum befindet, ist somit ein digitaler, in welchem sich die Zuschauer*innen gegenseitig sehen und je nachdem auch *hören*, Gerüche und haptische Sinneswahrnehmungen jedoch nicht geteilt werden können. Nachdem das Publikum zu Beginn einen Aufmarsch der ‚Bedrohten‘ in ihrem Stadion beobachten dürfen, können sie *miteinander entscheiden*, in welche Räume des Bunkers sie schauen möchten. Dort werden unterschiedliche Szenen, die im Vorhinein als Filmszenen aufgenommen wurden, abgespielt: von der zeremoniellen Waschung, über Liebesszenen, über politische Diskussionen bis zu den Wahlen einer neuen Anführerin (siehe Anhang 2). Da diese Wahlen unentschieden ausgehen, kann das Publikum entscheiden, ob es diese manipulieren möchte und wenn ja wie. Bei den ‚Bedrohten‘ bestehen inzwischen zwei Interessensgemeinschaften, die entweder in die Freiheit ziehen (Team Raffaella) oder im Kulturschutzgebiet ‚Nesterland‘ (Team Roberta) leben möchten. Das Publikum bekommt durch eine Kommentator*innenstimme auch immer gesagt, wer wen gewählt hat. Es steht als Kommission jetzt bei den Neuwahlen vor vier Optionen, wie es eingreifen kann: In den ersten zwei Optionen kann jeweils eine Person der zwei Interessensgemeinschaften an der Wahl gehindert werden. In Option drei bekommt Raffaella eine Nachricht, dass sie schwanger sei und scheidet somit aus der Kandidatur aus. In Option vier wird dagegen eine gefälschte Nachricht Getruds an ‚die Bedrohten‘ übermittelt, wonach in Ausnahmesituationen Männer auch wählen dürfen (siehe Anhang 3).

Der Ablauf des Stücks ist zum einen sehr getimt, da für die Entscheidungsfindungen der Gruppe immer Zeitspannen von ‚der Analyse‘ vorgegeben werden, zum anderen braucht jede Gruppe unterschiedlich lange. Die *Dauer* des Stücks ist somit variabel lang. Nach dem Abschluss der Storyline wird noch ein Tanzvideo von den ‚Bedrohten‘ eingeblendet und das gesamte Publikum trifft

sich mit den Performer*innen in einem Zoom-Raum, kann Fragen zum Stück stellen oder Feedback geben.

Durch die Vielzahl an immersiven Stücken und das Erhalten eines Preises für das letzte Theaterstück kann der Produktion eine *Expertise* zugesprochen werden, was ihren immersiven Charakter angeht. Auch die *Intention* und Reflexion über die Art des Theaterstücks kann unter anderem durch das Interview mit der Macher*in bestätigt werden. Sie schildert unter anderem, dass das Kollektiv sich aus dem Grund gegründet habe, um interaktives Spiel und Theater zu verknüpfen, was von Anfang an einen immersiven Charakter gehabt habe (siehe Anhang 2). Der einzige Aspekt, der durch die Online-Adaption nicht erfüllt werden konnte, ist der der *Körperlichkeit*. So spielt hierbei der Einsatz der Körper der Performer*innen eine andere Rolle, Berührungen sind nicht möglich und auch andere Sinneswahrnehmungen sind eingeschränkt. Das Ausgesetzt sein des Publikums in diese andere Parallel-Welt findet nicht körperlich, sondern nur online statt. Die Macher*in des Stücks beklagt diese nicht mögliche Körperlichkeit zum einen, zeigt aber auf, dass durch die Online-Version dafür der Zugang zum Theaterstück für mehr Menschen gegeben werden könnte. So war bis jetzt das Stammpublikum von Nesterval aus Wien und zwischen 20-30 Jahre alt. Zu den Online-Versionen konnten sich Menschen aus der ganzen Welt zuschalten (es gab auch Versionen auf Englisch). Außerdem hatten so andere Altersgruppen den Zugang dazu (von 17-89 Jahre) und war Theater während der Covid19-Pandemie so überhaupt möglich (siehe Anhang 2). Inzwischen ist das Online-Theaterstück in einer adaptierten Form als Film-Sequenzen mit eingebauten Auswahlmöglichkeiten auf der Homepage von Nesterval frei zugänglich (vgl. Nesterval 2021).

5. Qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt, mithilfe welcher die durchgeführten Fokusinterviews mit der Bildungstheorie Meders (2007, 2014, 2017) im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert werden sollen.

5.1 Der Forschungsprozess

Im ersten Schritt einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde entschieden, welches Material für die Analyse verwendet wird (vgl. Flick 2007: 409). Es wurden insgesamt 12 Personen interviewt, aus welchen sechs Personen ausgewählt wurden. Dies geschah anhand eines Vergleichs ihrer angegebenen persönlichen Daten, mit dem Ziel die ‚unterschiedlichsten‘ Personen herauszufiltern. Die erfragten Parameter waren hierbei Alter, Wohnort, Geschlecht bzw. Pronomen, Beruf, letzter Bildungsabschluss und Erfahrung mit (immersivem) Theater (vgl. K0 und K4.1).

Im zweiten und dritten Schritt wurden die Erhebungssituation und die Form des zu analysierenden Materials analysiert (vgl. Flick 2007: 409f.). Zur Erhebung der Daten wurde eine adaptierte Form der Methode des fokussierten Interviews herangezogen, das Merton und Kendall (1979) für die Medienforschung entwickelt haben. Ursprünglich sollte der vorgegebene Reiz (in unserem Falle das Theaterstück) einer Inhaltsanalyse unterzogen werden, um den Inhalt aus ‚objektiver‘ Sicht zu beschreiben. Anschließend würde dieser mit der subjektiven Interpretation der*die Zuschauenden verglichen (vgl. Flick 2007: 195). Da im Falle eines immersiven Online-Theaterstücks die Erlebnisse jedoch sehr individuell sind, wurde der vorgegebene Reiz aus einer Mischung eines Interviews mit einer Macherin des Stücks, dem Mailverlauf, der Homepage des Kollektivs und dem Programmheft zusammengestellt (siehe Kapitel 4).

Es wurden insgesamt 12 Personen zu jeweils drei Zeitpunkten online per Zoom interviewt: Vor dem Theaterstück, direkt nach dem Theaterstück und eine Woche danach. Bei den Interviews waren die Befragten meistens allein. Falls sie von anderen Personen unterbrochen wurden, ist das in der Transkription vermerkt. Die Interviews wurden meistens mit Video aufgenommen, manchmal wegen Internet-Problemen auch nur mit der Tonspur und danach nach den Transkriptionsregeln von Flick (2007) transkribiert (vgl.: 381f.).

Bei der Durchführung der Fokusinterviews wurde neben dem Erstellen und Nutzen eines Leitfadens (siehe Anhang 4) weitreichend auf die vier Kriterien geachtet, die nach Merton und Kendall (1979) bei der Durchführung eines Fokusinterviews zu befolgen sind: Der*die Interviewpartner*in sollte nicht *beeinflusst* werden (vgl. Flick 2007: 195f.). Das wurde durch mehr unstrukturierte als halbstrukturierte und spezifische Fragen und einem flexiblen Interviewleitfaden umgesetzt (siehe Anhang 4). Zweitens sollte auf die *Spezifität* der Sichtweise des Publikums auf Situationen geachtet werden (vgl. Flick 2007: 196f.). Hierfür wurden die meisten Fragen in Bezug auf das spezifische immersive Theaterstück gestellt, um keine zu allgemein gehaltenen Antworten zu bekommen. Das dritte Kriterium des Ansprechens eines *breiten Spektrums* der relevanten Aspekte und Themen des Mediums (vgl. Flick 2007: 197) konnte durch ein Wechselspiel zwischen dem eigenen Leitfaden und dem Eingehen auf persönliche Themen des*der Befragten sowie aktivem Rückfragen befolgt werden (siehe Anhang 4). Und zuletzt als vierter Aspekt sollte der *Bezugsrahmen* des Publikums *tiefgründig und personal* erfragt werden (vgl. Flick 2007: 198), was durch explizite Leitfragen nach dem Gefühlszustand während und nach dem Theaterstück passiert ist (siehe Anhang 4). Da Flick (2007) vorschlägt, dass fokussierte Interviews am besten mit kodierenden Analysetechniken ausgewertet werden, wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983, 2000) zur Auswertung der Daten herangezogen. Diese hat unter anderem den Vorteil, dass sie zur

Reduktion des Materials beiträgt, was angesichts der Dreiteiligkeit der jeweiligen Interviewsituationen sinnvoll erscheint.

In Schritt vier und fünf der qualitativen Inhaltsanalyse wird nun die Fragestellung der Analyse erläutert und theoretisch weiter ausdifferenziert (vgl. Flick 2007: 409f.). Die Transkriptionen der 12 Interviews der sechs befragten Personen werden im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert. Dabei wird die weiterführende Unterfrage gestellt, falls erstere bejaht werden kann, welche Bildungsanlässe dies waren und ob Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse angestoßen wurden. Da diese Analyse anhand der relationalen Bildungstheorie Meders (2007, 2014, 2017) passiert, wird hierbei auf die Ausführungen dessen zur empirischen Bildungsforschung eingegangen. Meder (2007) rät dazu, bildungswissenschaftliche Forschung im Feld zu untersuchen (siehe Kapitel 2.4), um möglichst viele Korrelate miteinbeziehen zu können. Daher wird in dieser Arbeit die mögliche Bildungs-Auswirkung der Teilnahme des Publikums an einem beispielhaften immersiven Online-Theaterstück untersucht. Die Population, die für den*die Einzelnen (E) eingesetzt werden, sind somit die befragten Personen aus dem Publikum, die sich freiwillig dazu gemeldet haben⁷. Der Leitfaden der Interviews wurde zudem so gestaltet, dass sich die Fragen auf das Stück beziehen, jedoch zusätzlich nach den Verhältnissen des*der Einzelnen (E) mit den Sachverhalten (S), den Anderen (A) und dem Selbst (s) unter Einbezug der drei Modi Welt (W), Gemeinschaft (G) und Zeit (Z) gefragt wird (siehe Anhang 4). Die Sachverhalte (S), mit denen sich E auseinandersetzen, sind all diejenigen, die in dem immersiven Theaterstück auf E zukommen. Hierbei wird in der späteren Analyse zwischen formalen und inhaltlichen Sachverhalten unterschieden werden. Bei den Anderen (A), mit denen E innerhalb des immersiven Theaterstücks korrelieren, werden in der späteren Inhaltsanalyse zwischen dem anderen Publikum, der Leitung durch den Abend (Analyse), der Gruppe der Performer*innen bzw. der Gruppe, die von den Performer*innen gespielt wurde und Menschen außerhalb des Theaterstücks differenziert. Da das zu untersuchende immersive Theaterstück eine öffentliche Kulturveranstaltung war und keine explizite Bildungsveranstaltung, wurden im Vorhinein keine Bildungsziele bzw. erwartete Selbstbilder (s) des Publikums festgelegt. Die Forschungsfrage nach möglichen Bildungsanlässen wurde bewusst offen und somit explorativ gestellt, sodass Bildungsanlässe und somit auch Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse, die im Vorhinein nicht abzusehen waren, zum Vorschein kommen

⁷ Die Aquirierung der Befragten erfolgte durch einen kurzen angehängten Anfragetext innerhalb der Ticket-E-Mail der Theatergruppe Nesterval an das Publikum. Interessierte konnten sich über einen Doodle-Link für den entsprechenden Termin der Aufführung bzw. der Befragung vor und nach dem Stück eintragen. Der Termin des dritten Interviews nach einer Woche wurde dann beim zweiten Interview fixiert. Alle Interviewten gaben ihr Einverständnis, dass die Transkriptionen der Interviews für diese Masterarbeit anonymisiert genutzt werden können.

können. Der Aspekt der Selbstbilder (s) wurde zudem innerhalb des Leitfadens durch selbstreflektierende Fragen abgedeckt (siehe Anhang 4).

Um mögliche Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse aufzuzeigen wurden ‚Bildungs-Keywords‘ (siehe Anhang 10), die im Leitfaden verwendet werden oder die die Befragten selbst benutzt haben markiert und analysiert. Hierbei handelt es sich um Verben bzw. Beschreibungen von kognitiven Prozessen, welche in ihrer Bildungs-Intensität von ‚in Erinnerung sein‘ bis zu ‚Meinung verändert haben‘ variieren. Diese sollen die mögliche Veränderung in den jeweiligen Relationen zu erkennen geben und sind in der Tabelle nach der Intensität der Veränderung aufsteigend geordnet (siehe Anhang 10). Diese gewichtete Abstufung ist ein Versuch, den nicht direkt messbaren Bildungsprozess bzw. Lernprozess sichtbar zu machen. In der Analyse wird zusätzlich darauf geachtet, ob und in welchem Ausmaß eine Thematik bzw. Kategorie in beiden Interviews nach dem Theaterstück vorkommt, oder nicht.

Die Auseinandersetzung von E mit den verschiedenen Korrelaten (A (in G), S (in W) oder s (in Z)), wird in dieser Arbeit zunächst als ‚Besuchen des immersiven Online-Theaterstücks‘ definiert. Da das Besuchen eines immersiven Online-Theaterstücks verschiedene Komponenten hat, wie: Zuschauen, Diskutieren/Entscheiden und selbst (am eigenen Leib) Erfahren werden diese den je passenden Verhältnissen zugewiesen, um eine mögliche Veränderung der jeweiligen Korrelationen nachzuvollziehen. Von den 15 Korrelationen, die in einem Bildungsverhältnis miteinander in Verbindung stehen, können in der folgenden Arbeit nur 9 in den Blick genommen werden. Die Korrelationen (10)-(15) (siehe Kapitel 2.1) werden in dieser empirischen Forschung vernachlässigt, da diese mit dem folgenden methodischen Vorgehen schwer zu analysieren sind.

Als Analysetechnik (Schritt sechs) wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt, da diese mit dem Blick auf die Menge an Daten sinnvoll erscheint. Die Kodiereinheit wird hierbei ein Wort und die Kontexteinheit (Schritt sieben) einen Satz beinhalten (vgl. Flick 2007: 410).

Innerhalb der Textreduktion (Schritt acht) wurde folgendermaßen vorgegangen: Der Inhalt der 12 Interview-Transkriptionen (siehe Anhang 5)⁸ wurde durch Paraphrasierung und Reduktionen zu bereits bestehenden Überkategorien zugeteilt (siehe Anhang 6). Diese Überkategorien K0-K9 orientieren sich an den neun Bildungskorrelationen Meders (2007). Deren Vorkommnis und damit ein möglicher Bildungsanlass wird innerhalb des Theaterstücks aufgrund der Forschungsfrage vermutet. Die Unterkategorien ergaben sich durch die inhaltlichen Gegebenheiten der Transkriptionen und sind teilweise formal (z. B. K4.2.1 Erwartung) oder thematisch (z. B. K2.1

8 Aus Kapazitäts-Gründen wurde an diese Arbeit nur eine Beispiels-Transkription von P5 angehängt. Alle Transkriptionen der ausgewählten sechs Befragten können jedoch bei Bedarf beim Betreuer dieser Arbeit eingesehen werden.

Feminismus) (siehe Anhang 7). In der weiterführenden Analyse wurden weitestgehend die formalen Unterkategorien weiterverwendet (vgl. Abb. 1). Es entstanden sechs Tabellen, in welchen jeweils alle drei Interviews einer Person enthalten sind (siehe Anhang 8). Um die Aussagen der verschiedenen Personen miteinander vergleichen zu können, wurde eine weitere Reduktion (hin zur Forschungsfrage) und Neuorganisation der Kategorien durchgeführt: Es wurde nach oben benannten ‚Bildungs-Keywords‘ gesucht und diese markiert. Außerdem fiel auf, dass einige Inhalte verschiedener Kategorien sich auf dasselbe Thema beziehen, so wurden thematisch sortierte Tabellen erstellt (siehe Anhang 9). Diese sind nach der Häufigkeit des Auftretens der Themen bei den Befragten absteigend geordnet. Die Häufigkeit scheint daher von Bedeutung zu sein, um unterscheiden zu können, welche Themen sich mehr aus den Eigenheiten des Individuums ergeben und welche das immersive Online- Theaterstück bei mehreren Personen angeregt haben. Innerhalb der Analyse werden diese (Bildungs-) Themen nacheinander untersucht.

Kategorien	Formalisierte Schreibweise	Erklärung
K0	E	(Einzelne*r)
K1	E r S in W	(Einzelne*r korreliert mit Sache in Welt)
K2	E r A in G	(Einzelne*r korreliert mit Anderen in Gesellschaft)
K3	E r s in Z	(Einzelne*r korreliert mit Selbst in Zeit)
K4 K4.1 K4.2	E r S E r S (Theater) E r S (Inhalt)	(Einzelne*r korreliert mit Sache)
K5 K5.1 K5.2 K5.3 K 5.4	E r A E r A (die ‚Bedrohten‘) E r A (Analyse) E r Andere (anderes Publikum) E r A (Menschen außen)	(Einzelne*r korreliert mit Anderen)
K6	E r s	(Einzelne*r korreliert mit Selbst)
K7	E r W	(Einzelne*r korreliert mit Welt)
K8	E r G	(Einzelne*r korreliert mit Gesellschaft)
K9	E r Z	(Einzelne*r korreliert mit Zeit/Glaube)

Abb. 1 Überkategorien

5.2 Die Analyse

Innerhalb der folgenden Analyse wird aus ethischen Gründen auf direkte Zitate aus den Interviews verzichtet, jedoch auf die Auswertungstabellen verwiesen. Eine Kopie der Transkripte der Publikuminterviews liegt beim Betreuer dieser Arbeit vor und kann dort bei Bedarf eingesehen werden.

Immersives Online-Theater

Das Thema, das bei den meisten, also bei fünf von sechs Befragten, eine Korrelation verändert haben könnte, ist die Theaterform des immersiven Online-Theaters selbst. Damit ist nicht alles, was zum immersiven Online-Theater gehört, gemeint, sondern die Theaterform, also die Struktur und ihre spezifischen Eigenheiten an sich. Dazu gehört zum Beispiel das Online-Format und das aktive Teilnehmen des Publikums (siehe Kapitel 3 und 4). Bei diesem Thema gibt es die Besonderheit, dass es von Anfang an zu nur einer Korrelation zugeordnet wurde: K4.1: E r S (Theater), welche das Verhältnis des*der Einzelnen zur Sache, hier spezifisch zur Theaterform darstellt. Die Art der Auseinandersetzungen kumulieren sich hier, werden jedoch je nachdem, welchen Fokus der*die Befragte hat, wiedergegeben. Die Teilnahme an dem immersiven Online-Stück beinhaltet, wie oben ausgeführt, das Anschauen, das Diskutieren bzw. Entscheidungen treffen und das selbst Erfahren von sozialen Situationen. Somit schwingen alle Arten von Auseinandersetzungen mit, wenn über das Format an sich gesprochen wird. Was alle fünf Befragten gemein haben ist, dass sie vor diesem Stück noch nie an einer Online-Version eines immersiven Theaterstücks, vier davon noch nie an einem immersiven Theaterstück allgemein teilgenommen haben. Dieses Wissen über die ‚Vorbildung‘ über das Thema, also die Ausgangssituation der Befragten, ist bei diesem Thema innerhalb der Masterarbeit einzigartig, da sie explizit im ersten Interview abgefragt wurde. Während somit die Vermutung naheliegt, dass das Kennenlernen des Formats ein Bildungsanlass ist, bestätigt sich dies in den Aussagen der fünf Befragten, die sich aber im Inhalt und der Intensität unterscheiden. P6⁹, die als einzige der hier aufgeführten Befragten analoge-immersive Theatererfahrung hat, zeigt sich *positiv überrascht*¹⁰ von den Eigenheiten eines Zoom-Theaters. Ihr gefällt es fast besser als real, da sie mehr Platz hat und so besser aus der Distanz beobachten kann. Ihr ist auch nach einer Woche noch die eigene Neugier auf den Fortgang, die Professionalität der Produktion und die coole Umsetzung *in Erinnerung*. P5 ist begeistert vom Setting und dem Konzept des Stücks und die interessante und kreative Struktur davon ist ihr

9 Die in den Interviews befragten Personen werden mit P (Nummer der Person) abgekürzt. In der folgenden Analyse werden die Interviews von P5, P6, P8, P11, P12 und P13 verwendet.

10 Die Bildungs-Keywörter werden im Folgenden kursiv gedruckt, um dem*der Leser*in mehr Übersicht zu geben.

auch nach einer Woche noch *in Erinnerung*. P5 gibt auch an, dass sie sehr computerspiel- und theaterbegeistert ist, hat somit Erfahrung mit der Online- und der Theaterkomponente. P12 und P13, beide nicht sehr Theater-erfahren, benennen das Konzept als *interessant* und die *Erwartungen* von P13 seien *übertroffen* worden. P12 *bleibt* auch nach einer Woche die eigene Situation vor dem Bildschirm *in Erinnerung*, das Setting scheint also Eindruck hinterlassen zu haben. Die intensivste Veränderung des Verhältnisses des*der Einzelnen zur Sache der Theaterform, scheint bei P8 stattgefunden zu haben. Sie, die mit Abstand älteste der Befragten mit 61 Jahren, gibt an, als Schülerin und Studentin viel im Theater gewesen zu sein. Die immersive und Online-Form sei ihr neu, vor allem wegen dem online-Format habe sie Angst, vor dem Bildschirm einzuschlafen. Bei der Frage nach der Aussage des Stücks gibt sie als für sie *spannende* Sache an, dass in der Gruppe die Entscheidungen zum Fortgang des Stücks getroffen wurden und das Publikum eigentlich immer öffentlich im eigenen Wohnzimmer war. Auch beim Interview nach einer Woche benennt P8 es als ihr *völlig neu* und *spannend*, dass sie bei einer Zoom-Konferenz mit Fremden im Rahmen eines Theaters mitgemacht habe und mit diesen Menschen auch noch die Handlung der Geschichte entscheiden durfte. Die Aspekte des Austausches mit dem anderen Publikum (K5.3: E r A (anderes Publikum)) werden im übernächsten Thema (politische (Gruppen-) Entscheidungen) nochmals behandelt, wurden hier jedoch mitbesprochen, da P8 diese explizit auf das Format bezieht. Es lässt jedoch vorahnen, dass genau diese Diskussionen und Entscheidungen mit dem anderen Publikum eine der Aktivitäten innerhalb des Theaterstücks sind, die eindrücklich sind bzw. womöglich neben einem Bildungsanlass auch einen Bildungsprozess bieten. Die Veränderung des Verhältnisses wird bei P8 auch deshalb als am intensivsten bezeichnet, da ihre ausgeprägte Theatererfahrung von ‚konventionellen‘, nicht-immersiven Theaterstücken auf die eines ihr unbekannten Formats stößt und zu irritieren scheint. Es bleibt hierbei jedoch die Frage offen, ob dadurch für P8 das immersive Online-Stück weitreichendere (Bildungs-)Folgen hat, oder doch für P5 oder P6, die sich mit diesem und ähnlichen Theater bzw. Online-Spiel-Formaten schon mehr auseinandergesetzt haben und sie dadurch an diesem Wissen mit den neuen Erfahrungen anknüpfen können.

Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass ein Theaterbesuch über das Theater-besuchen bildet. Das Verhältnis von dem*der Einzelnen zu der Sache, der Theaterform, scheint sich verändert zu haben, wenn der*die Einzelne die Theaterform zum ersten Mal besucht. Das immersive Online-Theaterstück, das durch seine Existenz ein ‚gebildet-werden‘ anbietet, hat bei fünf Befragten im Kennenlernen und sich Einlassen auf das Format ein ‚sich-bilden‘ ermöglicht. Sie haben das Format kennengelernt.

Beim erneuten Besuch eines solchen Formats, wie es bei P11 der Fall war, scheint sich im Verhältnis weniger bzw. etwas anderes zu ändern. P11 ist vor dem Stück von der Theaterform begeistert und ist es danach immer noch. Das Einzige, was *neu* für sie erscheint ist der spezielle Spielort eines Fußballstadions. Außerdem äußert sie die Kritik, dass ihr zuletzt gesehenes Stück mehr immersive Anteile hatte. Sie hat also die Möglichkeit, verschiedene Arten der speziellen Theaterform zu vergleichen. Das Wissen über diese scheint sich somit zu vertiefen, das Verhältnis scheint sich verändert zu haben, was auf einen Bildungsprozess hindeutet.

Diese Ergebnisse unterstreichen Meders (2014) Ausführungen zu Sprache und Kultur, in welchen er davon spricht, dass das Lernen einer neuen Sprache bzw. dann neuen Kultur die Relativität der eigenen, bekannten Kultur aufzeigt (siehe Kapitel 2.3). Auf die Analyse bezogen, kann für die eigene, bekannte Kultur die bekannten Theaterbesuche der Befragten eingesetzt werden. Das Verhalten, also die Sprache hierin ist vertraut und die Befragten sind sie bereits gewohnt. Im Falle des immersiven Online-Theaters haben sich P5, P6, P8, P12 und P13 zum ersten Mal in diesem neuen Kulturraum verhalten und versucht, diese neue Sprache zu sprechen. Der Bildungsanlass kann somit als die freiwillige Teilnahme an dem Theaterstück gesehen werden, wobei die Befragten den Bildungsprozess, wie oben ausgeführt, unterschiedlich intensiv erlebt haben. Das immersive Online-Theaterstück als Sache an sich hat als ein Angebot des ‚Gebildet-werdens‘, als Bildungsanlass, als Kulturraum einer neuen Sprache durch die Teilnahme daran also einen Bildungsprozess unterschiedlicher Intensität bei den Befragten ausgelöst hat. Den Bildungsprozess, also das ‚Sich-bilden‘, das Teilnehmen haben die Befragten hierbei selbst herbeigeführt, indem sie sich ein Ticket gekauft haben und sich dann auf die Veranstaltung eingelassen haben. So lernten P5, P6, P8, P12 und P13 das Format und dessen Sprache durch die Teilnahme kennen, P11 konnte durch ihre Vorerfahrung mit dem Format ihr Wissen über die Sprache dieses Kulturraums vertiefen.

Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen

Das ganze Theaterstück spielt laut der Autorin des Stücks in einem „umgedrehte[n] Patriarchat“ (Anhang 2: Z. 69), in welchem die Menschen mit weiblichen Pronomen die Geschlechterrolle des Großteils der Menschen mit männlichen Pronomen in unserer Gesellschaft einnehmen bzw. deren Rechte von vor ca. 100 Jahren haben (wichtigstes Bsp.: Frauen bzw. dann Männer haben kein Wahlrecht). Diese Regeln gelten ab der ersten Sekunde für das Publikum und die Schauspieler*innen im Theaterstück, weswegen diese Thematik wiederum alle drei Auseinandersetzungs-Arten anspricht: Das Anschauen, da den ‚Bedrohten‘ bei der Ausführung dieser Regeln und Gewohnheiten zugeschaut wird; das Diskutieren und Entscheidungen treffen, da das

männlich gelesene Publikum keine Entscheidungen treffen darf und somit auch bei Diskussionen einen anderen Status hat; und das am eigenen Leib erfahren dieser daraus entstehenden Situationen im Austausch mit dem anderen Publikum.

Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen haben alle sechs Befragten erwähnt, wobei verschiedene Korrelationen unterschiedlich intensiv angeregt bzw. benannt wurden: K2 (E r A in G), K4.2 (E r S (Inhalt)), K5.3 (E r A (anderes Publikum)), K5.1: E r A (,die Bedrohten'), K6 (E r s) und K8 (E r G).

Die häufigste bei fünf Personen aufgekommene Kategorie ist K2 (E r A in G), welche das Verhältnis des*der Einzelnen zu den Anderen in der Gesellschaft widerspiegelt. Genauer ist hier von der inhaltlichen Kategorie K2.1 die Rede, die sich auf das weite Themengebiet des Feminismus bezieht. Das besondere hierbei ist, dass die Thematik, die, wie es scheint, eindrücklich im Stück behandelt wird, dazu anregt, dass die Befragten zur allgemeinen Situation in der Gesellschaft *nachdenken* (P5, P13), *sich Gedanken machen* (P8), die Thematik *in Erinnerung* bleibt (P11), sie *etwas mitnehmen* (P5), und sich ihre *Meinung verändert* (P6). Gleichzeitig sei zu bedenken, dass die oben beschriebenen Auseinandersetzungen mit dieser Thematik zwar in einer gespielten Parallelgesellschaft stattgefunden haben (also im Theaterstück), sich teilweise aber eben eine Veränderung des Verhältnisses zur Real-Gesellschaft abzuzeichnen scheint, was im Folgenden noch näher ausgeführt wird. So ist P11 (Pronomen: sie) das Thema durch das Wahlverbot der Männer im Stück noch *in Erinnerung*, *ändert ihre Meinung jedoch nicht*, sondern bestärkt sie dabei, dass Kritik an den bestehenden Genderrollen wichtig sei. Auch P13 (Pronomen: er) hat über das Thema nochmal *nachgedacht*, wobei das Stück seine *Meinung*, dass Demokratie Gleichberechtigung brauche, *bestätigt*. P13 zieht hier zusätzlich eine Verbindung zum inhaltlichen Thema der Demokratie, das an späterer Stelle noch näher analysiert wird. Beide Befragten haben dies im Interview eine Woche nach dem Stück zum Ausdruck gebracht, wobei bei beiden keine Veränderung des Verhältnisses von ihnen zu den Anderen in der Gesellschaft ausgedrückt wird. Bei P8, P6 und P5 spielt eine weitere Kategorie stark in die Ausmaße der Kategorie K2 (E r A in G) mit hinein: K4.2 (E r S (Inhalt)). Das ist die Kategorie, die das Verhältnis des*der Einzelnen zur Sache, in dem Fall dem Inhalt des Stücks, widerspiegelt. Hierdurch zeigt sich auf eine besondere Weise die Verflochtenheit der Verhältnisse: Der politische Inhalt des Stücks, der in dieser Analyse als Sache, also als Thema ausgelegt wird, beinhaltet gleichzeitig die Auseinandersetzung mit den Anderen in einer Gesellschaft. Der unbestimmte Artikel ,einer' wird hierbei bewusst gebraucht, da im Theaterstück eine andere Gesellschaft dargestellt wird als diese, welche außerhalb dessen existiert bzw. in der wir leben.

So *nimmt* sich P8 (Pronomen: sie) eine Woche nach dem Stück inhaltlich (K4.2) diese ‚spannende und interessante‘ Idee des Matriarchats *mit*, während ihr die weibliche Bezeichnung aller Menschen und das alleinige Frauenwahlrecht *völlig neu* sind. Sie *macht* sich weitergehend *Gedanken* darüber, dass es in Urvölkern schon Matriarchate gegeben habe und die Frauen in heutiger Zivilisation wieder um Mitbestimmung kämpfen müssen (K2.1). Der Rollenwechsel im Theaterstück scheint P8 somit zu Reflexionen in der derzeitigen Gesellschaft anzuregen, wobei die Bezeichnung eines Matriarchats von der Theaternmacherin nicht begrüßt werden würde (siehe Anhang 2) Diese benennt die Zustände innerhalb des Stücks, wie oben schon angedeutet, eher als ‚umgedrehtes Patriarchat‘, da nicht eine alternative Gesellschaftsform mit anderen Regeln, die unter einer Vorherrschaft von Frauen entstehen könnte, gezeigt wird. Vielmehr handelt es sich im Stück um die bestehenden Verhältnisse eines Patriarchats, nur eben mit umgedrehten Geschlechterrollen. Hier drängt sich somit die Frage auf, inwiefern innerhalb des Theaterstücks unfreiwillig Inhalte angestoßen werden, die so von den Macher*innen gar nicht gewollt waren, oder ob es sich hier nur um eine unterschiedliche Interpretation des Begriffs ‚Matriarchat‘ handelt.

Auch P6 (Pronomen: sie) *nimmt* sich inhaltlich (K4.2) zwar *nichts Neues mit*, freut sich jedoch über die schön radikale Auslegung der Gleichstellung und der Emanzipation im Stück. Sie findet, und das habe sich durch das Theaterstück *verändert*, diesen ‚unbarmherzigen Feminismus‘, wie sie ihn nennt, erfrischend anarchisch und überlegt, ob so bestehende Strukturen besser verändert werden könnten. Im Interview direkt nach dem Stück erzählt sie, dass in den Lehrveranstaltungen an der Universität, die sie leite, fast nur Männer sprechen, obwohl auch Frauen anwesend seien. Sie könnte sich da gut einen ‚Quiet Manday‘ (in Anlehnung an den existierenden Casual Friday) vorstellen, an dem nur Frauen sprechen dürften. Im Interview nach einer Woche berichtet dieselbe P6 davon, dass das Geschlechterrollen-Thema ihr jeden Tag begegne, was *nichts Neues* für sie sei. Jedoch habe sie in der Arbeit mit Kolleginnen über die Idee des Quiet Manday gesprochen. P6 *nimmt* somit diesen für sie neuen, radikalen Aspekt des Feminismus *mit* und versucht ihn direkt in ihren Alltag einzusetzen. Hierbei scheint sich ein Stück ihres Verhältnisses von ihr zu den Anderen in der Gesellschaft (K2) verändert zu haben. Sie überlegt, ihr Verhältnis zu einem Teil der Anderen, den Männern, innerhalb ihres Arbeitsplatzes, welcher ein Teil der Gesellschaft darstellt, zu ändern, indem sie die Regeln innerhalb dieses Verhältnisses aktiv ändert. Wie ernst dieser Vorschlag gemeint ist, sei dahingestellt, jedoch scheint der Wille etwas an der bestehenden, unzufriedenstellenden Situation ändern zu wollen, da zu sein.

Während bei P6 sich schon ein Bildungsprozess durch die Veränderung der Verhältnisse K4.2 und K2 zu diesem Thema abzeichnet, wirkt die Auseinandersetzung von P5 mit diesem Thema

auch intensiv. P5 (Pronomen: männlich) benennt direkt nach dem Stück als *eindrücklichen* Inhalt (K4.2), dass Männer kein Wahlrecht hatten. Auch eine Woche nach dem Stück ist ihm noch die eigene *Erinnerung* über das Abstimmungsverbot präsent und es habe ihn innerhalb dieser Woche am ehesten noch die Genderproblematik *beschäftigt*. Sein Verhältnis zu den Anderen in der Gesellschaft (K2) drückt P5 direkt nach dem Stück so aus, dass er als Mann selten das Gefühl habe, nicht mitentscheiden zu dürfen. Deshalb habe er durch das Stück darüber *nachgedacht*, dass es ein großer Unterschied sei, dieses Wissen über die Benachteiligung von Frauen zu haben und in diese Rolle selbst ‚reingeschoben‘ zu werden und so die Benachteiligung zu erfahren. Er habe auch darüber *nachgedacht*, dass er es gewohnt sei dieses Privileg, nicht benachteiligt zu werden, als selbstverständlich zu sehen. P5 benennt seine Form der Auseinandersetzung mit der Thematik selbst als „reingeschoben werden“ (Anhang 9, Tabelle 2), was die Vermutung nahelegt, dass gerade dieses am ‚eigenen Leib spüren‘ das Besondere in der Auseinandersetzung war, die wie ein Anlass zu einer Veränderung des Verhältnisses wirkt. Dies bestätigt P5 selbst, indem er eine Woche nach dem Stück zwar zuerst die Meinung vertritt, dass diese „sexuelle Debatte“ (Anhang 9, Tabelle 2) in der Öffentlichkeit zu großen Status habe, er jedoch dann einlenkt, dass er als Privilegierter dazu jedoch nicht die angemessene Position habe, um dies zu beurteilen. Er habe aus dem Stück die Erfahrung *mitgenommen*, sich in einer Position wiederzufinden, die Benachteiligung erfährt. Diese Erfahrung bewertet er als ‚gut‘, da sie seine Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse erweitert. Bei P5 scheint somit durch die Veränderung des Verhältnisses K2 ein Bildungsprozess in Bezug auf Genderrollen passiert zu sein.

Bevor auf weitere vorkommende Kategorien in diesem Themengebiet eingegangen wird, sei noch vollständigshalber P12 (Pronomen: er) benannt, der es ausschließlich *interessant gefunden* habe, dass Männer keine Rechte in der Gesellschaft und Frauen das Wahlrecht gehabt haben (K4.2). Bei seinen Ausführungen lässt sich nicht herauslesen, dass er selbst innerhalb des Stückes von dieser Neuregelung betroffen war. Es wirkt so, als ob er das Ganze von außen anschaut habe. Die Gegenüberstellung der Erfahrungen von P5 und P12 veranschaulichen, dass auch das ‚Reingeschoben werden‘ in eine Rolle immer auch das ‚Sich reinschieben lassen‘ braucht, um zu funktionieren. Es besteht wie innerhalb der relationalen Bildungstheorie Meders (2007, 2014, 2017) eine Korrelation beider Seiten: Beide können nur gemeinsam vorkommen bzw. bedingen sich gegenseitig.

Neben den bereits angesprochenen Kategorien wurde von drei Personen (P5, P11 und P13) auch K5.3 (E r A (anderes Publikum)), also das Verhältnis des*der Einzelnen zum anderen Publikum angesprochen. Hierbei handelt es sich aber eher um *Meinungen* über das andere Publikum als um Veränderungen im Verhältnis. P5 schildert die Auswirkungen des Stimmverbots der Männer,

was nicht zur Diskussionsfreudigkeit beigetragen habe: die Männer seien dadurch eher unbeteiligt gewesen und haben immer wieder ihre „Genderkarte“ (Anhang 9, Tabelle 2) des Nicht-Wissens gespielt. P13 erzählt wiederum eher unbeteiligt, dass seiner Gruppe (also einem Teil des anderen Publikums) bei der Entscheidung das Männerwahlrecht wichtig gewesen sei, während P11 (Pronomen: sie) sich darüber *freut*, dass ein älterer Mann nach der Aufführung von den eindrücklichen Erlebnissen des Rollentausches erzählt. P11 deutet so noch am ehesten eine Meinungs- bzw. Verhältnisveränderung an, da bei ihren Ausführungen mitschwingt, dass es für sie freudig überraschend ist, dass ein älterer Mann durch ein solches Theaterstück zu diesem Thema noch die Meinung ändert. So habe P11 es auch *genossen*, dass innerhalb der ‚Bedrohten‘ (K5.1: E r A (,die Bedrohten‘)) nur die weibliche Sprachform genutzt wurde, die Frauen mehr Mitsprache hatten und ein Matriarchat geherrscht habe. Gleichzeitig habe sie *nicht verstanden*, warum in einer Sozialdemokratie keine Gleichberechtigung herrsche. P11 hinterfragt somit, obwohl sie den Zustand der Männerbenachteiligung ein bisschen zu genießen scheint, warum das zu dieser Staatsform dazugehöre. Dies stößt bei ihr eine andere Kategorie an: K6 (E r s, das Verhältnis des*der Einzelnen zu sich selbst). P11 ist eine Woche nach dem Stück die eigene Ambivalenz in *Erinnerung*, die sie bei der Gruppenentscheidung über ‚die Bedrohten‘ gehabt habe. Obwohl sie sich aus einem „Fairness-Willen“ (Anhang 9, Tabelle 2) für die Option des Männerwahlrechts mitentschieden habe, sei sie davor ambivalent gewesen. Der Rollentausch und damit die Machtverschiebung scheint P11 neue Seiten an sich selbst entdecken zu lassen. Auch habe sie an sich beobachtet, dass die von ihr befürwortete weibliche Bezeichnung für Männern *Irritationen* bei ihr selbst ausgelöst haben. Auf der anderen Seite berichtet auch P5 direkt nach und eine Woche nach dem Theaterstück, dass der Rollentausch zur *Reflexion* und damit K6.1 (E r s) angeregt habe. P5 habe das Entscheidungsverbot gehemmt und verärgert. Er habe diesen Ärger während dem Stück *reflektieren* müssen, um zu verstehen, dass es genau darum gehe. Er sei diese Benachteiligung als heterosexueller Cis-Mann nicht gewohnt. Bei P11 und P5 scheint somit das Erleben des Rollentausches etwas mit ihrer Sicht auf das eigene Selbst gemacht zu haben. P5 äußert außerdem noch seine allgemeine *Meinung* zum Thema Mündigkeit, was sein direktes Verhältnis zur Gesellschaft (K8) zeigt. Hierbei stellt er sich die *Frage*, ob die Männer im Theaterstück, wenn sie 50 Jahre nicht wählen durften, jetzt dazu überhaupt in der Lage sein können. Er zieht diesen Schluss mit dem Hinblick auf das Frauenwahlrecht im Kanton Uri in der Schweiz. Bei P5 fällt besonders auf, dass bei diesem Thema des Geschlechterrollentausches viele verschiedene Verhältnisse bzw. Kategorien angeschnitten werden, wobei vor allem K6 (E r s) heraussticht.

Bei P11, P5, P6 und P8 wird die irritierende Sprache zum Thema: Bei P11, P8 die weiblichen Pronomen gegenüber Männern, bei P5 und P6 das männliche Mitspracherecht, das im Theaterstück vermisst bzw. so genossen wird. Es herrscht im Stück eine andere, unbekannte Sprache im Hinblick auf die Wahl und Nutzung von Personalpronomen, aber auch im Hinblick auf die Regelung des ‚Sprechen-dürfens‘. Im Hinblick auf Meders (2014) Ausführungen zur Bildung und Sprache (siehe Kapitel 2.3) können hierzu folgende Überlegungen angestellt werden: Die bestehende deutsche Sprache, in welcher Jahrzehntelang die männliche Zuschreibung von Menschen als Standard festgelegt wurde, und damit alle anderen Geschlechter mitgemeint waren, beginnt sich in den letzten Jahren zu ändern. Derzeit ist das Gender-Sternchen ‚*‘ in der öffentlichen Diskussion vertreten, das in dieser Arbeit schon verwendet wird. Das Sternchen steht hierbei stellvertretend für das weite, nicht-binäre Spektrum an Geschlechts-Identitäten. Innerhalb des Theaterstücks wird jedoch die normierte, männlich-zentrierte Sprache umgedreht, und allen werden plötzlich weibliche Pronomen gegeben. Wird jetzt die Kultur der männlich-zentrierten Sprache als die bekannte Kultur von P11 und P8 gesehen und die Kultur der weiblich-zentrierten Sprache als fremde Kultur, zeigt ein Lernen der fremden Sprache die Relativität der eigenen Sprache bzw. Kultur auf. Während hierbei noch nicht die Rede davon sein kann, dass P11 und P8 diese Sprache innerhalb des Theaterstücks zu sprechen lernen, macht sie sie jedoch auf die Möglichkeit ihrer Existenz aufmerksam. Dasselbe Prinzip kann auch bei der Erfahrung des eingeschränkten Mitspracherechts von Männern im Stück, das P5 und P6 besonders erwähnen, angewendet werden. So wird eine neue Kultur der Mitsprache im Stück zelebriert, die P5, der sich als Mann definiert, in seiner Diskussionsfreude bzw. Entscheidungsmacht einschränkt. Er lernt hiermit eine andere Kultur der Mitsprache kennen, fügt sich dessen und fängt an zu verstehen, dass das ihm bekannte Mitspracherecht nicht das allgemein gültige für alle Geschlechter ist. Auch für P6, die sich selbst als Frau definiert und während dem Stück diesen Regeln folgt, eröffnet sich durch das Sprechen dieser neuen, erfundenen (Mit-)Sprache plötzlich die Relativität der bekannten (Mit-)Sprache und sie überlegt, ob diese bekannte Kultur so weitergetragen werden muss bzw. wie sie aktiv außerhalb des Theaterstücks verändert werden kann.

Das Theaterstück bietet somit einen Bildungsanlass, diese (Mit-)Sprachen kennenzulernen und das eigene (Mit-)Sprache-Verhalten im Hinblick auf Geschlechterrollen zu reflektieren. Bei P5, P6, P8 und P11 scheint das immersive Online-Theaterstück hierzu Bildungsprozesse angeregt zu haben, es wurden verschiedene Kategorien bzw. Korrelationen angestoßen bzw. haben sich verändert: Zentral hierbei ist K2 (E r A in G) und K4.2 (E r S (Inhalt)), wobei K2 sich auf das Themenfeld des Feminismus in der Gesellschaft und K4.2 sich auf das dazugehörige Thema der Geschlechterrollen innerhalb des Theaterstücks bezieht. Während K2 von fünf der Befragten (also

zusätzlich P13) erwähnt werden, verändert sich bei dreien K4.2. Außerdem werden bei drei Befragten K5.3 (E r A (anderes Publikum)) und bei einem Befragten K5.1 (E r A (,die Bedrohten)) angesprochen, die sich jeweils auf das Verhältnis der Einzelnen auf die jeweiligen Anderen beziehen. Zwei der Befragten äußern zusätzlich, dass sie sich durch das Theaterstück Gedanken zu sich in Bezug auf das Thema gemacht haben. Bei ihnen scheint sich ihr Verhältnis zu sich selbst (K6: E r s) verändert zu haben. Ein Befragter erwähnt auch noch K8 (E r G), das Verhältnis des*der Einzelnen zur Gesellschaft, hier zeigt sich jedoch keine Verhältnisänderung.

Es zeichnet sich somit ab, dass innerhalb dieses Bildungsanlasses bzw. der Bildungsprozesse der Befragten verschiedene Korrelationen miteinander verwoben sind. Hier zeigt die verwobene Netzstruktur von Bildung, das ‚Bildungsnetz‘, wie Meder (2017) es nennt, nochmals deutlich (siehe Kapitel 2.1).

Die für das immersive Online-Theater speziellen Auseinandersetzungen des Diskutierens/Entscheidens und des Selbst am eigenen Leib Erfahrens haben hierbei bei P5, P6 und P11 die zentrale Rolle gespielt. Dies spricht für die Besonderheit des immersiven Formats im Hinblick auf den Bildungsanlass und die Bildungsprozesse. Inwiefern das Online-Format hierbei ausschlaggebend ist, kann jedoch durch die fehlende Vergleichsmöglichkeit nicht gesagt werden.

Politische (Gruppen-)Entscheidungen

Die Thematik ‚politische (Gruppen-)Entscheidungen‘ ist innerhalb des Stücks zentral, da das Publikum zu Beginn in die Rolle einer Kommission gesteckt wird und gegen Ende des Stücks über das Weiterleben ‚der Bedrohten‘ entscheiden muss. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist daher zum einen das Treffen dieser Entscheidungen und das Führen der Diskussionen darüber. Zum anderen spielt die Selbst-Erfahrung, wie eine getroffene Entscheidung auf einen selbst wirkt, in die Auseinandersetzung mithinein. Es haben sich vier Befragte (P5, P6, P8, P11) dazu geäußert, wobei wieder unterschiedliche Kategorien bzw. Verhältnisse mitschwingen: K5.3 (E r A (anderes Publikum)), K4.1 (E r S (Theater)), K5.1 (E r A (,die Bedrohten‘), K2 (E r A in G), K4.2 (E r S (Inhalt)) und K6 (E r s).

Bei dreien war K5.3 (E r A (anderes Publikum)) insofern zentral, da sie von den Gruppendiskussionen und der Entscheidung berichteten, welche ihnen *in Erinnerung geblieben* war oder sie *beschäftigt* haben. So berichtet P8 nach einer Woche grundsätzlich, dass sie der Fakt, mit Fremden über die Handlung zu diskutieren *beschäftigt* habe. Auch P6 ist dies nach einer Woche noch *in Erinnerung*, wobei sie vor allem die eigene Neugier und das Interesse hierauf betont. Sie differenziert direkt nach dem Stück zusätzlich zwei Ebenen der Diskussion in der Gruppe aus: die Theaterebene, bei der es vor allem um eine Neugier auf die Frage: was-passiert-wenn? gehe und

die politische Ebene, bei der Themen wie Gleichberechtigung diskutiert werden. Sie fügt bei letzterer hinzu, dass dazu aber zu wenig Zeit eingeplant gewesen sei. In dieser Kritik schwingt auch eine Auseinandersetzung mit der Theaterform mit (K4.1: E r S (Theater)). Sie scheint somit die soziale Situation der Gruppenentscheidung mit dem anderen Publikum für sich analysiert zu haben und dadurch entscheidungsfähig gewesen zu sein, inwiefern sie sich auf eine inhaltliche Diskussion mit den Anderen einlasse, oder nicht. P6 scheint hierdurch eine Art Distanz zum Theaterstück bzw. zum inhaltlichen Thema der Komplexität von (politischen) Entscheidungen aufzumachen. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob dieses Distanzieren und auf den Rahmen eines Theaterstücks verweisen ein Bildungs-Hinderungsgrund für die politische Entscheidungsthematik sein könnte. Gleichzeitig zeigt sich hierdurch wieder die grundlegende Korrelations-Theorie Meders (2007, 2014, 2017), dass der Wille sich zu bilden nicht von dem Prozess des Gebildet-Werdens zu trennen ist. P6 scheint sich für die Theaterebene entschieden zu haben, weswegen sich hier kein Bildungsanlass zu der Thematik des politischen Entscheidens abzeichnet, sondern durch K4.1 (E r S (Theater)) eher zu der schon oben aufgeführten Thematik der Form des immersiven Theaters.

Bei P5 und P11 fällt die Entscheidung jedoch auf zweitere Option. So berichtet P5, dass es in der Gruppe die Diskussion gegeben habe (K5.3: E r A (Publikum)), am liebsten keine der vier Optionen zu wählen. Sie haben besprochen, dass falls sie jedoch eine wählen müssten, die Option vier die Richtige sei. Hierbei schwingt zusätzlich K5.1 (E r A (,die Bedrohten‘)) mit, das Verhältnis von der*dem Einzelnen zu den ,Bedrohten‘, da die Gruppe sich Gedanken um die richtige Zukunftsentscheidung ,der Bedrohten‘ macht. Dieses Entscheiden in der Gruppe über Andere, während P5 selbst eine benachteiligte Position als Mann gehabt habe, habe bei ihm die *Wahrnehmung* im Alltag zu diesem Thema *geschärft*. Er transferiert das Verhältnis von ihm zu den ,Bedrohten‘ und der Publikums-Gruppe in sein alltägliches Lehrer-Dasein (K2 (E r A in G)) und *reflektiert* eine Woche nach dem Stück, dass er täglich mit Menschen arbeite, die weniger Macht haben als er. Er als Lehrer (K0) verliere sich oft in seinen Regeln und der eigenen Machtposition. Um hierbei Mitbestimmung wieder besser wahrzunehmen, sei diese Erfahrung des der Situation ausgeliefert Seins gut gewesen.

Auch bei P11 werden die Verhältnisse K5.1 (E r A (die Bedrohten‘)) und K2 (E r A in G) bei diesem Thema angestoßen, wobei sich in Bezug auf K2 sogar ihre *Meinung verändert* zu haben scheint. Zusätzlich spielt K4.2 (E r S (Inhalt)) mit hinein, da für P11 das politische Entscheiden eine wesentliche Aussage des Stücks war. So erwähnt P11 direkt nach und eine Woche nach dem Stück, dass sie das Füllen der Entscheidung schwer gefunden habe. Auch eine Art Ohnmachtsgefühl habe sie bei dem Gedanken gegenüber ,den Bedrohten‘ die richtige Entscheidung zu fällen

(K5.1: E r A (,die Bedrohten‘)) empfunden. Sie habe direkt nach dem Stück inhaltlich *mitgenommen* (K4.2: E r S (Inhalt)), dass politisches Entscheiden an sich schwierig sei und es die „super Lösung“ (siehe Anhang 9, Tabelle 3) nicht gebe. Eine Woche nach dem Stück greift P11 genau diese eigene Aussage auf und berichtet, dass sie darüber nochmals *nachgedacht* habe und sie schon glaube, dass es auch falsche Entscheidungen gebe. Hierzu hat P11 zusätzlich in beiden Interviews weiterführende Gedanken, die das Verhältnis von ihr zu den Anderen in der Gesamtgesellschaft (K2: (E r A in G)) betreffen: So habe sich ihre *Sicht* direkt nach dem Stück dahingehend *verändert*, dass politische Entscheidungen sehr komplex seien, dass diese sich auch verändern können und für Manche besser seien als für Andere. Im Interview eine Woche später erwähnt sie zusätzlich die derzeitigen ethischen Schwierigkeiten der Politiker*innen, angemessene Entscheidungen in Bezug auf die Covid19-Pandemie zu treffen. Hierbei habe sie durch das Theaterstück mehr Verständnis dafür, dass faire Entscheidungen schwer seien. Bei P11 scheint das sich selbst Hineinversetzen in die Rolle der Entscheidungsträgerin, was ihr im Theaterstück in Form der Kommission auferlegt wurde, das Verhältnis zur Politik verändert zu haben. Hinzu kommt P11s Schilderung, dass sie eine Woche nach dem Stück *beschäftigt* habe, dass sie durch ihre eigene starke Meinung oft andere Meinungen ignoriere. Das hier genannte Verhältnis zu sich selbst K6 (E r s) wurde in Bezug zum Thema politische Entscheidungen Fällen somit reflektiert und kritisiert. Die Intensität der Bildungs-Keywords und die Kumulation der verschiedenen Kategorien lassen bei P11 und auch bei P5 Bildungsprozesse zum Thema politische (Gruppen-) Entscheidungen erkennen. Bei P5 zeigt sich dieser, indem er durch die gespaltene Machtposition im Theaterstück die eigene Machtposition und das Entscheidungen Fällen im alltäglichen Berufsalltag reflektiert, also das Verhältnis K2 (Er A in G) in Verbindung mit K5.3 (E r A (Publikum)) und K5.1 (E r A (,die Bedrohten‘)) verändert wird. P11 hinterfragt durch das selbst Entscheidungen fällen im Stück die eigene Einstellung zur Thematik und erkennt die Schwierigkeit dessen für die derzeitigen Politiker*innen an. Bei ihr scheint sich vor allem das Verhältnis zu K2 (E r A in G) zu verändern, wobei K5.1 (E r A (die Bedrohten‘)), K4.2 (E r S (Inhalt)) und K6 (E r s) mitreinspielen.

Bei beiden Befragten sticht wieder heraus, dass die Auseinandersetzungen des selbst Tuns (also selbst Entscheidungen Treffens und Diskutierens) und des selbst Erlebens der sozialen Situation die Entscheidenden sind. Dies spricht dafür, dass die immersive Theaterform ein Bildungsanlass sein kann.

Das folgende Thema des Wahlbetrugs kann als Unterthema gesehen werden, da es eng mit der Thematik des politischen Entscheidens zusammenhängt.

Wahlbetrug

Das Publikum begeht innerhalb des Theaterstücks offensichtlichen Wahlbetrug, da es als Kommission zwischen vier Optionen entscheiden muss, wie es die Zweit-Wahl ‚der Bedrohten‘ der neuen Anführerin manipulieren will. Vier der sechs Befragten äußern sich hierzu, wobei sich die Auseinandersetzung wieder aus dem Diskutieren/Entscheiden und sich in der sozialen Situation Befinden zusammensetzt. Alle beziehen sich hierbei hauptsächlich auf K5 (E r A), wobei sich dadurch, dass die Entscheidung zwar mit dem anderen Publikum (also K5.3) getroffen wird, es jedoch um die Zukunft ‚der Bedrohten‘ (also K5.1) geht, diese beiden Kategorien sich hier immer wieder vermischen. P5 und P6 sind sich zum einen einig, dass ein Nicht-Eingreifen in das Wahlergebnis eigentlich besser gewesen wäre. P5 führt dazu aus, dass sich darin die Gruppe einig gewesen sei, jedoch sich dann für Option vier entschieden habe, da es das kleinste Übel zu sein schien. Gleichzeitig berichtet P5, dass das Entscheiden in so einem Gremium Machtgefühle ausgelöst habe und *interessant* gewesen sei. P8 habe es *anstößig gefunden*, dass in der Gruppe eine Beeinflussung der Wahlen beschlossen wurde und habe es inhaltlich (K4.2: E r S (Inhalt)) auch *komisch gefunden*, dass das Publikum gewusst habe, wer wen gewählt habe. Während diesen drei Befragten das Ausmaß ihrer Entscheidung eines Wahlbetrugs zwar bewusst zu sein schien, scheint es nicht so, als ob das Durchführen dessen sie zu einer Veränderung ihres Verhältnisses zum anderen Publikum (K5.3), zu ‚den Bedrohten‘ (K5.1) oder zur Thematik des Wahlbetrugs an sich geführt zu haben. P12 jedoch, der direkt nach dem Stück davon berichtet, dass sie in der großen Gruppe nach dem Stück über die Wahlmanipulation gesprochen haben (K5.3: E r A (anderes Publikum)), führt den Gedanken weiter. Er überlegt, dass es Wahlbetrug und -manipulation in anderen Ländern vielleicht wirklich gebe. Er transferiert die selbst durchgeführte Situation somit auf die bestehende globale Gesellschaft und damit wird auch K2 (E r A in G) angestoßen. Auch eine Woche nach dem Stück erzählt er, dass er *nochmal nachgedacht* habe, ob in manchen Ländern Wahlmanipulation Normalität sei. Er finde diese Gedanken *interessant* und *beängstigend*. Der Transfer der eigenen Erfahrung zu einer gesamtpolitischen Überlegung im Thema Wahlbetrug lässt hierin einen Bildungsprozess erahnen. Das Verhältnis von P12 zu den Anderen in der globalen Gesellschaft scheint sich insofern geändert zu haben, dass P12 sich überhaupt erst Gedanken über die Wahlvorgänge in anderen Gesellschaften gemacht zu haben scheint. Beachtlich ist, dass bei P12, bei dem innerhalb der Thematik ‚Geschlechterrollentausch‘ das Selbst-Erfahren nachweislich nicht zu einem Bildungsprozess geführt hat, dies innerhalb dieser Thematik ansatzweise der Fall zu sein scheint. Dies deutet wieder auf die Besonderheit der immersiven Theaterstruktur in Bezug auf Bildung hin.

(Sozial-)Demokratie

Da sich ‚die Bedrohten‘ im Stück zur Erhaltung der Werte der Sozialdemokratie vor 50 Jahren in einen Bunker einschließen haben lassen, ist diese Staatsform immer wieder Thema in den Interviews: Ob in der Art und Weise, wie ‚die Bedrohten‘ im Bunker leben, sie sich kleiden, sie wählen oder von welchen Werten sie sprechen. Das Publikum wird durch Einbindung in die Wahlen und die Entscheidung über die Zukunft ‚der Bedrohten‘ Teil dieser Lebensweise. Die Thematik hängt eng mit dem Thema der politischen Gruppen-Entscheidungen und des Wahlbetrugs zusammen, da diese Themen Teil der im Stück vorgestellten ‚Sozialdemokratie‘ sind. Die Auseinandersetzungen mit diesem Thema geschehen vor allem durch Zuschauen, aber auch selbst Erleben und Diskutieren/Entscheiden. Es haben sich vier der sechs Befragten (P5, P8, P13 und P11) ausdrücklich zum Thema Sozialdemokratie geäußert. Hierbei waren noch unterschiedliche Aspekte *in Erinnerung* (P11), sie haben sich *Fragen gestellt* und *nachgedacht* (P8 und P11), Dinge haben sie *beschäftigt* (P8), oder sie haben Inhalte *mitgenommen* (P5 und P13). Dabei werden vor allem die Kategorien K4.2 (E r S (Inhalt)) und K2 (E r A in G), bei P8 jedoch auch K6 (E r s) angesprochen.

So ist für P13, der sich selbst als eher nicht so politisch interessiert bezeichnet, jedoch sich gerne mehr interessieren würde (K6 (E r s)) inhaltlich die politische Aussage des Stücks, dass echte Sozialdemokraten ausgestorben seien und die Demokratie erhalten werden müsse, da sie schwinde (K4.2: E r S (Inhalt)). Die allgemeine Aussage sei dabei, dass Demokratie Gleichberechtigung brauche und er *nehme sich mit*, dass ohne Wandel Stillstand herrsche und Offenheit für Wandel wichtig sei. Er bezieht somit alle Inhalte, mit denen er sich innerhalb des Stücks beschäftigt hat, auf die allgemeine politische Lage und transferiert somit K4.2 auf K2 (E r A in G). Da P13 bei der inhaltlichen Aussage jedoch z. B. dazu sagt, dass dies davor auch schon seine Meinung gewesen sei und er auch sonst eher wortkarg antwortet, ist es schwierig zu sagen, ob sich sein Verhältnis zum Inhalt oder zu den Anderen in der Gesellschaft geändert und er einen Bildungsprozess erfahren hat.

P8 *fragt sich* im Interview direkt nach dem Stück, ob das Nesterland nicht doch ein Modell zur Erhaltung der Sozialdemokratie sein könnte (K4.2: E r S (Inhalt)). Eine ähnliche *Frage stellt sich* P11 auch in Bezug auf die Werteweitergabe in einer sozialistischen Gesellschaft: Können diese Werte als Einzelpersonen weitergegeben werden, oder muss die Gruppe zusammenbleiben, (trotz der Aussicht auf eine Isolation im Nesterland)? Auch wenn der Fokus von P11 auf die Art und Weise der Werteweitergabe in Gesellschaften zu liegen scheint, fällt hierbei auf, dass P11 statt ‚sozialdemokratische‘, ‚sozialistische‘ Gesellschaft sagt. Inwiefern diese Unterscheidung im Theaterstück getroffen wird bzw. was beim Publikum ankommt wird an späterer Stelle nochmals

aufgegriffen. P8 berichtet, dass sie über die Sozialdemokratie (K2 (E r A in G)) direkt nach dem Stück insofern *nachgedacht* habe, indem sie sich die *Fragen gestellt* habe, ob diese schützenswert sei und wie eine echte Sozialdemokratie überhaupt aussehe. Auch eine Woche nach dem Stück *beschäftige* P8 die sozialdemokratische Idee. Sie verbindet hier diese allgemeine Idee der Sozialdemokratie (K2 (E r A in G)) mit den Inhalten des Stücks (K4.2: E r S (Inhalt)) und führt diese Staatsform als eine mit klarverteilten Rollen und gegenseitigem Kümmern aus, welche aber gerade auch wegen den fixierten Räumlichkeiten unfrei wirke. Eine Woche nach dem Stück sagt P8 jedoch auch, dass der Inhalt des Stücks zu weit von ihrer eigenen Erfahrungswelt weg sei, um sie wirklich emotional zu berühren und zu beschäftigen (K6 (E r s)). Aus dieser Reflexion von P8 heraus lässt sich die Frage stellen, ob dies ein Bildungshindernis für P8 sein könnte. Während bei P13, P8 und P11 schwer zu sagen ist, ob sich im Verhältnis zum Thema der Sozialdemokratie und Werteweitergabe und somit im Verhältnis zu den Anderen in der Gesellschaft und der Sache, also dem Inhalt, etwas geändert hat, scheint dies bei P5 eher der Fall zu sein.

So sei zum einen die Aussage des Stücks für ihn gewesen, dass die menschenfreundlichste Regierungsform im Isolierten nicht funktioniere und ohne Freiheit immer pervertiere und erodiere (K4.2). Zum andern habe P5 direkt nach dem Stück *mitgenommen*, dass die Sozialdemokratie in Österreich noch gefährdeter scheine als in Deutschland (K2 (E r A in G)). Auch eine Woche nach dem Stück erwähnt er, dass er durch das Stück noch mehr das Gefühl habe, (und das habe sich durch das Stück *verändert*), dass heute eine noch sozialdemokratie-feindlichere Umgebung herrsche als zu der Zeit, als sich ‚die Bedrohten‘ eingebunkert haben. Im Stück herrsche bei der ironischen Idee der bedrohten Sozialdemokrat*innen ein ernster Unterton. P5 reflektiert hier explizit den Inhalt des Stücks (K4.2) in Bezug auf die jetzige Gesellschaft (K2) und zeigt damit, dass die politische Aussage zur Sozialdemokratie innerhalb dieser Parallel-Gesellschaft für ihn auch Geltung zu haben scheint. Er verändert sein Verhältnis zu den Anderen in der Gesellschaft insofern, dass er die derzeitige politische Situation, besonders in Österreich, als noch sozialdemokratie-feindlicher, als vor 50 Jahren einstuft. Für P5 scheint das Theater somit zu dem Thema der Sozialdemokratie insofern ein Bildungsanlass gewesen zu sein, wobei sich hier die Auseinandersetzung des Anschauens zentral gezeigt hat, welche auch bei nicht-immersiven Theaterstücken zu Tragen kommt.

Das folgende Thema kann wieder als Unterthema zu (Sozial-)Demokratie gesehen werden, da es sich mit grundlegenden Fragen zu Sozialismus und Individualismus auseinandersetzt.

Sozialismus vs. Individualismus

Die Staatsform ‚der Bedrohten‘, die von ihnen selbst als Sozialdemokratie benannt wird, wird, wie die Beschreibung von P11 (siehe oben) schon andeutet, von einigen Befragten dem Sozialismus zugeordnet. Auch P6, die nach eigenen Angaben sich in der historischen Zeit von Kreisky gut auskennt, benennt diese so. Dieses Thema wird ausschließlich von P6 so ausführlich behandelt, wobei es bei ihr die Kategorien K4.2 (E r S (Inhalt)), K5.1 (E r A (‚die Bedrohten‘)), K5.3 (E r A (Menschen außen) und K2 (E r A in G) anstößt. Die Auseinandersetzung der Thematik scheint sich auf das Anschauen ‚der Bedrohten‘ zu beschränken, da deren Verhaltensweisen bei den Ausführungen von P6 zentral sind. So betont P6, dass es in diesem Stück nicht alltäglich sei, dass sie ein Stück Geschichte habe ansehen können (K4.2). Auch die ernste Kontinuität, mit welcher ‚die Bedrohten‘ die stramme, sozialistische Ideologie eingehalten hätten, befindet P6 als cool (K5.1). Sie sieht zum einen als Aussage des Stücks, dass die Kreisky-Ära schon lange her gewesen sei und die Schattenseiten des Sozialismus sowie die Vorteile des Individualismus zeige (K4.2). Für sie sei das ungewohnt, da ihrer Meinung nach heute Individualismus eher als Hedonismus und Egoismus kritisiert werde (K2). Auch nach einer Woche berichtet P6, dass sie immer noch *shockiert* sei, dass Kreisky schon so lange her sei. Sie habe über die alten sozialistischen Ideen immer wieder *nachgedacht* (K2). Im Hinblick darauf, dass sie das Thema Individualismus schon lange begleite, bemerke sie in der derzeitigen Pandemie-Politik, dass die Bedürfnisse der Individuen eher im Hintergrund seien (K2). Bei P6 zeigt sich, dass sie sich mit der Thematik des Sozialismus bzw. Individualismus zum einen schon länger beschäftigt, zum anderen neue Aspekte durch das Theaterstück angestoßen wurden. So scheint sich das Verhältnis von P6 zu den Anderen in der Gesellschaft insofern verändert zu haben, dass sie dem Konzept des Sozialismus nochmals mit mehr Kritik begegnet, als sie es davor getan hat. Da P6 hier auch beruflich (K0: Dozentin an der Universität) mit der Thematik zu tun hat, könnte hier ein stetiger Bildungsprozess im Gange sein. P6 scheint das Theaterstück jedoch selbst auch als eine Art Bildungsanlass in Verbindung mit Vergnügen einzuschätzen, da sie eine Woche nach dem Theaterstück erzählt, dass sie Studierende als geschlossene Gruppe zu einer Aufführung geschickt habe. Das Verhältnis K5.3 (E r A (Menschen außen) wird somit zusätzlich von dem Besuch des Theaterstücks und dieses Inhalts angestoßen. P6 argumentiert es als Ersatz für die ausgefallene Weihnachtsfeier, jedoch auch, da die Studierenden diese Themen, wie z. B. das rote Wien, schon in Lehrveranstaltungen thematisiert haben. P6 bemisst also in diesem Fall in der Rolle der Pädagogin dem Theaterstück insofern eine Gültigkeit bzw. inhaltliche Stärke zu, dass sie es Studierenden eines wohl politischen Universitäts-Fachs weiterempfiehlt. Das Stück hat somit den didaktischen Horizont von P6 als Pädagogin erweitert, wurde von ihr als semi-ernstgemeintes didaktisches Medium zur

Vermittlung der Thematik verwendet. Dies sei jedoch nur als Rand-Notiz vermerkt, da die Verwendung eines didaktischen Mediums noch nicht seine Möglichkeit, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, zeigt.

Zusammenfassung

Grundsätzlich scheinen fünf Über-Kategorien am meisten in Bildungsprozesse verwickelt zu sein bzw. haben sich fünf Verhältnisse bei den Befragten am ehesten verändert: K4.1 (E r S (Theater)), K4.2 (E r S (Inhalt)), K5.1 (E r A (,die Bedrohten')), K5.3 (E r A (Publikum)) und K2 (E r A in G).

Das Verhältnis zu der Form des immersiven Online-Theaters (K4.1) ist dabei das einzige, das sich bei allen Befragten auf unterschiedliche Weise verändert zu haben scheint.

Die Veränderung der Verhältnisse der Befragten zum Inhalt (K4.2), zu ,den Bedrohten' (K5.1), zum anderen Publikum (K5.3) haben sich oft nicht direkt, sondern erst durch eine Veränderung von dem Verhältnis zu den Anderen in der Gesellschaft (K2) gezeigt.

Hierbei fällt auf, dass die Auseinandersetzungen des Diskutierens und Entscheidungen Treffens der Befragten mit dem anderen Publikum (K5.3) über ,die Bedrohten' (K5.1) mit dem Hintergrund des politischen Systems und des Geschlechterrollentausches innerhalb des Stücks (K4.2) deren Verhältnis zu gesellschaftlichen Themen (K2) geändert zu haben scheint. Diese Art der Auseinandersetzungen, die speziell für ein immersives Theater sind, kommen bei den meisten Veränderungen der Verhältnisse vor, was für das immersive Theater als potenzieller Bildungsanlass spricht.

Vereinzelte hat sich auch das Verhältnis von den Befragten zu sich selbst, bzw. zu den eigenen Einstellungen verändert (K6 (E r s)), was auch immer mit den Auseinandersetzungen des Entscheidungen Treffens/Diskutierens und Selbst-Erfahrens zusammenhing.

Bildungsinhalte bzw. Themen, bei denen Bildungsprozesse bei den Befragten stattgefunden haben sind, wie oben ausgeführt, die Themen: der Form des immersiven Online-Theaters, der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, der politischen Gruppenentscheidungen, des Wahlbetrugs, der (Sozial-)Demokratie und des Sozialismus. Die genauen Inhalte der Bildungsprozesse sind dagegen sehr individuell und verschieden, was in der oberen Analyse detailliert aufgeführt ist.

Kategorien bzw. Verhältnisse, die zwar angesprochen wurden, sich jedoch nicht verändert zu haben scheinen sind K1 (E r S (Theater) in Welt), bei welcher die Meinung zum Theater innerhalb der Welt beschrieben, jedoch nicht verändert wird und somit in der Analyse vernachlässigt wurde. Auch K8 (E r G), das Verhältnis des*der Einzelnen zur Gesellschaft im Modus des Ethisch-Sittlichen, das wenn dann als unveränderte Meinung von Befragten angesprochen

wurde, scheint sich bei keiner befragten Person verändert zu haben. Außerdem wurde K5.4 (E r A (Menschen außen) zwar in Bezug auf die Weiterempfehlung des Stücks angesprochen, aber das Verhältnis wenig verändert.

Einige Kategorien und damit mögliche, vermutete Verhältnisse sind gar nicht zur Sprache gekommen. Das sind K3 (E r s in Z: Einzelne*r in Korrelation mit sich selbst in der Zeit), K5.2 (E r A (Analyse): Einzelne*r in Korrelation mit den Anderen (die Analyse)), K7 (E r W: Einzelne*r in Korrelation mit der Welt im Modus der Weltanschauung) und K9 (E r Z: Einzelne*r in Korrelation mit der Zeit im Modus des Glaubens). Das heißt also, dass innerhalb dieses Theaterstücks im Zuge dieser Forschung keine Veränderung in diesen Verhältnissen aufgezeigt werden konnte bzw. diese Verhältnisse erst gar nicht von den Befragten erwähnt wurden.

Abschließend sei erwähnt, dass alle Bildungsprozesse, die erkannt bzw. analysiert wurden, auch auf einen möglichen *Lernprozess*, nach Meder (2007) geprüft wurden. Auf die Frage nach einem Bildungsanspruch innerhalb des Theaterstücks, antwortet die Macherin mit der Überkategorie der „Gender-Thematik“ (siehe Anhang 2: Z. 176). Gleichzeitig will die Theatergruppe nicht belehrend sein, so die Macherin. Im Hinblick auf die Frage, ob dieses Theaterstück auch ein Lerngegenstand sein könnte, wurde diese Thematik als Kommunikationsabsicht der Macher*innen des Theaterstücks angenommen. Hierbei konnte jedoch die Frage, aus welcher Motivation sich das Publikum die Theater-Tickets gekauft hat aufgrund der dazu fehlenden Frage im Leitfaden nicht beantwortet werden. Somit ist unklar, ob das Publikum in einem Modus der Aneignung, der für einen Lernprozess notwendig wäre, am Theaterstück teilgenommen hat. Dieser Modus der Aneignung in Meders Lernbegriff (2007) wird zusätzlich als ein Modus beschrieben, in welchem die Beziehung des*der Einzelnen auf sich „relativ dauerhaft neu entsteht oder verändert wird“ (Meder 2007: 131). Daher wurde in den Fällen, dass die Befragten K6 (E r s), also das Verhältnis des*der Einzelnen zu sich selbst, erwähnten (v.a. im Thema: Geschlechterrollen), ein potenzieller Lernprozess in Erwägung gezogen. Jedoch wurde die eine Woche zwischen den Interviews als eine zu kurze Zeitdauer eingestuft, um eine ‚relativ dauerhafte‘ Veränderung festzustellen. Somit kann aufgrund empirisch-methodischer Ungenauigkeiten nicht endgültig entschieden werden, ob Lernprozesse vorliegen, was im folgenden Kapitel auch nochmals ausgeführt wird. Es werden somit in der Folge zunächst von möglichen Bildungsprozessen nach Meders Bildungstheorie (2007, 2014, 2017) ausgegangen.

5.3 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien - Methodenkritik

Da in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) als letzter Schritt die „Anwendung der inhaltlichen Gütekriterien“ (Flick 2007: 411) vorgesehen ist, wird dies im Folgenden

ausgeführt. Dabei wird auf das Gütekriterium der *Objektivität* verzichtet, da die Anwendung dessen innerhalb qualitativer Forschung stark umstritten ist (vgl. ebd.: 499).

Reliabilität

Bei der Untersuchung der Reliabilität der Forschung wird auf die „prozedurale Reliabilität“ (Flick 2007: 490) zurückgegriffen, die Kirk und Miller (1986) für die ethnografische Feldforschung eingeführt haben und von Flick (2007) zitiert wird. Diese soll die Verlässlichkeit der Vorgehensweise und der Daten prüfen, während die spezifische Methode im Blick behalten wird (vgl. ebd.: 492). Kirk und Miller (1986) fassen die unterschiedlichen Verständnisse von Reliabilität innerhalb der qualitativen Forschung in einer „Explikation in doppelter Hinsicht“ (Flick 2007: 492) zusammen. Zum einen soll genau gezeigt werden, welche Daten, von den Subjekten (in diesem Fall von den Befragten) kommen und was die Interpretationen der Forscher*in sind (vgl. ebd.). Dies wurde in dieser Masterarbeit innerhalb des Analyseteils durch die Verwendung von indirekter Rede, also Konjunktiv I, markiert. Die Inhalte der Aussagen, die von den Befragten kamen, wurden in indirekter Rede wiedergegeben, die Interpretationen im Indikativ. Hierbei ist jedoch zu vermerken, dass sich bei den Aussagen der Befragten neben einzelnen, zitierten Worten und Phrasen, auf die von der Forscherin paraphrasierten und reduzierten Aussagen bezogen wurde, was zu inhaltlichen Ungenauigkeiten geführt haben könnte.

Zum anderen fordern Kirk und Miller (1986), dass das Vorgehen im gesamten Forschungsprozess dokumentiert werden soll und die Forschenden bestenfalls in der Durchführung der Methoden geschult sein sollte, um bei mehreren Forscher*innen deren Vergleichbarkeit zu erhöhen (vgl. Flick 2007: 492). In dieser Masterarbeit wurden sämtliche Schritte des Forschungsprozesses notiert und vor der Analyse dargestellt. Eine professionelle Schulung im Interview-Führen hat jedoch nicht explizit stattgefunden, ist insofern aber für die Vergleichbarkeit zwischen mehreren Forscher*innen irrelevant, da alle Interviews von der gleichen Forscherin durchgeführt wurden. Diese hat durch ihre empirische Arbeit innerhalb der Bachelorarbeit und in anderen Seminaren innerhalb ihres Studiums Erfahrung mit Leitfaden-gestütztem Interviewführen sammeln können. Es wurde so gut es ging darauf geachtet, dass die Interviews unter den gleichen Bedingungen gehalten wurden. Dies wurde manchmal durch eine schlechte Internetverbindung, deshalb fehlender Bild-Übertragung oder dazukommende Personen bei den Befragten erschwert. Außerdem wurden zwei Unterfragen (siehe Anhang 4) innerhalb des Forschungsprozessen im Leitfaden ergänzt, wobei dies bei den ausgewählten Befragten nur P5 mit beiden Unterfragen und P6 mit einer Unterfrage betrifft.

Validität

Da es innerhalb der qualitativen Forschung eine breite Diskussion zur Auslegung und Überprüfung der Validität der Ergebnisse gibt, wird sich im Folgenden auf die Ausführungen Flicks (2007) berufen, der sich auf Kirk und Miller (1986), Hammersley (1992) und Schütz (1971) stützt. Grundsätzlich muss bei der Überprüfung der Validität der Forschung die Frage gestellt werden, „inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind [...] und inwieweit für andere diese Begründetheit nachvollziehbar wird [...]“ (Flick 2007: 493). Um dies zu überprüfen, sollte in den Blick genommen werden, wie die Daten zustande gekommen sind, das Phänomen dargestellt wurde und die Schlüsse gezogen wurden (vgl. ebd.). Im Folgenden wird daher die Methode des Fokusinterviews, der dazugehörige Leitfaden und die Analyse selbst kritisch beleuchtet und mögliche Schwachstellen, die während des Forschungsprozesses deutlich geworden sind, dargestellt.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwieweit die *Fokusinterviews* nach den Theaterstücken eine Art Reflexions-Prozess bei den Befragten verstärkt haben, die einen Bildungsprozess zu gewissen Themen bestärkt haben könnten. Trotzdem immer gefragt werden muss, ob die empirische Forschung Zusammenhänge, die sie untersucht, dadurch verändert (vgl. Flick 2007: 493), scheint dies in diesem Fall besonders präsent zu sein. Hierzu kommt die Überlegung, dass die Interview-Situation für manche Befragten, die sich in Gesprächssituationen nicht so wohl fühlen, hemmend gewirkt haben könnte und sie nicht so frei von ihren Erfahrungen erzählen konnten, wie beispielsweise bei einem Fragebogen. Hierbei stellt sich auch die Frage, inwiefern die Interview-Situation per Zoom einschränkend bzw. vielleicht sogar unterstützend gewirkt hat. Zusätzlich wäre eine teilnehmende Beobachtung oder eine Art Bildschirmaufzeichnung während dem Theaterbesuch der einzelnen Befragten den Ergebnissen zuträglich gewesen, um besser nachvollziehen zu können, was die Befragten genau erlebt haben. Gerade bei der Untersuchung dieser immersiven Online-Theaterform, bei der jede*r Einzelne teilweise ganz individuelle Situationen mit seiner*ihrer Gruppe erlebt, wäre dies für die Reiz-Beschreibung zuträglich gewesen. Dies war in diesem Fall jedoch sowohl technisch als auch seitens der Theatergruppe nicht möglich. Auch eine längere Zeitspanne (als eine Woche) zwischen dem zweiten und dem dritten Interview scheint im Nachhinein sinnvoller gewesen zu sein, um die Dauerhaftigkeit einer Verhältnisänderung zu untersuchen und somit einen möglichen Lernprozess der Befragten festzustellen. Hier wurde sich jedoch dagegen entschieden, um nicht das Risiko einzugehen, dass die Befragten nicht mehr zum dritten Interview erscheinen.

Hieran kann direkt die Kritik am erstellten *Leitfaden* angehängt werden. Dieser wurde im Vorhinein mit der Intention erstellt, die ersten drei Korrelationen aus Meders Bildungstheorie (2007,

2014, 2017) miteinzubeziehen: E r S in W, E r A in G und E r s in Z. Dies erwies sich für die Erfragung mancher Daten als sinnvoll, wie die Frage, was die Personen inhaltlich mitgenommen haben (S (Inhalt)) (siehe Anhang 4). Das Erfragen des Verhältnisses des*der Einzelnen zu den Anderen speziell und zu den Anderen in der Gesellschaft konnte mit den dafür vorgesehenen Fragen jedoch teilweise nicht abgedeckt werden. So zielte die Frage: „Hatte das Stück für dich einen politischen Anspruch?“ (siehe Anhang 4) eher auf eine Einschätzung des Standes von Theater in der Gesellschaft allgemein hin (also E r S in W), als nach E r A oder E r A in G zu fragen. Auch die Frage nach E r s (in Z), die mit Fragen nach dem Gefühlszustand während dem Stück und nach den Erwartungen daran erfragt werden sollte (siehe Anhang 4), taten dies nicht. Sie gaben jedoch zusätzlich zum kognitiven Einblick in das emotionale Erleben des Publikums, was für die Analyse sehr hilfreich war. Diese Fragen, die auf eine Weise am Thema vorbei gefragt wurden, sind mit dem noch weniger vertieften Verständnis der Theorie Meders (2007, 2014, 2017) von der Forscherin zum Zeitpunkt der Leitfaden-Erstellung zu erklären. Während sie möglicherweise Daten erzeugten, nach denen nicht gesucht wurde, waren diese jedoch für den Forschungsprozess nicht unbedingt schädlich. Es liegt jedoch dadurch die Frage auf der Hand, wie noch besser nach den Verhältnissen bzw. der Veränderung der Verhältnisse der Einzelnen zu den Anderen (in der Gesellschaft) und zu sich selbst gefragt hätte werden können, da hierzu im Folgeschluss Antworten oftmals fehlten. Zusätzlich fehlt dem Leitfaden eine Frage, die das Publikum zu ihrer Motivation befragt, warum sie sich Theaterkarten gekauft haben. Mit dieser Information hätte womöglich eher ein Modus der Aneignung beim Publikum und damit ein potenzieller Lernprozess analysiert werden können.

Innerhalb der *Analyse* stellt sich im Nachhinein vor allem die Frage, wie aussagekräftig bzw. präzise die ‚Bildungs-Keywords‘ sind. Gerade die Reihung der Intensität der ‚Bildungs-Keywords‘ erfolgte nach dem Sprachverständnis der Forscherin und sind damit methodisch noch ausbaufähig. Sie sollen in dieser Masterarbeit lediglich den Versuch darstellen, den Moment einer Verhältnis-Änderung in den Aussagen der Befragten nachvollziehbar zu machen bzw. aufzuzeigen. Inwieweit sie dies jedoch auch tun, müsste in weitergehenden Forschungen überprüft werden. Auch die Definition der ‚Auseinandersetzungen‘, in welchen die Befragten sich mit dem immersiven Online-Theaterstück befasst haben, sind in dieser Masterarbeit sehr allgemein gehalten und sollten für weitere Untersuchungen noch ausdifferenziert werden.

Grundsätzlich sei hiermit für weitere empirische Forschungen zu möglichen Bildungsprozessen (nach Meders Theorie (2007, 2014, 2017)) festgehalten, dass es für die Analyse um einiges zuträglicher wäre, den Bildungsstand der Befragten zu den zu untersuchenden Themen vor dem Gebrauch des möglichen Bildungsmediums abzufragen. Dies war bei der Fragestellung dieser

Masterarbeit jedoch nicht möglich, da nicht nach speziellen Bildungsprozessen gesucht wurde, sondern nach dem allgemeinen Vorkommnis derer bzw. Vorkommnis eines Bildungsanlasses allgemein. Zusätzlich sei zu dieser Masterarbeit angemerkt, dass die spezielle Form des Online-Formats nur am Rande besprochen werden konnte. Somit kann durch die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht auseinanderdividiert werden, welche Verhältnisänderungen am immersiven Theaterformat allgemein lagen und welche daran, dass dieses online stattfand.

6. Fazit und Ausblick

Zuletzt soll nun die zu Beginn gestellten Forschungsfragen - *Inwiefern kann eine Teilnahme an einem immersiven Online-Theaterstück ein Bildungsanlass für das Publikum sein? Und wenn ja, wie können die weiterführenden Bildungsprozesse bzw. Lernprozesse aussehen?* – direkt beantwortet werden, wonach ein kurzer Ausblick gegeben wird, welche Forschungen weiterführend sinnvoll sein könnten.

Trotz der in Kapitel 5.3 benannten Schwächen der empirischen Vorgehensweise kann angenommen werden, dass das untersuchte, immersive Online-Theaterstück bei vielen Befragten ein Bildungsanlass nach Meders Definition (2007, 2014, 2017) gewesen ist. Es konnten vor allem Veränderungen der Verhältnisse, also Bildungsprozesse, der Einzelnen zur Theaterform an sich (E r S (Theater)), zum politischen Inhalt des Stücks (E r S (Inhalt)) und dadurch zu den Anderen in der Gesellschaft (E r A in G), vereinzelt jedoch auch zu sich selbst (E r s) festgestellt werden, was im Detail in der Zusammenfassung der Analyse (Kapitel 5.2, Zusammenfassung) nachzulesen ist. Das Theaterstück hat sich somit vor allem als Darstellungsmedium und Kommunikationsmedium, vereinzelt jedoch auch als Interaktionsmedium gezeigt (siehe Kapitel 3.3).

Inwiefern diese Bildungsprozesse auch Lernprozesse darstellen, kann durch Ungenauigkeiten in der Untersuchungsmethode nicht festgestellt werden (siehe Kapitel 5.2, Zusammenfassung und Kapitel 5.3). Da sich die meisten Verhältnisänderungen der Befragten in Verbindung mit den ‚typisch immersiven‘ Auseinandersetzungen (Diskutieren/Entscheidungen treffen und Selbst Erfahren) zeigten, scheint die immersive Theaterform hier ausschlaggebend zu sein. Inwiefern die untersuchte Online-Version des immersiven Theaterstücks hierbei Einfluss genommen hat, kann durch fehlende empirische Vergleichsmöglichkeiten zu einer analogen-Version des gleichen Theaterstücks nicht gesagt werden (siehe Kapitel 5.3).

Neben dem, durch die Bildungs-Korrelation immer nötigen Willen der Sich-Bildenden, sich selbst auch bilden zu wollen (siehe Kapitel 2), konnte ein Hindernis für einen Bildungsprozess

durch die Reflexion einer Befragten ihre entfernte Erfahrungswelt zum Theaterstück vermutet werden.

Weitere Forschung zu möglichen Hindernissen für Bildungsprozesse wäre jedoch, mit Blick auf die unterschiedlich intensiven Bildungsprozesse der Befragten, aufschlussreich. Außerdem wäre es interessant angrenzend an diese Masterarbeit explizit nach Lernprozessen innerhalb des Theaterstücks zu fragen. Dafür sollte jedoch die empirische Herangehensweise angepasst und unter anderem im Vorhinein Lerngegenstände definiert werden. Zusätzlich könnte in angrenzender Forschung der (Bildungs-)Unterschied zwischen immersiven Online- und immersiven Analog-Theaterstücken durch vergleichende Studien aufschlussreich sein. Der fehlende Aspekt der Körperlichkeit, jedoch auch die benannten Vorteile bei der Online-Version, dass es global und altersspezifisch weitere Erreichbarkeit hat, die von der Macherin des untersuchten Stücks erwähnt wurden (siehe Kapitel 4), könnten hierbei nochmals genauer betrachtet werden. Dies wäre gerade mit dem Hintergrund der immer noch anhaltenden Covid19-Pandemie, die womöglich zu erneuten Distance Learning Phasen für Schulen, aber auch für Online-Produktionen im Theater- und Performancebereich führen könnte, hilfreich. Auch im Hinblick auf die stetig wachsenden Angebote an digitalen Online-Spielen, die z. B. durch VR-Brillen zu digital-immersiven Erlebnissen werden können, scheint hierzu eine vergleichende Forschung zu immersiven Online-Theaterstücken angebracht. Grundsätzlich ist das Forschungsfeld, das sich mit Bildung und immersiven Theaterproduktionen befasst, ob online, digital oder analog, noch sehr ausbaufähig.

Literaturverzeichnis

Balme, Christopher (2014): Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 5., neu überarbeitete und erweiterte Auflage.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Art. Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 174–215.

Benner, Dietrich (2019): Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung. In: Swertz, Christian/Meder, Norbert/Nachtsheim, Stefan/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Zeidler, Kurt Walter (Hg.): Heimkehr des Logos. Beiträge anlässlich des 70. Todestages von Richard Hönigswald am 11. Juni 1947. Köln: Janus, S. 119–144.

Berghahn, Klaus L. (Hg.) (2000): Schiller, Friedrich (o.J.): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.

Bilandzic, Helena (2014): Immersion. In: Bilandzic, Helena/Gehrau, Volker/Schramm, Holger/Wünsch, Carsten (Hg.): Handbuch Medienrezeption. Baden-Baden: Nomos, S. 273-290.

Bringken, Jörg von/Englhart, Andreas (2008): Einführung in die moderne Theaterwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dogramaci, Burcu/Liptay, Fabienne (2016): Introduction. In: Ders. (Hg.): Immersion in the Visual Arts and Media. Leiden: Brill Rodolphi, S. 1-17.

Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG. 3. Auflage.

Fischer-Lichte, Erika/Roselt, Jens (2001): Attraktion des Augenblicks – Aufführung. Performance, performativ und Performativität als theaterwissenschaftliche Begriffe. In: Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hg.): Theorien des Performativen. Paragrana – Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Akademie Verlag: Interdisziplinäres Zentrum für historische Anthropologie Freie Universität Berlin, Band 10, Heft 1, S. 237-253.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck: Rowohlts enzyklopädie.

Hammersley, Martyn (1992): What's wrong with ethnography? Methodological explorations. London, New York: Routledge.

Herbart, Johann Friedrich (1887): Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. In: Kehrbach, Karl (Hg.): J.F. Herbarts sämtliche Werke. Band 1. Verlag Beyer & Söhne: Langensalza.

Hönigswald, Richard (1927). Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. München: Ernst Reinhardt. 2. umgearbeitete Auflage.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Werke in 10 Bänden. In: Weischedel, Wilhelm (Hg.) (1983): Band 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kirk, Jerome/Miller, Marc L. (1986): Reliability and Validity in Qualitative Research. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.

Kolesch, Doris (2016): Theater und Immersion. <https://blog.berlinerfestspiele.de/theater-und-immersion/> (Stand: 28.09.2021).

Kolesch, Doris (2019): Immersion and spectatorship at the interface of theatre, media tech and daily life. An introduction. In: Kolesch, Doris/Schütz, Theresa/Nikoleit, Sophie (Hg.): Staging Spectators in Immersive Performances. Commit Yourself!. Abingdon: Routledge, S. 1–17.

K.Ü.K.E.N (2021): K.Ü.K.E.N – Homepage. <https://www.küken.at/> (Stand: 28.09.2021).

Machina Ex (2021): Machina Ex – Homepage. <https://www.machinaex.com/> (Stand: 28.09.2021).

Machon, Josephine (2013): Immersive Theatres. Intimacy and immediacy in contemporary performance. New York: Palgrave Macmillan.

Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 7. Auflage.

Mead, George Herbert (1934): Mind, Self, and Society. Edited by Charles W. Morris. Chicago, London: Chicago Press.

Meder, Norbert (2007): Der Lernprozess als performante Korrelation von individuellem und kultureller Welt. In: Spektrum Freizeit, Heft I&II, S. 119-136.

Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität von Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: Meder, Norbert/Marotzki, Winfried (Hg.): Wiesbaden: Perspektiven der Medienbildung. Springer VS, S. 45–69.

Meder, Norbert (2017): Überlegung zur Konstitution der Medienpädagogik. In: Swertz, Christian/Ruge, Wolfgang B./Schmölz, Alexander/Barberi, Alessandro (Hg.): Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 29, S. 1–16.

Merton, Robert K./Kendall, P. L. (1946/1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204.

Miles, Emma (2015): The Lost Lending Library: A Case Study of Punchdrunk Enrichment's Practice and Impact. <https://www.punchdrunk.org.uk/content/uploads/2020/02/LLL-A-Case-Study-of-Punchdrunk-Enrichments-Practice-and-Impact.pdf> (Stand: 28.09.2021).

Nesterval (2021). Nesterval - Homepage - Werke. <https://www.nesterval.at/werke/> (Stand: 28.09.2021).

Plessner, Helmuth (1976): Die Frage nach der *Conditio humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Punchdrunk Enrichment (2021): Punchdrunk Enrichment - Homepage. <https://www.punchdrunkenrichment.org.uk/> (Stand: 28.09.2021).

Rimini Protokoll (2021): Rimini Protokoll – Homepage. <https://www.rimini-protokoll.de/web-site/de/> (Stand: 28.09.2021).

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Netherlands: Springer.

SIGNA (2021): SIGNA – Homepage. <https://signa.dk/> (Stand: 28.09.2021).

Swertz, Christian (2021): Bildung, Verantwortung und digitale Technologien. https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2021_BildungVerantwortung_Rostock/2021_BildungUndVerantwortung_v2.pdf (Stand: 28.09.2021).

Tröbinger. Lorenz (2020): Die Spuren der Gertrud Nesterval. <https://www.youtube.com/watch?v=jSxjZ-fw3TU> (Stand: 28.09.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Über-Kategorien.....	24
-----------------------------	----

Anhang

Anhang 1 Programmheft Nesterval ‚Goodbye Kreisky‘

Anhang 2 Auszug Transkription Macher*in von ‚Goodbye Kreisky‘ - Nesterval

Anhang 3 E-Mail mit Macher*in von ‚Goodbye Kreisky‘ - Nesterval

Anhang 4 Leitfaden Fokus-Interviews

Anhang 5 Beispiel-Transkription eines Fokusinterviews (P5_1)

Anhang 6 Beispiel-Reduktionstabelle eines Fokusinterviews (P5_1)

Anhang 7 Kategorien

Anhang 8 Transkriptions-Kategorien-Tabelle einer Person im Vergleich (P5_1, P5_2, P5_3)

Anhang 9 Tabellen (Bildungs-) Themen im Vergleich

Anhang 10 Bildungs-Keyworts und Auseinandersetzungen

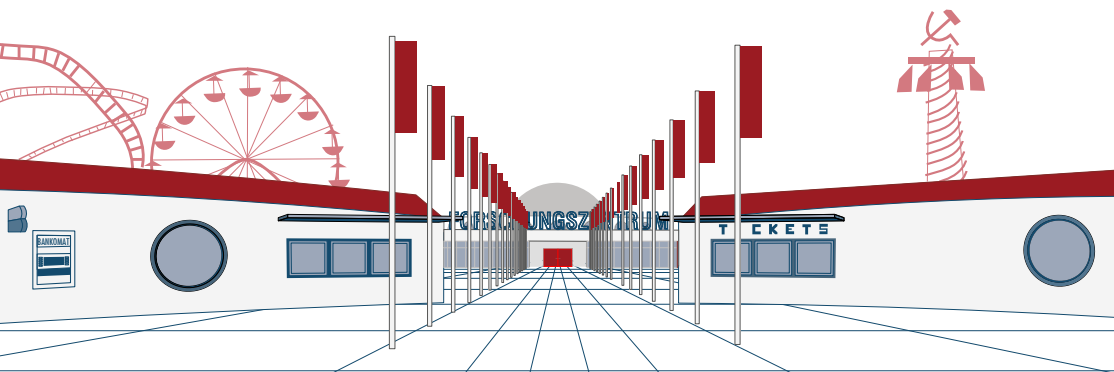
Anhang 11 Abstract



FONDS FÜR KARITATIVE ZWECKE
GEGRÜNDET 1944

HEIßT SIE HERZLICH WILLKOMMEN IN

NESTERLAND®



EIN SOZIALISTISCHER SPASS FÜR JUNG UND ALT

Finden Sie in unserem Kulturschutzgebiet die
IDEOLOGISCHEN SCHÄTZE DER KREISKY-ÄRA sowie 90%
aller vom Aussterben bedrohten sozialdemokratischen
Grundtugenden in einer beeindruckenden Sammlung!
NUR HIER, FÜR IMMER!

NESTERLAND®

Die allergrößten Leistungen bleiben oft im Verborgenen, bis der Zufall sie ans helle Licht der Öffentlichkeit bringt. Als der **Nesterval Fonds für karitative Zwecke** im Sommer 2020 die **Anlage Goodbye Kreisky** durch eben diesen Zufall entdeckte, wurde eines sonnenklar: Wir sind auf **eine der außergewöhnlichsten Leistungen in der Geschichte der Sozialdemokratie**, ja der Menschheit gestoßen. 50 Jahre lang wurden im Untergrund Wiens – unbemerkt und unberührt von populistischer Radikalisierung, von schleichender Politikverdrossenheit und autokratischen Bedrohungen – die **sozialdemokratischen Grundpfeiler Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität** nicht nur geschützt, sondern aktiv gelebt, gepflegt und für eine glorreiche Zukunft bereit gehalten.

Angekommen in unserer Gegenwart, stehen die Anlage Goodbye Kreisky und die in ihr konservierten Werte, Wünsche und Sehnsüchte der Bedroten sinnbildlich für eine **nostalgische Suche der Sozialdemokratie nach jener goldenen Zeit im Roten Wien der Kreisky-Ära**. Der Nesterval Fonds für karitative Zwecke stellt diese und all die sozialdemokratischen Errungenschaften, auf die wir uns immer noch so sehnsüchtig beziehen, am einzig möglichen Ort ihres gegenwärtigen Bestehens aus: dem **Forschungs- und Museumszentrum der Kulturschutzanlage NESTERLAND®**. Denn die immerwährende Erhaltung sozialdemokratischer Grundtugenden gelingt alleinig dort, wo durch den **bedingungslosen Schutz ihrer Hüterinnen** und die **hingebungsvolle Pflege sozialdemokratischer Traditionen** dieses Stück österreichischer Zeitgeschichte bewahrt und einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden kann. Der Nesterval Fonds für karitative Zwecke unterstützt mit seinem Projekt die **wissenschaftliche Dokumentation** dieser einzigartigen Gemeinschaft der Bedroten und ermöglicht ihnen darüber hinaus ihren jahrelangen, leidenschaftlichen Kampf für die richtigen Werte, **unsere Werte**, fortzusetzen.

Unter der Obhut einer neuen Führerin schenkt NESTERLAND® dieser Gruppe aufopferungsvoll kämpfender Sozialistinnen ein neues Zuhause und begleitet diese nach den entbehrungsreichen Jahren der Isolation in eine **goldene Zukunft**. Das Beste, so wissen es die Bedroten Zeit ihres Lebens, ist nur zu erreichen unter großen Opfern. Doch dass auf Regen auch Sonnenschein folgt, möchten wir vom Nesterval Fonds für karitative Zwecke unseren Schützlingen mit dem Bau dieser nigel-nagelneuen Anlage beweisen. Und da das Leben eben nicht nur aus großen Opfern, Trübsal blasen und Trauermärschen besteht, sondern **das Allerbeste ja noch vor uns liegt**, ist NESTERLAND® nicht einfach nur **zweite Heimat, Kongress- und Forschungszentrum**, sondern auch eine **spannende Attraktion** und ein **beliebtes Ausflugsziel** für begeisterte Sozialdemokratinnen und die, die es noch werden möchten. Mit unserem **Vergnügungspark „Die Freizeit“**, einem **Skulpturenminimundus** und dem **all-inclusive ***Erlebnis-Resort-Hotel „Gertruds Rast“** wird NESTERLAND® zu einem **sozialistischen Spaß für Jung und Alt**.

Besuchen Sie uns und unsere Bedroten!



FONDS FÜR KARITATIVE ZWECKE
GEGRÜNDET 1944

An dieser Stelle sei dem Nesterval Fonds für karitative Zwecke noch einmal ausdrücklich und von Herzen gedankt. Ohne dessen immerwährende, wertvolle und vor allem monetäre Unterstützung wären diese ideellen Kostbarkeiten und sozialdemokratischen Utopien für immer verloren.

ÖFFNUNGSZEITEN

Montag – Freitag: 09:00 – 12:00 und 14:00 – 17:00 Uhr

Samstag: Wenn es sein muss! Nur Gruppenreservierungen möglich.

Sonn- und Feiertage sind uns heilig und deshalb Ruhetage. Ausgenommen der 1. Mai.

PREISE*

	Halbtages- ticket	Tagesticket	Tagesticket inkl. Essen	2-Tagesticket inkl. Über- nachtung	Parkgebühren / Stundentarif	NESTERLAND® Taxi-Shuttle / Streckentarif
Erwachsene	öS 440,00	öS 520,00	öS 755,00	öS 1.680,00	öS 34,50	öS 117,00
Kinder	öS 275,00	öS 360,00	öS 535,00	öS 1.350,00	gratis	öS 75,00
Familien	öS 1.430,00	öS 1.760,00	öS 2.580,00	öS 6.060,00	öS 34,50	öS 384,00
Arbeiterinnen	öS 330,00	öS 410,00	öS 620,00	öS 1.460,00	öS 27,50	öS 96,00
Pensionistinnen	öS 330,00	öS 410,00	öS 620,00	öS 1.460,00	öS 27,50	öS 96,00
Sozialdemo- kratinnen mit Parteibuch- nachweis	öS 140,00	öS 165,00	öS 275,00	öS 760,00	gratis	gratis
Gruppen ab 6 Personen	öS 410,00	öS 495,00	öS 690,00	öS 1.510,00	öS 50,50	öS 110,00

ANGEBOTE

Werden Sie Teil der Familie! Mit Ihrem **Jahresabo** um nur 7.500,00 Schilling erhalten Sie nicht nur uneingeschränkt Zugang zu all unseren Attraktionen, sondern auch 50% Ermäßigung auf Parktickets und bis zu -30% auf Ihre nächste Zimmerreservierung. Mit dem monatlichen **Entwicklungsbericht** unserer Forschungsabteilung bleiben Sie immer up to date und werden auch über neueste **Angebote und Aktionen** informiert. Einmal jährlich winkt Ihnen und all unseren Unterstützerinnen eine **ehrenvolle Nennung im Rahmen unserer Festparade am 1. Mai**.

Nutzen Sie unser **FREUNDSCHAFTS-Angebot** für Gruppenreisende! Das zweitägige sozialdemokratische **Retreat-Programm** ist besonders für Pensionistinnen ein absolutes Highlight. Alte Sozis, aber auch die Junge Generation kommen bei den **roten Erlebnistagen** in NESTERLAND® gleichermaßen auf ihre Kosten. Neben einer **aufklärenden Führung durch die Anlage mit den Ideologinnen** sorgt eine authentische Übernachtung in einem unserer **STANDARD-Doppelzimmer** für ein ganzheitlich solidarisches Erlebnis**.

Für Single-Männer gibt es ein Glas Spritzwein gratis und einen Sitzplatz erste Reihe fußfrei bei der Herrenwahl beim allabendlichen Marsch-Event.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Website www.nesterval.at/Nesterland.

*Tarife in Schilling, Wechselstube im Besucherinnenzentrum

**Stornierung und Umbuchung leider nicht möglich

Besucherinnenzentrum (A)

Das Besucherinnenzentrum ist die erste Anlaufstelle bei ihrem NESTERLAND®-Besuch. Hier werden Sie von unserem **kompetenten Kassapersonal** freundschaftlich willkommen heißen und finden neben **Audioguides in den wichtigsten Sprachen** auch eine **Wechselstube**, den **Shuttle-Taxi-Helpdesk** und eine **gratis WiFi-Station**.

***Resort-Hotel Gertruds Rast (B)

Unser ***Erlebnis-Resort-Hotel **Gertruds Rast** bietet allen Komfort der Anlage Goodbye Kreisky. Ganz im Stile der **Kapselarchitektur** der Anlage besteht unser Hotelkomplex aus **44 STANDARD-Doppelzimmern (1)**, die in Anlehnung an die Wohneinheiten der Bedroten gestaltet wurden. Wohnen Sie wie im Untergrund und erleben Sie authentische Stunden Tür an Tür mit unseren Bedroten! **Große Milchauswahl** in der Minibar und **gratis WiFi** inklusive!

Das Forschungszentrum (c)

Im Forschungszentrum werden alle Dokumente der Anlage archiviert und **der Öffentlichkeit zugänglich** gemacht. Zusammen mit dem Museum bildet das Forschungszentrum eine der **wichtigsten Institutionen zur Erforschung, Erhaltung und Glorifizierung sozialdemokratischer Werte und Gesinnungen**. Es stellt somit das ideologische Zentrum des Kulturschutzgebiets NESTERLAND® dar. In einem weiteren Schritt soll von hier aus das sozialdemokratische Kulturschutzgebiet auf den gesamten Raum Wiens erweitert werden.

Die Zentrale (D)

Die Zentrale ist das Herz der Anlage. Hier finden Sie den originalgetreuen Nachbau des **imposanten Gertrudbalkons (2)**, von dem aus täglich um 15:00 Uhr eine Ansprache aus dem umfangreichen **Audioarchiv der Ideologinnen** zu hören ist. Im Souvenirladen darunter finden Sie beliebte **Gertrud-Devotionalien** und im angrenzenden Kostümverleih

das richtige Outfit für den nächsten Parteiaufmarsch.

Der Kiosk, der von unseren Bedroten geführt und betrieben wird, bietet **Erfrischungen und Snacks**. Von hier aus können unsere Besucherinnen durch die großen, verglasten Wände das tägliche Treiben der Bedroten im Inneren der Anlage beobachten und miterleben.

Skulpturenminimundus (E)

In unserem **NESTERLAND® Skulpturenminimundus** finden Sie die **bedeutendsten und monumentalsten sozialistischen Skulpturen (3)** aus ganz Europa! Die detailgetreuen Modelle im Maßstab 1:25 wurden großteils aus **Originalmaterialien** wie sowjetischem Stahl oder Sichtbeton aus der DDR in der anlageneigenen Werkstätte gebaut. Als idyllisch gestalteter Skulpturenpark lädt die **grüne Lunge der Anlage** zu ausgedehnten Spaziergängen. Im eigens angelegten **Labyrinth (4)** aus über 100 neu gesetzten Heckenpflanzen werden Sie Ihre Orientierung, nicht aber Ihre Gesinnung verlieren.

Die Freizeit (F)

Nach der Arbeit kommt das Vergnügen, deshalb haben wir für unseren Vergnügungspark **Die Freizeit** keine Kosten und Mühen gescheut. **Fahrgeschäfte für alle Altersklassen und sozialistischen Couleurs** locken Besucherinnen aus der ganzen Welt: Das **größte Trabidrom (5)** Mitteleuropas verspricht Fahrspaß und Action pur! Unsere beliebte **Kapitalismusrutsche (6)** sorgt nicht nur bei überzeugten Marxistinnen für Adrenalinkicks und eine romantische Fahrt im **Schillingkarussell (7)** garantiert Ihnen nostalgische Momente aus einem anderen Jahrtausend. Sind Sie bereit für das **ultimate Feierabendabenteuer?**

NACHHALTIGKEIT

In unserem Zentrum für Alltagsforschung sozialdemokratischer Praktiken haben wir uns nicht nur dem Bewahren, Dokumentieren und Vermitteln sozialdemokratischer Werte verschrieben, sondern auch der nachhaltigen Sicherung von **genügend Parkflächen für die nächsten Generationen**. Dass vernünftige Parkraumgestaltung nicht im Widerspruch zu einem modernen Naturschutz stehen muss, beweist der Nesterval Fonds, indem er neue Maßstäbe im Sinne der Nachhaltigkeit setzt. Alleine bis Sommer 2025 werden **220 Bäume** (und Sträucher) in dem neu gestalteten Skulpturenpark gepflanzt, der als **grüne Lunge** der Anlage beinahe die Hälfte des durch den Bau gefällten Waldbestandes wiedererwachsen lässt. Als starke Gegnerin der Atomkraft hat sich Gertrud Nesterval schon Zeit ihres Lebens einen Namen in sozialdemokratischen Kreisen gemacht. Als Andenken und Würdigung ihres unermüdlichen Engagements **verzichtet NESTERLAND® zu 100% auf Strom aus atomarer Energiegewinnung**. Zusätzlich werden die aus den Originalplänen der Architektin Olivia Grau rekonstruierten Diesellaggate der Anlage **ganz zeitgemäß mit aktuellster Abgasreinigungssoftware** aus dem Hause Volkswagen (8) ausgestattet. **Neueste Partikelfiltertechnologien** sorgen nicht nur in den Innenräumen, sondern auch im Außenbereich für frische Luft und eine saubere Umwelt.

ANFAHRT

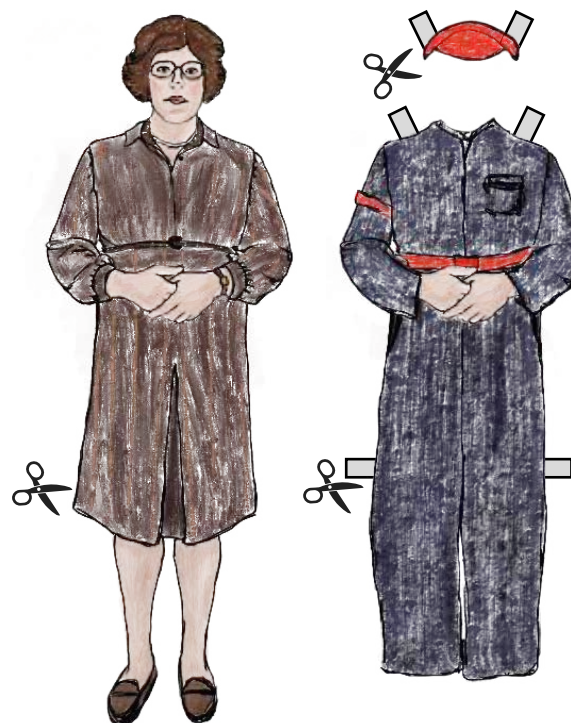
Mit dem Auto: Ganz bequem und ohne lange Planung gelangen Sie mit Ihrem eigenen Privatmobil in unser Kulturschutzgebiet NESTERLAND®. Direkte Autobahnanbindung und ein schier endloses Parkplatzangebot locken auch spontane Besucherinnen in die freie Kultur. Unsere 24-Stunden-Parkraumüberwachung garantiert, dass nicht nur Sie, sondern auch Ihr Automobil bei uns in sicheren Händen sind.

Mit dem E-Bike: Als perfektes Ausflugsziel für begeisterte Bewegungsliebhaberinnen ist NESTERLAND® ideal mit dem E-Bike erreichbar. Nur 5 km außerhalb der Stadtgrenze Wiens gelegen, ist eine Hin- und Retourfahrt mit nur einer Akkuladung problemlos möglich. Und sind die Beine einmal doch zu schwer, garantiert unser ***Erlebnis-Resort-Hotel für die nötige Erholung.

Mit dem NESTERLAND®-Shuttle-Taxi: Zusätzlich zum Individualverkehr steht Ihnen ein exklusives Touristinnentaxi nach NESTERLAND® zur Verfügung. Unter der Nummer +43(0)664 44 04 40 44 können sie einfach und entspannt eine Direktverbindung ab Wien Karlsplatz oder ab Flughafen Wien Schwechat wählen. Bezahlen können Sie direkt am Shuttle-Taxi-Helpdesk in unserem Besucherinnenzentrum (A).

WEBSHOP

Besuchen Sie auch unseren Webshop für weitere tolle Angebote und die schönsten Erinnerungstücke, die Ihren Besuch zu einem unvergesslichen Erlebnis machen. www.nesterval.at/Nesterland



Anziehpuppe „Gertrud“ Starterinnenset

Erleben Sie Ihre eigenen Abenteuer mit unserer Anziehpuppe „Gertrud“. Ob für eine 1. Mai-Feier, eine Ratssitzung oder ein kleines Picknick – denn auch die Freizeit darf nicht zu kurz kommen – kleiden Sie Gertrud für jede Gelegenheit passend ein. In unserem Starterinnenset ist bereits alles dafür Notwendige enthalten. Weitere Accessoires, Kleidung oder ausklappbare Faltnappen, welche die außergewöhnliche Architektur der Anlage Goodbye Kreisky zu Ihnen ins Wohnzimmer nach Hause bringen, finden Sie in unserem Souvenirshop oder online. Damit können Sie ihren sozialdemokratischen Fantasien freien Lauf lassen!



Glücksgertrud

Aus qualitativ hochwertigem Kunststoff und Solarzellen ist diese Beschwererin von Fröhlichkeit ein regelrechter Bestseller in unserem Souvenirgeschäft. Typisch für diese Figuren ist die verzierte Plakette, auf welcher die Bezeichnung dessen, was angelockt werden soll, zu lesen ist. Holen auch Sie sich Gleichheit, Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit in Ihre eigenen vier Wände und erfreuen Sie sich bei jedem Sonnenaufgang aufs Neue.



Aufklappbares Gertrudandenken

Wer hätte Sie nicht immer gerne bei sich, die Visionärin hinter Goodbye Kreisky. Jetzt haben Sie die Möglichkeit, sich eben diesen Wunsch zu erfüllen. Mit diesem Kleinod direkt aus der Werkstatt der Bedroten können Sie Gertrud immer bei sich tragen, um sich an ihre beispielhafte Stärke zu erinnern.

ös 70,-

statt ös 159,90 jetzt nur ös 120,-

WIE LADEN SIE EIN

1 STUNDE GRATIS PARKEN

BEI IHREM ERSTEN NESTERLAND®-BESUCH!*

*Gültig nur gegen Vorlage dieses Coupons und bei Aufenthalt mit Nächtigung in unserem ***Erlebnis-Resort-Hotel

JETZT BEDROTEN-PATIN WERDEN!

Herr Finnland hat schon früh, als erster von Vielen, eine Ehren-Patenschaft für unsere Versorgerinnen übernommen. Kulturschutzdirektor Jonas Nesterval selbst hat dem großen Menschenfreund die Patenschaftsurkunde überreicht und ihm die wichtigste Aufgabe einer Patin erklärt: Die Patenfamilie oft zu besuchen. Auch Sie können mit einer Patenschaft auf eine besonders bedro(h)te Gruppe sozialdemokratischer Werteträgerinnen aufmerksam machen und so zur ständigen Verbesserung der Lebensräume unserer Bedroten beitragen. Reichen Sie sich ein in die namhafte Liste unserer Wohltäterinnen:



Maria Grün

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Alexandra Thompson



Patrizia Rot

Mit herzlichem Dank
für die fürsorgliche
Unterstützung dem Paten:
Astön Matters



Petra Schwarz

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Romy Hruběš



Jannik Schwarz

Mit herzlichem Dank
für die fürsorgliche
Unterstützung dem Paten:
Martin Walanka



Theo Rot

Mit herzlichem Dank
für die fürsorgliche
Unterstützung dem Paten:
Alkis Vlassakakis



Franka Rot

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Laura Hermann



Raffaella Grau

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Claudia Six



Ludowika Weiß

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Rita Brandneulinger



Roberta Rot

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Michaela Schmidlechner



Maggo Rot

Mit herzlichem Dank
für die fürsorgliche
Unterstützung dem Paten:
Willy Mutzenpachner



Anna Weiß

Mit herzlichem Dank
für die ehrenamtliche
Unterstützung der Patin:
Chiara Seide



Erich Weiß

Mit herzlichem Dank
für die fürsorgliche
Unterstützung dem Paten:
David Demofike

DANK

den prominenten
Schirmfrauen
des Kulturschutz-
gebietes NESTERLAND®



Martin Finnland
Regisseur & künstl. Leiter



Teresa Löfberg
Autorin & Dramaturgin



Emilie Kleinszig
Produktionsleiterin



Andreas Fleck
Dramat. Berater



Andrea Konrad
Ausstatterin



Lorenz Tröbinger
Filmemacher



Sabine Anders
Filmproduzentin



Jerome Knols
Choreograph



Andy Reiter
Designer & Stylist



Alexandra Thompson
Fotografin



Pamina Puls
Influencerin



Cuqui Espinoza
Architektin



Christoph Anders
Ausstattungsassistent



Josef Rabitsch
Komponist



Peter Hörmanseder
Kreisky Experte

den Darstellerinnen in unserer Goodbye Kreisky Erlebniswelt



Astôn Matters
als Gertrud Nesterval



Cuqui Espinoza
als Architektin Olivia Grau



Nicole Gerfertz
als junge Isabella Gold



Sabine Anders
als junge Maria Grün



Eva Billisich
Analyse008_Daniela



Christopher Wurmdobler
Analyse001_Jonas



Simon Stockinger
Analyse002_David



Niklas-Sven Kerck
Analyse005_Daniel

dem Analyseteam des Nesterval Fonds, für die einfühlsame und wertschätzende Umsorgung der Bedroten in NESTERLAND®in dieser für alle aufregenden Zeit



Andreas Fleck
Analyse012_Andreas



Gellert Gerson Butter
Analyse027_Alexander



Josef Rabitsch
Analyse032_Anton



Pamina Puls
Analyse044_Andrea



Andy Reiter
Analyse057_Albert



Julia Fuchs
Analyse069_Alexandra

ferner dem Schmusechor Wien (Chorleitung: Verena Giesinger) für die immerwährende musikalische Unterstützung der Bedroten; unserem Streicherorchester, bestehend aus Irene Narnhofer, Benjamin Thabuy, Markus Schröttl, Benjamin und Maximilian Uitz, Gardiner von Trapp und Josef Romankiewicz, sowie der Musikarbeiterinnenkapelle für das Nämliche; und insbesondere Herrn Marcel Janczer, Herrn Thomas Rabitsch – TR music production und den folgenden Institutionen und Unternehmerinnen für Kooperation, Sachspenden und Leistungen:

brut



Für den Inhalt dieser Broschüre verantwortlich: Andreas Fleck (Text), Cuqui Espinoza (Architekturpläne) und Rita Brandneulinger (Grafik)

Interview mit Macher*in Theaterstück „Goodbye Kreisky“ Nesterval

I: Ok, ähm, kannst du dich kurz vorstellen und was so deine Rolle bei Nesterval, beziehungsweise bei dem Stück jetzt war?

5 B: Ja. Also, ich bin die [REDACTED], ähm, das ist ein, äh, mein Künstlername, mein Nestervalname und ich hab‘ das Buch geschrieben zu dem, zu dem Stück. Und ich mit [REDACTED] damals, ähm, Nesterval gegründet. Und, ja, seitdem schreib ich die, äh, Textbücher und, oh, ja. Das ist sozusagen meine Aufgabe.

10 I: Cool. Ähm, das Stück, was ich jetzt untersuch, kannst du da kurz den, äh, Inhalt skizzieren?

B: Ja, es ist nur Goodbye Kreisky, oder?

I: Genau.

B: Kreisky, das auch, ja. Ähm, ja kurz skizzieren ist gut (lacht).

15 I: (lacht)

B: Weil es ist, also es ist jetzt mittlerweile eigentlich der, der dritte Teil einer, einer Trilogie. War aber eigentlich gar nicht so geplant. Ähm, das gemeinsame bei diesen Teilen, es geht um, um eine Gruppe, die sich die Bedrohten nennt und die vor, ähm, fünfzig Jahren in den Untergrund, äh, 20 gegangen sind, äh, am Karlsplatz, und der Leitung von einer Frau, die Getrud Nesterval geheißen hat und, ähm, die Idee von der Gruppe war, dass sie die Werte von der Sozialdemokratie, äh, vor allen äußeren Einflüssen beschützen und wahren. Und, sagen, für die Zeit, wenn dann der Kapitalismus, und, oder die Faschisten oder die Umweltzerstörung, das sind 25 immer so diffuse Ängste von der Getrud, ähm, auch gewesen. Also, diffus und auch konkret natürlich (lacht). Äh, dass, wenn da alles zerstört ist, dann kommen sie wieder an die Oberfläche, damit dann die, die Essenz der Sozialdemokratie dann eine neue Gesellschaft aufbauen kann. Und, das ist aber, dazu ist es nicht gekommen. Die Getrud ist im Untergrund gestorben 30 und, ähm, unsere Geschichte setzte eigentlich da an, wo diese, diese Anlage, die eben Goodbye Kreisky heißt, äh, gefunden wird unter dem Karlsplatz im

Anhang 3

Do., 29. Juli, 14:04

Liebe Annika,

Die Optionen waren:

Option 1. Jemand aus Team Raffaella wird an der Teilnahme an der Wahl gehindert

Option 2. Jemand aus Team Roberta wird an der Teilnahme an der Wahl gehindert

Option 3. Raffaella bekommt von uns die Nachricht, dass sie schwanger ist. Damit ist ihre Kandidatur erledigt und sie kann ohne schlechtes Gewissen ihrem persönlichen Glück nachgehen.

Option 4. Wir übermitteln Patrizia eine gefälschte Aufnahme Gertruds, demnach Männer in Ausnahmesituationen einmalig ebenfalls zur Wahl zugelassen werden können.

Alles Gute für den Endspurt!

Freundschaft!

Anhang 4

Leitfaden

Interview vor dem Theaterstück:

- Alter?
- Welches Pronom bevorzugst du bzw. welchem Geschlecht würdest du dich zuordnen?
- Wo wohnst du gerade?
- Welchem Beruf gehst du nach?
- Was ist dein letzter Bildungsabschluss?

- (Selbst) *Gehst du viel ins Theater bzw. wie ist deine Beziehung zum Theater¹*? Warst du schon einmal in einem immersiven Theaterstück? Schonmal in einem immersiven online-Theaterstück? Wie denkst du, findest du es? (Könnte es dir gefallen?)
- (Sache) Weißt du was über den Inhalt des Stücks? Was erwartest du dir davon?
- (Gesellschaft/Politik/Andere) Wie politisch/gesellschaftstheoretisch interessiert bist du? Aktiv?

Nach dem Theaterstück:

- Wie ist das Stück bei euch ausgegangen?
- (Selbst) Was war spontan gesagt das Eindrücklichste am Stück? Was waren deine überwiegenden Emotionen? Hast du so auf das Stück reagiert, wie du das erwartet hast?
- (Sache) Was nimmst du dir von dem Theaterstück inhaltlich mit? *Was war dir komplett neu?* (DIE Aussage?)
- (Gesellschaft/Politik/Andere) Hatte für dich das Stück einen politischen Anspruch? Hat das Stück deine Sicht auf gesellschaftliche Probleme/Themen verändert?

Ab eine Woche nach dem Theaterstück:

- (Selbst) Was ist dir noch am ehesten von dem Stück in Erinnerung? An welche Emotionen erinnerst du dich? Hat das Stück bis heute etwas mit dir gemacht/dich beschäftigt?
- (Sache) Hat sich deine Meinung zu dem genannten Inhalt xxx verändert? Hast du nochmals über vorgekommene Themen/Inhalte nachgedacht?
- (Gesellschaft/Politik/Andere): Hat sich für dich etwas an deiner Einstellung zu einem politischen/gesellschaftlichen Problem/Thema geändert/beschäftigt?

¹ Fragen, die während dem Forschungsprozess ergänzt wurden.

Interview Person 5 direkt davor (P5_1)

I: Gut, hallo. (lacht). Schön, dass du dich bereiterklärst hast ein Interview zu machen.

5 B: Ja.

I: Ja, erstmal kommen so ein paar kurze Fragen und dann zum Stück. Ähm, wie alt bist du?

B: 35.

10 I: Ähm, welches Pronom bevorzugst du, beziehungsweise, welchem Geschlecht würdest du dich zugehörig sehen?

B: Äh, heterosexueller Cis-Mann. (lacht)

I: (lacht) Danke, das ist sehr ausführlich. Wo wohnst du gerade?

B: Ich wohne in Gaildorf, Deutschland.

I: Welchem Beruf gehst du nach?

15 B: Ich bin Gymnasiallehrer.

I: Und, was war dein letzter Bildungsabschluss?

B: Äh, das war die Hochschul-, also mein Universitätsabschluss (3 Sek.) Staatsexamen, zweites Staatsexamen.

I: Zum Lehrer?

20 B: Zum Lehrer.

I: Ok, gut, ähm, warst du schon mal in einem immersiven Theaterstück?

B: Nein.

I: Und in so 'nem online-Theaterstück?

B: Auch nicht.

25 I: Auch nicht. Ähm, wie denkst du, wie wird's dir gefallen?

B: Also ich bin selber ziemlich affin, was Theater angeht und gleichzeitig auch Digitales angeht, deswegen glaub' ich, ist das 'ne interessante Mischung, wenn das quasi zusammenkommt. Da bin ich sehr, ähm, bin ich sehr gespannt, vor allem, weil Theater für mich bis jetzt was sehr

Anhang 5

- 30 Unmittelbares und eben nicht digitales war. Gut, natürlich nicht von den
Hilfsmitteln her, aber vom direkten Medium her, also wie gut das geschafft
wird, sozusagen, ein Medium, wie Theater, was ja wirklich auch, wie
gesagt, von der, vom Life-Charakter eben auch zehrt, wie gut das dann auch
geschafft wird, da auch zu übertragen. Also, da bin ich auf jeden Fall mal
35 sehr gespannt, ja.

I: Ok. Weißt du was über den Inhalt des Stücks?

- B: Ich hab', äh, nur ganz kurz da gelesen, dass es irgendwie grob um irgend
'ne Gruppe von Leuten geht, die quasi irgendwie unterhalb von Wien
entdeckt werden und ähm, da dann, äh, ichnehm' an irgendwie interviewt
40 werden oder irgendwie um das Leben von denen gezeigt wird, aber rg viel
hab ich mir jetzt ehrlich gesagt nicht durchgelesen, sondern, genau. Also
wollte mich da jetzt relativ unbefangen da auch, einfach mal, jetzt, akut mit
beschäftigen.

I: also hast du irgendwelche Erwartungen, oder?

- 45 B: Also, wie gesagt, die Erwartungen sind: Ich würd' mir wünschen, wenn
das technisch gut umgesetzt is', weil das natürlich, also ich bin selber
jemand, der eben, äh, mit Digitaltechnik selber arbeitet und ich würd' mich
natürlich freuen, dass wenn die Möglichkeiten gut ausgeschöpft werden, das
ist das eine. Also das wäre die Erwartung im positiven anspruchsvollen
50 Sinne. Ähm, und dann freue ich mich immer über gutes Spiel. Gutes,
lebendiges, echtes Spiel, ähm, und, und auch die Möglichkeit, dass dann
vielleicht in 'nem immersiven Bezug dann eben auch, äh, es dann wirklich
geschafft wird mal das Publikum wirklich mal noch mehr einzubeziehen, als
ich das in anderen Theatern schon gesehen hab.

- 55 I: Ok. Ja. Ähm, wie politisch beziehungsweise gesellschaftstheoretisch bist
du?

B: auf 'ner Skala, oder?

I: (lacht) Ne, einfach deine eigene Einschätzung, kannst es auch kurz
ausführen, wie das aussieht beziehungsweise welche Richtung.

- 60 B: Also ich bin, ich bin, ähm, natürlich dadurch, dass ich einen relativ
bürgerlichen Beruf als Gymnasiallehrer hab', weil ich bin auch Beamter, bin

Anhang 5

ich natürlich Teil des Establishments und hab' damit ehrlich gesagt 'en Stück weit auch kein Problem. Äh, ich sehe mich durchaus auch als Exekutivorgan und als Verfechter der freiheitlich demokratischen Grundordnung, die in
65 Deutschland herrscht. Äh, ich hab 'en Beamteneid auf die Landesverfassung geschworen, beziehungsweise auch, äh, genau dieses Ding aufrecht zu erhalten, das vertrete ich auch nach außen. Ähm, jedem, der mich nach meiner Meinung fragt, dem kann ich natürlich auch im Rahmen meiner, meiner Rechte und Pflichten als Beamter, kann ich natürlich auch gern
70 meine Meinung auch sagen, auch wir haben Meinungsfreiheit (lacht). Äh, und da würde ich mich als, ähm (3 Sek.) für meine Bildungsgruppe relativ klassisch grün-links bezeichnen, ähm, mit natürlich schon auch 'nem Hang, dadurch, dass ich Naturwissenschaftler bin, auch 'en Hang zum Pragmatismus, ohne jetzt aber prinzipiell was gegen Utopien oder gegen
75 ähm (2 Sek.) die Möglichkeit eines, einer Andersartigkeit oder Andersgelagertheit von Systemen, von Gesellschaftssystemen, ähm, in der Zukunft, äh, jetzt prinzipiell da was dagegen zu haben. Also, also, auf Teufel komm raus dem Status Quo anzuhaften ist jetzt nicht unbedingt etwas, was jetzt sein muss. Aber klar, ich brauch meine eigene Sicherheit und ich
80 brauch auch die Sicherheit für die Leut', die sozusagen, die mir wichtig sind, das ist ein wichtiger Aspekt, äh, ich glaub', dass das ewige Streben zwischen Freiheit und Sicherheit das Spannungsfeld, letztendlich das entscheidende Spannungsfeld ist, äh, was die Gesellschaft immer wieder neu beantworten muss und sich dann neu dazu stellen. Und, ähm, da sind wir natürlich in sehr
85 spannenden Zeiten gerade. Äh, ich hab's vor Kurzem, äh, hab ich mit 'nem alten Freund aus dem Debatier-Club, während Uni Zeit, hab ich drüber geredet und da haben wir uns damals, haben wir uns zum Teil Themen aus den Fingern gezogen, weil's , also grad in den frühen Nuller Jahren oder ja, so Ende der Nuller Jahre relativ, vergleichsweise politisch, im Vergleich zu
90 heute, politisch langweilig war und ich mir auch schon denk, dass sich da, einiges schon auch fundamental zerrüttet hat in den letzten zehn Jahren und da seh' ich schon auch mit Sorge drauf. Ich unterstütz' auch entsprechend Bewegungen, ähm, äh, die, also auch durch Spenden zum Beispiel, auch Bewegungen, die sich da, damit kritisch auseinandersetzen.

95 I: Mhm. Ok, danke, das wär's erstmal vor dem Stück. Die nächsten Fragen

Anhang 5

kommen dann danach (lacht).

B: Ok, und wie machen wir das dann logistisch?

I: Moment, ich mach-

Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Erste Reduktion	Zweite Reduktion	Kategorien
Z. 1-6	Alter: 35 Jahre				
Z. 7-9	Geschlecht/Pronomen: heterosexueller Cis-Mann				
Z. 10-11	Wohnort: Gaildorf, Deutschland				
Z. 12-13	Beruf: Gymnasiallehrer				
Z. 14-18	Letzter Bildungsabschluss: Universität: Lehramt, 2. Staatsexamen			Einzelner - Arbeit in Digitaltechnik - Digitales affin	K0 Einzelne*r E K0.1 Alter: 35 Jahre K0.2 Pronomen: heterosexueller Cis-Mann K0.3 Wohnort: Gaildorf, Deutschland K0.4 Beruf: Gymnasiallehrer, Arbeit auch in Digitaltechnik (affin) K0.5 letzter Bildungsabschluss: Universität: Lehramt, 2. Staatsexamen
Z. 19-20	Erfahrung mit immersivem Theater: Nein	Keine Erfahrung mit immersivem online Theater			K4 E – Sache
Z. 21-22	Erfahrung mit online-Theaterstück: Nein		Sache (Theater) - Keine Erfahrung bei immersivem online Theater - Theater affin - Vorfreude auf: Digitale Übertragung von Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live-Charakter) - Medium bis jetzt nur als	Sache (Theater) - Keine Erfahrung bei immersivem online Theater - Theater affin - Vorfreude auf: Digitale Übertragung von Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live-Charakter) - Medium bis jetzt nur als Hilfsmittel im Theater bekannt	K4.1 E – Sache (Theater) K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.) - affin K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - keine K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>Erwartungen:</u> - Vorfreude auf digitale Übertragung von Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live-Charakter) - Medium bis jetzt nur als Hilfsmittel im Theater bekannt

			Hilfsmittel im Theater bekannt	<u>Erwartungen:</u> - Wunsch einer technisch guten Umsetzung - Freude über gutes, lebendiges, echtes Spiel - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums	- Wunsch einer technisch guten Umsetzung - Freude über gutes, lebendiges, echtes Spiel - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums
Z. 23-33	Selbsteinschätzung, wie gefallen: - Theater und Digitales affin, deswegen glaube ich: interessante Mischung, wenn zusammenkommt - Sehr gespannt, vor allem weil bis jetzt Theater was sehr Unmittelbares und nicht Digitales war (nicht von Hilfsmitteln, sondern von direktem Medium her) - Gespannt, wie gut es geschafft wird, direktes Medium wie Theater, das vom Live-Charakter zehrt, zu übertragen	Selbsteinschätzung Gefallen: - Durch Theater und Digitales Affinität: interessante Mischung - Gespannt, ob Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live-Charakter) digital übertragen werden kann - Medium bis jetzt nur als Hilfsmittel im Theater bekannt		Sache (Inhalt) - Wissen: -Finden von Gruppe - Erwartung: -Interviews mit Gruppe -Gruppenleben wird gezeigt -wollte unbefangen reingehen	K4.2 E – Sache (Inhalt) K4.2.1 Erwartung - Interviews mit Gruppe - Gruppenleben wird gezeigt - wollte unbefangen reingehen K4.2.2 Wissen - Finden von Gruppe (gelesen) K4.2.3 Aussage Stück K4.2.4 politischer Anspruch
Z. 34-41	Wissen über Inhalt: - Kurz gelesen: geht um Gruppe von Leuten, die unterhalb von Wien entdeckt wurden - Nehme an, werden interviewt, um Leben von denen wird gezeigt - Nicht viel durchgelesen	Wissen über Inhalt: - Ein wenig gelesen: Finden von Gruppe unterhalb Wiens - Erwartung: Interviews mit Gruppe,	Sache (Inhalt) - Wissen: -Finden von Gruppe - Erwartung: -Interviews mit Gruppe -Gruppenleben wird gezeigt		K5 E – Andere K5.1 E – Andere (Schauspielende) 5.1.1 Ausgang 5.1.2 andere mögliche Ausgänge 5.1.3 Meinung Verhalten von A

	- Wollte relativ unbefangen, akut damit beschäftigen	Gruppenleben wird gezeigt - Wollte unbefangen reingehen	-wollte unbefangen reingehen	K5.2 E – Andere (Analyse) K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung 5.3.2 Meinung Verhalten von A 5.3.3 Austausch danach K5.4 E – Andere (Menschen außen) 5.4.1 Austausch
Z. 42-52	Erwartungen: - Wunsch: technisch gut umgesetzt, weil: arbeite selbst mit Digitaltechnik und freue mich, wenn Möglichkeiten gut ausgeschöpft werden - Freue mich über gutes, lebendiges, echtes Spiel und Möglichkeit, dass in immersivem Bezug das Publikum noch mehr einbezogen wird, als bei anderen Theatern gesehen habe	Erwartungen: - Wunsch einer technisch guten Umsetzung (weil selbst Arbeit in Digitaltechnik) - Freude über gutes, lebendiges, echtes Spiel - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums	Sache (Theater) Erwartungen: - Wunsch einer technisch guten Umsetzung - Freude über gutes, lebendiges, echtes Spiel - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums Einzelner - Arbeit in Digitaltechnik - Digitales affin	K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung
Z. 53-92	Gesellschaftstheoretisches/politisches Interesse: - Durch bürgerlichen Beruf als Gymnasiallehrer, weil Beamter, teil des	Politisches Interesse: - Durch bürgerlichen Beruf (Gymnasiallehrer, Beamter) Exekutivorgan	Selbst– Gesellschaft: - Durch bürgerlichen Beruf (Gymnasiallehrer, Beamter) Exekutivorgan	K7 E – Welt (S)

Establishments, habe damit kein Problem. - Bin Exekutivorgan und Verfechter der freiheitlich demokratischen Grundordnung in Deutschland - Beamteneid auf Landesverfassung geschworen, vertrete ich auch nach außen - Kann jedem meine Meinung im Rahmen meiner Rechte und Pflichten sagen, es herrscht aber auch Meinungsfreiheit - Bin für Bildungsgruppe klassisch: grün-links, durch Naturwissenschaftler sein Hang zum Pragmatismus, ohne gegen Utopien oder Andersgelagertheit von Gesellschaftssystemen in der Zukunft zu sein - Muss nicht unbedingt am Status Quo anhaften - Brauche eigene Sicherheit und Sicherheit für Leute, die mir wichtig sind - Wichtiger Aspekt: Streben zwischen Freiheit und Sicherheit für Leute entscheidendes	des Establishments - Verfechter der freiheitlichen Grundordnung in Deutschland - Vertritt Landesverfassung nach außen (Beamteneid darauf geschworen) - Meinungsfreiheit, aber auch im Rahmen der Rechte und Pflichten - Politische Einstellung: für Bildungsgruppe klassisch: grün-links, Hang zum Pragmatismus (durch Naturwissenschaftler sein), für Utopien oder Andersgelagertheit von Gesellschaftssystemen in Zukunft - Braucht: eigene Sicherheit und für Menschen, die für ihn wichtig sind - Entscheidendes Spannungsfeld der Gesellschaft: Spannung	des Establishments - Vertretung der Landesverfassung nach außen (Beamteneid) - Meinungsfreiheit, Meinungsäußerung aber auch im Rahmen der Rechte und Pflichten - Braucht: eigene Sicherheit und für Menschen, die für ihn wichtig sind - War in Uni im Debattierclub - Unterstützt Bewegungen, die das kritisch sehen mit Spenden Politische Meinung: - Verfechter der freiheitlichen Grundordnung in Deutschland - für Bildungsgruppe klassisch: grün-links, Hang zum Pragmatismus (durch Naturwissenschaftler sein), für	
--	---	--	--

	Spannungsfeld, das die Gesellschaft immer wieder neu beantworten muss - Gerade sehr spannende Zeiten - Mit Freund von Unizeit-Debattier-Club geredet: damals zum Teil Themen aus Fingern gesogen, weil Ende der 0er Jahre politisch langweilig - Hat sich einiges fundamental zerrüttet in den letzten zehn Jahren, sehe mit Sorge darauf - Unterstütze durch Spenden Bewegungen, die das kritisch sehen	zwischen Freiheit und Sicherheit (muss Gesellschaft immer wieder neu beantworten) - Ende 0er Jahre politisch langweiliger - Gerade spannende Zeiten, in den letzten 10 Jahren fundamentale Zerrüttung - Sieht mit Sorge auf Zerrüttung - War in Uni im Debattierclub - Unterstützt Bewegungen, die das kritisch sehen mit Spenden	Utopien oder Andersgelagertheit von Gesellschaftssystemen in Zukunft - Entscheidendes Spannungsfeld der Gesellschaft: Spannung zwischen Freiheit und Sicherheit (muss Gesellschaft immer wieder neu beantworten) - Ende 0er Jahre politisch langweiliger - Gerade spannende Zeiten, in den letzten 10 Jahren fundamentale Zerrüttung - Sieht mit Sorge auf Zerrüttung		
				Politische Meinung: - Verfechter der freiheitlichen Grundordnung in Deutschland - für Bildungsgruppe klassisch: grün-	K8 E – Gesellschaft (A) K8.1 Meinung - Entscheidendes Spannungsfeld der Gesellschaft: Spannung zwischen Freiheit und Sicherheit (muss Gesellschaft immer wieder neu beantworten)

				links, Hang zum Pragmatismus (durch Naturwissenschaftler sein), für Utopien oder Andersgelagertheit von Gesellschaftssystemen in Zukunft	- Ende 0er Jahre politisch langweiliger	- Ende 0er Jahre politisch langweiliger
				- Entscheidendes Spannungsfeld der Gesellschaft: Spannung zwischen Freiheit und Sicherheit (muss Gesellschaft immer wieder neu beantworten)	- Gerade spannende Zeiten, in den letzten 10 Jahren fundamentale Zerrüttung	- Gerade spannende Zeiten, in den letzten 10 Jahren fundamentale Zerrüttung
				- Sieht mit Sorge auf Zerrüttung		
				Selbst- Gesellschaft:		K8.2 Sicht verändert
				- Durch bürgerlichen Beruf (Gymnasiallehrer, Beamter) Exekutivorgan		K8.3 Selbsteinschätzung
						- Durch bürgerlichen Beruf (Gymnasiallehrer, Beamter) Exekutivorgan des Establishments
						- Vertretung der Landesverfassung nach außen (Beamteneid)
						- Meinungsfreiheit, Meinungsäußerung aber auch im Rahmen der Rechte und Pflichten
						- Verfechter der freiheitlichen Grundordnung in Deutschland
						- für Bildungsgruppe klassisch: grün-links, Hang zum Pragmatismus (durch Naturwissenschaftler sein), für Utopien oder Andersgelagertheit von Gesellschaftssystemen in Zukunft
						- Sieht mit Sorge auf derzeitige Zerrüttung
						- Braucht: eigene Sicherheit und für Menschen, die für ihn wichtig sind
						- War in Uni im Debattierclub
						- Unterstützt Bewegungen, die das kritisch sehen mit Spenden

				des Establishments - Vertretung der Landesverfassung nach außen (Beamteneid) - Meinungsfreiheit, Meinungsäußerun g aber auch im Rahmen der Rechte und Pflichten - Braucht: eigene Sicherheit und für Menschen, die für ihn wichtig sind - War in Uni im Debattierclub - Unterstützt Bewegungen, die das kritisch sehen mit Spenden	
					K9 E – Zeit/Glaube (s)
					K1 E – S in W K1.1 Theater (S) in Welt K2 E – A in G K2.1 Feminismus K2.2 politische Entscheidungen K2.3 Demokratie K2.4 (politische) Veränderung K3 E – s in Z

Reduktionstabelle Person 5

Interview direkt vor dem Stück: P5_1

Kategorien

K0 E (Einzelner*r)

K0.1 Alter

K0.2 Pronomen

K0.3 Wohnort

K0.4 Beruf

K0.5 letzter Bildungsabschluss

K1 E r S in W (Einzelne*r korreliert mit Sache in Welt)

K1.1 E r Theater (S) in W

K2 E – A in G (Einzelne*r korreliert mit Anderen in Gesellschaft)

K2.1 Feminismus

K2.2 politische Entscheidungen

K2.3 Demokratie

K2.4 (politische) Veränderung

K3 E r s in Z (Einzelne*r korreliert mit Selbst in Zeit)

K4 E r S (Einzelne*r korreliert mit Sache)

K4.1 E r S (Theater)

K4.1.1 Erfahrung Theater (Allg.)

K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.)

K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater

K4.1.4 Meinung immersives online Theater

K4.2 E r S (Inhalt)

K4.2.1 Erwartung (weil Nesterval)

K4.2.2 Inhalt Wissen bzw. mitgenommen/nachgedacht/verändert (etc.)

K4.2.3 Aussage des Stücks

K4.2.4 politischer Anspruch

Anhang 7

K5 E r A (Einzelne*r korreliert mit Anderen)

K5.1 E r A (die ‚Bedrohten‘)

K5.1.1 Ausgang

K5.1.2 andere mögliche Ausgänge

K5.1.3 Meinung über Verhalten von A

K5.2 E r A (Analyse)

K5.3 E r Andere (anderes Publikum)

K5.3.1 Gruppenentscheidung

K5.3.2 Meinung Verhalten von A

K5.3.3 Austausch danach

K 5.4 E r A (Menschen außen)

K5.4.1 Austausch

K6 E r s (Einzelne*r korreliert mit Selbst)

K6.1 Selbstbeobachtung

K7 E r W (Einzelne*r korreliert mit Welt)

K8 E r G (Einzelne*r korreliert mit Gesellschaft)

K8.1 Meinung

K8.2 Sicht verändert

K8.3 Selbsteinschätzung

K9 E r Z (Einzelne*r korreliert mit Zeit/Glaube)

P5_1	P5_2	P5_3
Kategorien	Kategorien	Kategorien
K0 Einzelne*r E K0.1 Alter: 35 Jahre K0.2 Pronomen: heterosexueller Cis-Mann K0.3 Wohnort: Gaildorf, Deutschland K0.4 Beruf: Gymnasiallehrer, Arbeit auch in Digitaltechnik (affin) K0.5 letzter Bildungsabschluss: Universität: Lehramt, 2. Staatsexamen		
K4 E – Sache	K4 E - Sache	K4 E - Sache
K4.1 E – Sache (Theater) K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.) - affin K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - keine K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>Erwartungen:</u> - Vorfreude auf digitale Übertragung von Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live- Charakter) - Medium bis jetzt nur als Hilfsmittel im Theater bekannt - Wunsch einer technisch guten Umsetzung - Freude über gutes, lebendiges, echtes Spiel - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums	K4.1 E – Sache (Theater) K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) - viel Theater gemacht K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.) K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Ärgernis über Szenenvorbereitung: mehr Takes angebracht gewesen - Setting und Konzept gut ausgedacht, wie Gruppencomputerspiel - ganz anders als Erwartung, aber schnell darauf eingestellt - Spielort ungewöhnlich: Fußballarena - Irritation ob live-Szenen	K4.1 E – Sache (Theater) K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) - Nicht mehr viele Besuche K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.) - Selbst kritischer Theaterzuschauer - aus Theaterschule mit Schauspiel im Zentrum (alles andere Beiwerk) - Zuschauer soll in Stück verlieren - persönlicher Anspruch, nicht allgemein K4.1.3 (Erfahrung immersives (online) Theater K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>In Erinnerung:</u> - Gedanken zu interessanter/kreativer Struktur: Gruppencomputerspiel: Klassifizierung/ Funktionen (Spielt selbst viel)
K4.2 E – Sache (Inhalt) K4.2.1 Erwartung - Interviews mit Gruppe - Gruppenleben wird gezeigt - wollte unbefangen reingehen -	K4.2 E – Sache (Inhalt) K4.2.1 Erwartung (weil Nesterval)	K4.2 E – Sache (Inhalt) K4.2.1 Erwartung (weil Nesterval)

Anhang 8

K4.2.2 Wissen - Finden von Gruppe (gelesen)	K4.2.2 Wissen/mitgenommen/nachgedacht <u>eindrücklich</u> - Männer kein Entscheidungs- und Wahlrecht - Kritik: Männerbenachteiligung Narrativbruch <u>Erinnert:</u> - Kreisky mit Geist der Gertrud ein Gespräch am Ende (Hintergrundinfo gefehlt) <u>Meinung</u> - Amüsement über nette Ideen	K4.2.2 Wissen <u>In Erinnerung</u> - Ärger über Abstimmungs-Verbot <u>Beschäftigt:</u> - Nicht viel - Genderproblematik am Rande -
K4.2.3 Aussage Stück	K4.2.3 Aussage Stück - Schwierig zu sagen, da verschiedene Enden - Beste, menschenfreundlichste Regierungsform funktioniert im Isolierten nicht, ohne Freiheit wird es pervertiert und erodiert	K4.2.3 Aussage Stück
K4.2.4 politischer Anspruch	K4.2.4 politischer Anspruch - ja - Spannungsfeld zwischen Meinung Analyse und sozialkritischem Stück - Politisch interessant: Kapitalistischer (Nesterland), freiheitlicher (freilassen, Gruppe kommt draußen zurecht) und sozialistischer (Werte behalten) Aspekt in Spannungsfeld zueinander gesetzt	K4.2.4 politischer Anspruch
K5 E – Andere K5.1 E – Andere (Gruppe) K5.1.1 Ausgang K5.1.2 andere mögliche Ausgänge K5.1.3 Meinung Verhalten von A K5.2 E – Andere (Analyse) K5.3 E – Andere (anderes Publikum) K5.3.1 Gruppenentscheidung	K5 E – Andere K5.1 E – Andere (Gruppe) K 5.1.1 Ausgang - Option 4 K5.1.2 andere mögliche Ausgänge K5.1.3 Meinung Verhalten von A K5.2 E – Andere (Analyse) - Kein linkes Ziel bei Gruppenentscheidung K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung - Wahl als Gruppe: Beobachten oder	K5 E – Andere K5.1 E – Andere (Gruppe) K5.1.1 Ausgang K5.1.2 andere mögliche Ausgänge K5.1.3 Meinung Verhalten von A K5.2 E – Andere (Analyse) K5.3 E – Andere (anderes Publikum) K5.3.1 Gruppenentscheidung

5.3.2 Meinung Verhalten von A 5.3.3 Austausch danach K5.4 E – Andere (Menschen außen) 5.4.1 Austausch	Manipulieren der Wahlergebnisse -löst Machtgefühl aus -Welches Gremium kann sowas entscheiden? - Diskussion in Gruppe: am liebsten keine der 4 Optionen wählen, aber wenn, dann, dass alle wählen können (plus Wahlbetrug) 5.3.2 Meinung Verhalten von A - Coole Gruppe, aber nicht so diskussionsfreudig (strukturabhängig?!)	- Diskussionen: ernst und unfreiwillig komisch, Gruppe ausgewalzt: - Männer durch keine Stimmberechtigung: Unbeteiligung und Gender-Karte
	5.3.3 Austausch danach K5.4 E – Andere (Menschen außen) 5.4.1 Austausch K5.5 E – Andere (Schauspielende) 5.5.1 Fragen Waren Laien dabei?	K5.3.2 Meinung Verhalten von A K5.3.3 Austausch danach - Unsicherheit als Deutscher in Minderheit (durch Sprache outen) - keine Wortmeldung, schon alles gesagt - Großteil des Publikums Stammpublikum-> Insiderdiskussionen - bisschen zugehört K5.4 E – Andere (Menschen außen) K5.4.1 Austausch - Über Stück gesprochen K5.5 E – Andere (Schauspielende) K5.5.1 Fragen K5.5.2 Kritik - Durch Austausch mit Leuten: -Ärger über schlechtes Schauspiel -erklärbar durch Kurzfristigkeit K5.5.3 In Erinnerung: - Gesicht Hauptdarsteller (Doppelrolle)
K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung	K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung - als Mann keine Entscheidungs- und Wahlbefugnis: -hat gehemmt, verärgert, ist schwergefallen -Reflexion über Ärger: genau darum ging es K6.2 Charakterbeschreibung	K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung Rolle als benachteiligter heterosexueller Cis-Mann ungewohnt K6.2 Charakterbeschreibung - Linke Person

K2 E – A in G K2.1 Feminismus	K2 E – A in G K2.1 Feminismus - als Mann selten das Gefühl, nicht mitentscheiden zu dürfen <u>Nachgedacht:</u> - theoretisches Wissen über Frauenbenachteiligung vs. selbst in die Rolle reingeschoben zu werden, es zu erfahren - Gewohnheit, Privileg zu haben und aus Selbstverständlichkeit zu nutzen	K2 E – A in G K2.1 Feminismus <u>Meinung sexuelle Debatte:</u> Männlichkeit: -in grün-linkem Milieu in live und Internet -sexuelle Debatte zu großen Status -gleichzeitig: Sachen hängen latent an Struktur -schwierig, weil selbst nirgends so zentrisch, wie bei dem Thema -nicht in Position zu kritisieren -Glück, dass resultierende Probleme nicht hat <u>Mitgenommen</u> gute Erfahrung des ausgeliefert seins (plus Feminismus)
K2.2 politische Entscheidungen	K2.2 politische Entscheidungen	K2.2 politische Entscheidungen <u>Wahrnehmung geschärft:</u> Mitbestimmung: als Lehrer: - täglich bestimmen/mit Menschen mit weniger Macht arbeiten/in Struktur arbeiten mit Menschen mit mehr Macht -gute Erfahrung des ausgeliefert seins (plus Feminismus) -verliert sich in eigenen Regeln und Machtposition
K2.3 Demokratie	K2.3 Demokratie <u>mitgenommen</u> - Sozialdemokratie in Österreich noch gefährdeter als in Dt.	K2.3 Demokratie <u>Meinung Sozialdemokratie:</u> Keine Gelegenheit für Recherche über Sozialdemokratie in Ö.: -Sozialdemokratie wie in 70/80ern nicht mehr existent/zeitgemäß -Sozialdemokratie war Klientelpolitik (zeigt auch Stück) -Wille zur Volkspartei, aber Klientelpolitik->unmöglich, erodiert -in Dt.: keine Volksparteien mehr - als Deutscher über Ö.: alle Volksparteien (ÖVP, FPÖ) rechts (ist breites Volk rechter/wählt rechter?) -keine Sozialdemokratie in Ö. und Dt. mehr
K2.4 (politische) Veränderung	K2.4 (politische) Veränderung	K2.4 (politische) Veränderung K2.5 Individualismus K2.6 derzeitige Situation (links vs. rechts) <u>Verändert:</u> Verstärkung von Gefühl der Bedrohung der gemäßigt linken Ideale -Fokus darauf bei Nachrichten

K3 E – s in Z	K3 E – s in Z	-viel Bewegung bei Kampf zwischen Links und Rechts weltweit -Gefühl, mit linkeren Positionen wird man schnell angegriffen/in Eck gestellt/diskreditiert-> verstärkt inzwischen, schade -in komfortabler Situation mit Menschen gleicher Meinung zu tun zu haben -im Stück: in ironischer Idee der bedrohten Sozialdemokraten ernster Unterton <u>Meinung Link vs. Rechts</u> Beschäftigung US-Wahlkampf: -intensiv gedanklich teilgenommen -Interesse und Meinung, dass relevanter für uns als europäische Politik -Land zerstritten/gespalten (mehr als Ö. und Dt.) - Extreme sprechen nicht miteinander Selbstbeobachtung: allergisch auf Ernstnehmen von Sorgen und Ängste von Menschen (weil extrem rechts/links viel Bullshit) -darf in Demokratie nicht sein -geht um Sprachegeben und zuhören -Gefühl, dass Welt so geht -hat Auswirkungen auf Polarisierung Im Stück: Gruppe von Menschen flohen vor Sozialdemokratie feindlicher Umgebung, heute aber viel schlimmer, nicht gewollt wie selten K3 E – s in Z
----------------------	----------------------	---

Tabellen (Bildungs-) Themen im Vergleich

Legende:

____ = Bildungsanlass Keywords

Kursiv = Anmerkung (z.B. falls Inhalt in zwei Themen vorkommt)

1. Immersives online Theater

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P5	K4.1.2 Meinung zu Theater (allg.) - affin K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - keine K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>Erwartungen:</u> - Vorfreude auf digitale Übertragung von Unmittelbarkeit von Theater (zehrt von Live-Charakter) - Medium bis jetzt nur als Hilfsmittel im Theater bekannt - Wunsch einer technisch guten Umsetzung - Freude über Möglichkeit des immersiven Einbezugs des Publikums	K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Setting und Konzept gut ausgedacht, wie Gruppencomputerspiel - <u>ganz anders als Erwartung</u>, aber schnell darauf eingestellt	K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>In Erinnerung:</u> - Gedanken zu interessanter/kreativer Struktur: Gruppencomputerspiel: Klassifizierung/ Funktionen (Spielt selbst viel)	K4.1
P6	K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - ein live Nestroy-Stück: Thema Psychiatrie	K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Fast besser als in real, weil sonst so viele Leute rumstehen - Distanz der Beobachtung amüsant - <u>Positiv überrascht</u>: so professionell	K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Gefühl der Unmittelbarkeit trotz Zoom - <u>In Erinnerung</u>: Neugier über Fortgang - Professionalität der Produktion - Coole Umsetzung K4.2.2 Wissen <u>Meinung:</u>	K4.1

			- Begeisterung über Leidenschaft an unnützen Dingen (Architektur Nes-terland in Programmheft)	
P8	K4.1 E – Sache (Theater) K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) - Als Schülerin und Studentin viele Besuche - Heute weniger wegen Wohnort K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - Keine K4.1.4 Meinung immersives online Theater Erwartung: - Angst vor Einschlafen da zu Hause - Angst, dass nicht packend - Geht vom Gegenteil aus	K4.1.4 Meinung immersives online Theater - <u>Spannend</u>: nur 1/10 von Szenen gesehen, bräuchte mehrere Besuche, um alle Enden zu sehen - (Die Aussage): -Entscheidungen über Fortgang des Stücks/Einblicke in Gruppe (plus Gruppenentscheidung) - Menschen vor Bildschirmen nie allein, immer öffentlich in eigenem Wohnzimmer (<i>plus Andere (anderes Publikum)</i>)	K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>Völlig neu</u>: - <u>Spannend</u>: Zoom-Konferenz-Theater mit Fremden (<i>Plus Andere (anderes Publikum)</i>) <u>Beschäftigt</u>: - Diskussion/Austausch mit Fremden über Handlung/Geschichte (<i>plus: Andere (anderes Publikum) und Gruppendiskussion</i>)	K4.1
P12	K4.1.1 Erfahrung Theater (allg.) - Besuch eher selten mit Mutter und Schwester K4.1.3 Erfahrung immersives (online) Theater - Keine K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>Erwartung</u>: - nein	K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Konzept war <u>interessant</u>	K4.1.4 Meinung immersives online Theater <u>In Erinnerung</u> - Eigene Situation vor Bildschirm	K4.1
P13	K4.1.1 Erfahrung Theater: - wenig Erfahrung K4.1.4 Meinung imm. on. Th.: - Vermutung: live besser, aber wird gefallen	K4.1 E-Sache (Theater) K4.1.2 <u>Meinung</u>: Erwartung übertroffen		K4.1

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P5	K0.2 Pronomen: heterosexueller Cis-Mann	K4.2.2 Inhalt Wissen/mitgenommen/ nachgedacht <u>eindrücklich</u> - Männer kein Entscheidungs- und Wahlrecht K5.3.2 Meinung Verhalten von A - Coole Gruppe, aber nicht so diskussionsfreudig (strukturabhängig?!) K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung - als Mann keine Entscheidung- und Wahlbefugnis: - hat gehemmt, verärgert, ist schwerverfallen - <u>Reflexion</u> über Ärger: genau darum ging es K6.2 Charakterbeschreibung - eigene Persönlichkeit: gerne Entscheidungen fällen und vorne stehen K8 E – Gesellschaft (A) K8.1 <u>Meinung</u> - Eigenes Argument: Männer nach 50 Jahren Unmündigkeit mündig genug zu wählen? (Vergleich mit Frauenwahlrecht Kanton Uri) K2 E – A in G K2.1 Feminismus - als Mann selten das Gefühl, nicht mitentscheiden zu dürfen <u>Nachgedacht:</u> - theoretisches Wissen über Frauenbenachteiligung vs. selbst in die Rolle reingeschoben zu werden, es zu erfahren - Gewohnheit, Privileg zu haben und aus Selbstverständlichkeit zu nutzen	K4.2.2 Wissen <u>In Erinnerung</u> - Ärger über Abstimmungs-Verbot <u>Beschäftigt:</u> - Nicht viel - Genderproblematik am Rande K5.3 E – Andere (anderes Publikum) K5.3.1 Gruppenentscheidung - <u>Diskussionen</u>: ernst und unfreiwillig komisch, Gruppe ausgewälzt: - Männer durch keine Stimmberechtigung: Unbeteiligung und Gender-Karte K6 E – Selbst K6.1 Selbstbeobachtung Rolle als benachteiligter heterosexueller Cis-Mann ungewohnt K2 E – A in G K2.1 Feminismus <u>Meinung sexuelle Debatte:</u> Männlichkeit: - in grün-linkem Milieu in live und Internet - sexuelle Debatte zu großen Status - gleichzeitig: Sachen hängen latent an Struktur - schwierig, weil selbst nirgends so zentrisch, wie bei dem Thema - nicht in Position zu kritisieren - Glück, dass resultierende Probleme nicht hat <u>Mitgenommen</u> gute Erfahrung des ausgeliefert seins (<i>plus Gruppenentscheidung</i>)	K0 K2 K4.2 K5.3 K6 K8
P6	K0.2 Pronomen: weiblich	K4.2.2 Inhalt Wissen/mitgenommen/ nachgedacht <u>Mitgenommen:</u> - Nichts Neues - Schön radikal: Starke Besinnung auf Gleichstellung und Emanzipation K2 E – A in G	K2 E – A in G K2.1 Feminismus - <u>Begegnet jeden Tag:</u> Emanzipations-Thema: Situationen bemerken nicht ablegbar - In Arbeit über no man day gesprochen	K0 K2 K4.2

Anhang 9

		K2.1 Feminismus <u>verändert</u> - Unbarmherziger Feminismus für Arbeitsplatz wäre erfrischend - Anarchisch statt konsensual, um Strukturen zu verändern - In Lehrveranstaltungen reden fast nur Männer (obwohl Frauen da) - Bsp.: Quiet Monday, wie casual Friday		
P8	K0.2 Pronomen: weiblich	K4.2.2 Wissen/mitgenommen/nachgedacht <u>Geahnt:</u> - Genderthematik durch Pronomenabfrage am Anfang	K4.2.2 Wissen <u>Mitgenommen:</u> - Spannende, interessante Idee des Matriarchats: -><u>völlig neu</u>: nur Frauen wählen, Männer in Frauenrollen K2.1 Feminismus <u>Gedanken gemacht:</u> - Matriarchat gabs schon bei Urvölkern in Steinzeit - In heutiger Zivilisation müssen Frauen wieder um Stand kämpfen	K0 K2 K4.2
P11	K0.2 Pronomen: weiblich, sie	K5.1.3 <u>Meinung</u> zu Verhalten von A - Freude über weibliche Sprachform, Benachteiligung Männer, Matriarchat K2 E – A in G K2.1 Feminismus <u>Meinung:</u> - Frauen kennen Benachteiligung	K5.1.3 Meinung zu Verhalten von A: <u>In Erinnerung</u> - <u>Sehr genossen</u>: Frauen mehr Mitsprache als Männer - <u>Nicht verstanden</u>: warum in Sozialdemokratie keine Gleichberechtigung K5.3.2 <u>Meinung</u> Verhalten von A - <u>Freut sich</u>: über Wirkung von Rollentausch bei Publikum bei älterem Mann K6.1 Selbstbeobachtung: <u>Irritiert:</u> - bei weiblicher Sprachform bei Männern <u>In Erinnerung:</u> - <u>Spannend</u>: Ambivalenz bei Option 4, fairness Wille siegt	K0 K2 K5.1 K5.3 K6

			- Gefühl des Empowerments durch Mitgestaltung K2.1 Feminismus <u>In Erinnerung, wichtiges Thema/Meinung nicht verändert:</u> - Kritik an Genderrollen, Männer kein Wahlrecht	
P12	K0.2 Pronomen: männlich, er	K4.2.2 Inhalt Wissen/mitgenommen/ nachgedacht <u>Interessant zu sehen:</u> - Männer keine Rechte in Gesellschaft, nur Frauen Wahlrecht		K0 K2 K4.2
P13	K0.2 Pronomen: männlich, er	K5.3.1 Gruppenentscheidung: Gruppe war Männerwahlrecht wichtig (plus Gruppenentscheidung)	K.2.1 Feminismus <u>nachgedacht (eigene Meinung, keine Veränderung):</u> Demokratie braucht Gleichberechtigung (plus Demokratie)	K0 K2 K5.3

3. Politische (Gruppen-)Entscheidungen

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P5	K0 Gymnasial-lehrer	K5.3 E – Andere (anderes Publikum) und K5.1 E – Andere („die Bedrohten“) 5.3.1 Gruppenentscheidung - <u>Diskussion in Gruppe</u>: am liebsten keine der 4 Optionen wählen, aber wenn, dann, dass alle wählen können (plus Wahlbetrug)	K2.2 politische Entscheidungen - <u>Wahrnehmung geschärft:</u> Mitbestimmung: als Lehrer: - täglich bestimmen/mit Menschen mit weniger Macht arbeiten/in Struktur arbeiten mit Menschen mit mehr Macht - gute Erfahrung des ausgeliefert seins (plus Feminismus) - verliert sich in eigenen Regeln und Machtposition	K0 K2 K5.3
P6		K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Diskussion zu kurz für komplexe Aufgabenstellung K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung - <u>Zwei Ebenen bei Diskussion:</u> - Theater-Ebene: Neugier auf Optionen - unmittelbare politische Ebene Themen (z.B. Gleichberechtigung)	K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung - <u>In Erinnerung:</u> Neugier/Interesse auf Diskussion in (unbekannter) Gruppe K8.3 Selbsteinschätzung - inzwischen verzeihender bei anderen Meinungen, Perspektive hat sich sphärisch verändert über die Zeit	K4.1 K5.3 K8.3

Anhang 9

		-> Zeit zu kurz		
P8			K4.1.4 Meinung immersives online Theater - Die Aussage: Entscheidungen über Fortgang des Stücks/Einblicke in Gruppe (<i>plus immersives Online-Theater</i>)) K5.3.1 Gruppenentscheidung <u>Beschäftigt</u>: - Diskussion/Austausch mit Fremden über Handlung/Geschichte	K4.1 K5.3
P11		K4.2.2 <u>Mitgenommen</u>: - Schwierigkeit von politischem Entscheiden - Non Existenz von „super Lösung“ K5.1.1 Ausgang: Option 4: - schwieriges (politisches) Entscheiden, s.o. K2.2 politische Entscheidungen <u>Sicht verändert</u>: - Sehr komplex - Politik ist: Entscheidungen können sich ändern - Entscheidungen können für manche besser sein als für andere	K4.2.4 politischer Anspruch/Aussage: <u>Nachgedacht/beschäftigt</u> - Politische Entscheidung: es gibt schon falsche Entscheidungen! K5.1.1 Ausgang: - Ohnmachtsgefühl bei politischer Entscheidung K6.1 Selbstbeobachtung: <u>beschäftigt</u>: Selbstkritik: oftmalige Ignoranz anderer Meinung durch starke eigene Meinung K2.2 politische Entscheidungen <u>Meinung verändert</u>: - Faire Politische Entscheidungen schwer, Bsp. heute: ethische Schwierigkeiten bei politischen Entscheidungen bei Corona-Pandemie	K2.2 K4.2 K5.1 K6

3.1 Wahlbetrug

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P5		K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung - Wahl als Gruppe: Beobachten oder Manipulieren der Wahlergebnisse Meinung: <u>Interessant</u>:		K5.1 K5.3

Anhang 9

		-löst Machtgefühl aus in so einem Gremium zu sitzen K5.1 E – Andere („die Bedrohten“) <u>Diskussion</u> in Gruppe: - am liebsten keine der 4 Optionen wählen, aber wenn, dann, dass alle wählen können (<i>plus Gruppenentscheidung</i>)		
P6		K5.1 E – Andere („die Bedrohten“) 5.1.2 andere mögliche Ausgänge - nicht eingreifen besser gewesen		K5.1
P8		K4.2.4 politischer Anspruch <u>Meinung:</u> - <u>Komisch:</u> zu wissen, wer wen gewählt hat K5.3 E – Andere (anderes Publikum) 5.3.1 Gruppenentscheidung - <u>anstößig gefunden</u> in Gruppe: eigene Beeinflussung der Wahlen durch Wahlhinderung, Lügen etc.		K4.2 K5.3
P12		K5.3.3 Austausch danach - über eigene Wahl-Manipulation gesprochen K2.3 Demokratie - Wahl-Manipulation passiert in anderen Ländern vielleicht	K2.3 Demokratie <u>Nochmal nachgedacht:</u> - Wahlmanipulation in manchen Ländern Normalität? -> <u>Interessant und beängstigend</u>	K2 K5.3

4. (Sozial-) Demokratie

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P5		K2.3 Demokratie <u>mitgenommen</u> - Sozialdemokratie in Österreich noch gefährdeter als in Dt. K4.2.3 <u>Aussage Stück</u> - Beste, menschenfreundlichste Regierungsform funktioniert im Isolierten nicht, ohne Freiheit wird es pervertiert und erodiert	K2.6 derzeitige Situation und K4.2 (Inhalt) (links vs. rechts) <u>Im Stück:</u> Gruppe von Menschen flohen vor Sozialdemokratie feindlicher Umgebung, heute aber viel schlimmer, nicht gewollt wie selten <u>Verändert:</u> Verstärkung von Gefühl der Bedrohung der gemäßigten linken Ideale	K2 K4.2

Anhang 9

			- <u>im Stück</u> : in ironischer Idee der bedrohten Sozialdemokraten, ernster Unterton	
P8		K2.3 Demokratie <u>Nachgedacht</u> : - über Sozialdemokraten: <u>sich gefragt</u> : -Inwieweit schützenwert? -Wie sieht echte Sozialdemokratie aus? K4.2.2 (Inhalt) -Nesterland Modell für Erhaltung?	K2.3 Demokratie <u>beschäftigt</u> - Sozialdemokratische Idee: -Staatsform mit klaren Rollen, gegenseitiges Kümmeren K4.2.2 (Inhalt) -wirkt unfrei, andere Vorstellung von freiem Leben -zu fixiert auf Räumlichkeiten K6.1 <u>Selbstbeobachtung</u> Inhalt zu fern von Erfahrungswelt, um emotional zu berühren/beschäftigen (<i>Bildungshindernis?</i>)	K2 K4.2
P11		K4.2.3 <u>Aussage Stück</u> : - gibt nicht die Aussage - <u>Frage</u> : Gestaltung von Wertweitergabe in (sozialistischer) Gesellschaft: jeder Einzelne /als Gruppe oder an isoliertem Schauplatz (Nesterland)?	K4.2.4 politischer Anspruch/ Aussage: <u>Nachgedacht/beschäftigt</u> - Wertweitergabe: Meinung nicht verändert, aber mit anderen diskutiert	K4.2
P13	K6 E – selbst K6.1 Selbstbeobachtung: - Wunsch nach mehr politischem Interesse - Eigeninteresse mittelmäßig	K2.3 E – A in G (alles): K4.2.2 Inhalt <u>Mitgenommen</u> : - Ohne Wandel ist Stillstand, Offenheit dafür ist wichtig ..K4.2.3 <u>Aussage Stück</u> : (eigene Meinung, keine Veränderung) - Demokratie braucht Gleichberechtigung (<i>plus Geschlechterrollen</i>) K4.2.4 politische Aussage: - Echte Sozialdemokraten ausgestorben - Demokratie schwindet/Erhaltung wichtig		K2 K6 K4.2

4.1 Sozialismus vs. Individualismus

Person	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Kategorien
P6		K4.2.2 Inhalt - Nicht alltäglich, sondern Sehen von vergangener Geschichte	K4.2.2 Inhalt Wissen - <u>Immer noch schockierend</u> : Kreisky lange her	K4.2 K5.1 K5.4 K2

		K4.2.3 <u>Aussage Stück</u> - Kreisky-Ära lange her - Ständige Unterordnung ins Kollektiv zeigt positiven Seiten von Individualismus heute K 2.3 statt Kritik: Hedonismus, Egoismen - Zeigt Schattenseiten von Sozialismus 5.1.3 <u>Meinung</u> Verhalten von A - <u>Cool</u>: ernste Kontinuität bei strammer, sozialistischer Ideologie	K2.3 E – A in G <u>nachgedacht</u>: - Immer wieder über alte sozialistische Ideen <u>Thema begleitet schon lange</u>: - Individualismus: durch derzeitige stark vorgebende Politik sind Bedürfnisse von Individuen eher im Hintergrund K5.4 E – Andere (Menschen außen) 5.4.1 Austausch - Empfehlung an Menschen mit Zoom-Müdigkeit für schönes Zoom-Erlebnis 5.4.2 Unterricht <u>Beschäftigung</u>: - Beruf an Wirtschafts-Uni: als Ersatz von Weihnachtsfeier Organisation einer eigenen Aufführung für Studierende, gut gefallen - Wegen Möglichkeit Gruppendiskussion danach nicht nachbesprochen - Wird in verschiedenen Lehrveranstaltungen so-wieso thematisiert (rotes Wien etc.)	
--	--	---	--	--

Bildungs-Keywords

Angedeutete Bildungswahrscheinlichkeit des Wortes	Aus Leitfaden-Fragen	Aus Antworten
aufsteigende Intensität 	In Erinnerung sein	Sich freuen
		Erwartungen übertroffen
	Sich mitnehmen	Sehr genossen haben
		Nicht verstanden haben
	Am Eindrücklichsten	Positiv überrascht
	Etw. war völlig neu	Irritiert sein
		Schockiert sein
	Etw. macht etw. mit mir	Reflexion über
	beschäftigen	Sich gefragt
	nachdenken	Interessant zu sehen
		Spannend gefunden haben
		Diskussion
		Gedanken dazu angestellt
		geahnt
		Anstößig gefunden
	Sicht verändert	Wahrnehmung geschärft
	Meinung verändern	
	Einstellung verändern	

Auseinandersetzungen

- 1) Anschauen
- 2) Diskutieren/Entscheidung treffen (mit anderem Publikum)
- 3) Selbst Erfahren (am eigenen Leib) von sozialer Situation

Abstract (deutsch)

Bei immersivem Theater ist das Publikum konstitutiver Teil der erzählten Geschichte, taucht förmlich in das Geschehen ein und interagiert sowohl mit den Schauspieler*innen, als auch mit dem anderen Publikum. Die folgende Masterarbeit untersucht das immersive Online-Theaterstück ‚Goodbye Kreisky‘ von der Performance Gruppe ‚Nesterval‘ als möglichen Bildungsanlass für das teilnehmende Publikum und dessen weiterführende Bildungs- bzw. Lernprozesse. Dafür werden auf der medienpädagogischen Grundlage von Norbert Meders relationaler Bildungstheorie (2007, 2014, 2017) die Transkriptionen von Fokusinterviews mit sechs Menschen aus dem Publikum vor, direkt nach und eine Woche nach dem Besuch des Theaterstücks innerhalb einer qualitativen Inhaltsanalyse auf die Forschungsfragen hin analysiert.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit zeigen, dass das immersive Online-Theaterstück ein Bildungsanlass war und vor allem durch seine spezielle immersive Form verschiedene Bildungsprozesse beim Publikum ausgelöst hat.

Abstract (English)

The spectators of immersive theatre are a constituent part of the story which is told. They literally are immersed in the event and interact with the actors and actresses and the other spectators. The following master thesis explores whether the immersive online theatre play ‘Goodbye Kreisky’ by the performance group ‘Nesterval’ can act as an educational occasion for the spectators and therefore, initiate potential educational or learning processes. The relational education theory of Norbert Meder (2007, 2014, 2017) serves as the theoretical basis for the empirical research and analysis. The focused interviews of six spectators right before, right after, and one week after the play were analysed with a qualitative content analysis in regard with the research questions.

The results of the study show that the play has acted as an educational occasion and initiated some educational processes within the spectators due to its special immersive format.