



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 60, Nr. 2, 2022  
doi: 10.21243/mi-02-22-21  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Immersive Onlinetheaterstücke als  
Bildungsanlass.  
Eine qualitative Inhaltsanalyse von  
fokussierten Publikuminterviews im Rahmen  
der realdialektischen Medienpädagogik

Annika Zigelli

*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 Onlinetheaterstück ‚Goodbye Kreisky‘ von der Performance Gruppe ‚Nesterval‘ als möglichen Bildungsanlass für das teilnehmende Publikum und dessen weiterführende Bildungsprozesse. Dafür werden auf Grundlage von Norbert Meders realdialektischer Medienpädagogik (2007, 2014, 2017) die Transkriptionen von Fo-*

*kusinterviews 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 Onlinetheaterstück ein Bildungsanlass war und vor allem durch seine spezielle immersive Form verschiedene Bildungsprozesse beim Publikum ausgelöst hat.*

*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 Me-der (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.*

## 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 Onlinetheater ‚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 Onlinetheater. Ob online oder analog, diese Performance- bzw. Theaterformen werden inzwischen neben Nesterval von einigen Theatergruppen<sup>1</sup> 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.

Eine der grundlegenden Fragen der Bildungswissenschaft ist die Frage nach der Bildsamkeit des Menschen (vgl. u. a. Benner, Brügggen 2004). Wird von der Bildsamkeit ausgegangen, ist zu fragen, welche Situationen, Erlebnisse und 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.

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 En-

richment Programm an. Hierfür werden Stücke zum Lehrplan entworfen und dann mit Schulklassen und analog durchgeführt (vgl. Punchdrunk Enrichment 2021). Das Bildungspotential hierzu wurde in einer kleinen Studie bereits erforscht (vgl. Miles 2015) und das Bildungspotential gezeigt. Damit erscheint es aussichtsreich zu untersuchen, inwiefern die Teilnahme an einem immersiven Onlinetheaterstück ein Bildungsanlass für das Publikum sein kann.

Um dem nachzugehen, wird in dieser Arbeit die Bildungstheorie von Meder (2007, 2014, 2017) zu Grunde gelegt. Vor diesem Hintergrund wird das Phänomen des immersiven Onlinetheaters diskutiert und, in Anlehnung an die von Meder (2007) empfohlene Feldforschung, untersucht. Ausgewählt wurde dazu das immersive Stück „Goodbye Kreisky“ von Nesterval, das wegen den Covid-19-Maßnahmen zu einer Onlineversion adaptiert und entsprechend aufgeführt wurde.

Erhoben wurden leitfadengestützte Interviews mit dem Publikum vor, nach und eine Woche nach dem Besuch des Theaterstücks. Diese werden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) ausgewertet.

## 2. Bildungsbegriff

Norbert Meder, der sich selbst als Neukantianer und Vertreter der relationalen Medienpädagogik bezeichnet, entwickelt seine Bildungstheorie ausgehend von Kantschen und Humboldtschen Thesen. Die Erziehungswissenschaft 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 Plessners (1976) Argument, dass der Mensch ein instinktarmes Wesen und damit grundsätzlich offen für seine Umwelt ist. Neben dieser grundsätzlichen Offenheit des Menschen steht die Unmöglichkeit, sich nicht zur Welt zu verhalten. Diese zwei Komponenten ergeben in Verbindung die Bildsamkeit des Menschen (vgl. Meder 2017: 4f.).

Erkenntnistheoretisch (I)<sup>2</sup> 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 hinweg kommt (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 Geltungsan-

sprüche an die übernächste Generation vermittelt der nächsten“ (ebd.: 7).

In der Tradierung kultureller Gehalte zwischen den Generationen, in welchen diese Geltungsansprüche überliefert werden, wird Geltung auf Dauer gestellt. 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 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. Sein Ausgangspunkt ist die Frage: „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 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 fundamentale und nicht abgeleitete handelt, dann bildet diese, wie im Beispiel Sichbilden (Relatum 1) und Gebildetwerden (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 Beispielskorrelation des Sichbildens und Gebildetwerdens eine Korrelation von Relationen darstellt, können die einzelnen Relata der Relationen (bspw. Das Selbst von *Sichbilden*, oder die Welt von *Gebildetwerden*) auch innerhalb der Korrelation bestimmt werden.

Nach dieser Theorie besteht innerhalb dieser *Bildungskorrelation* 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.) – die Korrelationen aufzulösen, ist auf ästhetische Weise. Die Hauptaufgabe der Erziehung ist daher nach Herbart die „ästhetische Darstellung der Welt“ (Meder 2014: 46) gewesen, während Schiller die Lösung im „ästhetischen Spiel von Form- und Stofftrieb“ (ebd.) habe.

Bildung besteht nach Meders Bildungstheorie dann strukturell aus einem dreifachem Bildungsverhältnis<sup>3</sup> bzw. einer dreifacher Bildungskorrelation, die 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 Doppelkorrelationen 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.

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 soziokulturellen symbolischen Sinn und den Sinn des Lebens.

Es korrelieren jedoch auch 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) 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 vereinzeltten Bewältigung (Z)“ (ebd.) (14) und zuletzt die im Prinzip mögliche vereinzeltte 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 dargestellt werden kann. Hierbei können entweder die Korrelate oder die Relata geändert werden. Das heißt, es gibt 22 mögliche Ursachen, warum sich etwas in den Korrelationen verändern kann. Die Frage, wie das geschieht, ist eine empirische

rische Frage (vgl. Meder 2007: 128), die Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist.

Das Relationsgefüge der Bildung zeigt sich, wie nach Meder (2007, 2014, 2017) zu Beginn des 2. Kapitels dargelegt, in der sozialen Praxis der Menschen im Geltungsstreit. Der Geltungsstreit findet statt, weil sich der Geltungsanspruch und die Wirklichkeit nie decken können, es besteht eine Differenz. 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 basiert auf „dem konstitutiven Moment des Darstellungsmediums“ (Meder 2017:13). Um die Differenz zwischen X und Y zu überwinden, braucht es ein Medium für den Versuch der Verständigung, deren Gelingen 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 kann deshalb stattfinden, da Einzelne wissen wollen, wer sie sind, dies aber letztlich nicht möglich ist. Um diese Differenz im Laufe der Lebenszeit zu behandeln, braucht es ein *Interaktionsmedium*, wie zum Beispiel die gesprochene Sprache. Mit der Sprache können

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 konstitutiv für die Pädagogik. Es gibt keine Pädagogik ohne Medien. Es ist die Aufgabe der Medienpädagogik, „die Medialität des Pädagogischen“ (ebd.: 15) zu untersuchen.

Dazu entwickelt Meder den korrelationalen Medienbegriff: „Medien sind [...] die Korrelation von Form und Materie, in der Selbst- und Fremdreferenz eingebettet sind“ (Meder 2014: 65). Die entscheidende Grundlage für Medien ist das Zeigen, das Menschen mit ca. 8 Monaten beginnen. Wenn Menschen beginnen zu zeigen, machen sie zwischen Gezeigtem und nicht Gezeigtem eine Differenz, übernehmen diese Handlung und hören damit nicht mehr auf. Meder (2014) nennt „diese Kontinuität des Zeigens [einen] medialen Verweisungszusammenhang“ (Meder 2014: 67). Wenn der 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 Weltsicht 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 auf Humboldt, wenn er argumentiert, dass in den unterschiedlichen kulturellen

Räumen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden und dass die jeweiligen kulturellen Räume nur dann verstanden werden können, wenn Einzelne deren Sprache lernt: „Erst wenn man die Unübersetzbarkeit in der anderen Sprache denken und fühlen kann, hat man die Relativität der eigenen kulturellen Weltsicht 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. 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 Sichbilden, der eine Teil der Korrelation. Der zweite Teil, das Gebildetwerden, sind, so Swertz (2021), die Bildungsanlässe, die den Menschen anregen, sich zwischen den Kulturen zu bewegen (vgl. Swertz 2021: 3).

Da Meder seinen Bildungsbegriff wie eine Formel aufgebaut hat, können für eine empirische Studie die einzelnen Variablen eingesetzt werden. Dazu muss definiert werden, welche Population für die Einzelnen E eingesetzt wird; mit welchem Sachverhalten (S) diese sich auseinandersetzen und in welcher Sozialform (A) mit Blick auf den sozialen Hintergrund diese Auseinandersetzung passiert. Hypothetisch kann formuliert werden, welches Selbst-

bild (s) von der ausgewählten Population entwickelt wird, um es am Ende des Projekts zu diskutieren.

Der Sachverhalt, um den hier geht, ist ein immersives Theaterstück, dessen spezielle Theaterform im Folgenden dargestellt wird.

### 3. Die Theaterform

Aus theaterwissenschaftlicher Sicht ist bei der Beschreibung von ‚Theater‘ das Hauptaugenmerk die Aufführung<sup>4</sup>. Diese ist „durch die Kopräsenz von Akteur[:innen] und Publikum, durch ihren Livecharakter 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.).

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 werden: Der theatrale Raum, der szenische Raum bzw. Bühnenraum, der ortsspezifische Raum und der dramatische Raum. Diese werden „im Sinne einer interaktiven Beziehung zwischen Zuschauern, Bühne und Zuschauerraum“ (ebd.: 151) verstanden.

Außerdem werden die Genres des Theaters und der Performance unterschieden. Die Performance kann durch die Intensivierung und Radikalisierung des transitorischen Aspekts des Theaters ausgezeichnet werden. Die Materialität der Aufführung, also der bespielte Raum, die eingesetzten Körper und Laute stehen im Vordergrund. Die Raumaufteilung zwischen Publikum und Artists wird aufgeweicht, das Publikum kann sich in und um die Bühne bewegen und eingreifen, wenn es 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.).

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 (von Brincken, Enghart 2008: 22).

Im derzeitigen gesellschaftstheoretischen Diskurs bezieht sich die Bezeichnung einer immersiven Erfahrung, so die Theaterwissenschaftlerin Kolesch (2019), vor allem auf den ästhetischen Bereich. Im ästhetischen Bereich 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 unterscheidet Kolesch (2019) hier zwei Arten: Die mental-kognitive Immersion und die körperlich-wahrnehmende Immersion. Erstere wird vor allem in Bezug auf Bühnenzauberei und Tricks angewendet, indem die Aufmerksamkeit der Zuschauenden vollkommen auf eine bestimmte Stelle gelenkt wird und so eine Art fiktionale Immersion entsteht. Die zweite Immersionsart 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).

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 ver-

binden 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. Das immersive Theater „totalises the stage“ (ebd.: 6), macht alle somit zu Beteiligten: Schauspielende und Publikum zu Akteur:innen auf der allgegenwärtigen Bühne. Josephine Machon (2013) benennt 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 Analyse 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 Openairfestival, 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 Theatermacher:innen sich unterschiedliche Namen für das Publikum überlegen: von Kamerad:innen, über Besucher:innen, bis zu Gastperformer: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 Theatermacher:innen, dies auch durchzuführen?

Werden nun der Medienbildungsbegriff von Meder (2017) und der Begriff des immersiven Theaters 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 könnte ein *Kommunikationsmedium* sein, da Zuschauende dazu aufgefordert werden, mit Sprache und Gestik zu kommunizieren. Drittens wird das Publikum innerhalb des Stücks zur Interaktion mit den anderen Zuschauenden und den Schauspieler:innen angehalten.

#### 4. Nesterval – ‚Goodbye Kreisky‘

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 Onlinestück ‚Der Kreisky Test‘ (vgl. Nesterval 2021). Für Buch und Dramaturgie Verantwortliche ist hierbei meist Teresa Löfberg, die mit Martin Finnland (Regie und künstlerische Leitung) das Kollektiv gegründet hat.

Das Stück ‚Goodbye Kreisky‘ ist der dritte Teil ihrer ‚Kreisky-Trilogie‘. 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-Bahnbauarbeiten 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‘ oder die Aufspaltung der Gruppe und der Beginn eines neuen Lebens in der ‚realen Welt‘.

Die Kreisky-Trilogie macht durch ihre gesamte Hintergrundgeschichte über Gertrud Nesterval eine *Parallelwelt* (Machons 2013) 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 Zoomname eines jeden Publikumsmitglieds wird in eine Kommissionsnummer (Bsp. K208) geändert. Die *Parallelwelt* 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. ‚Die Bedrohten‘ sind in Arbeitsgruppen aufgeteilt, es gibt militärische Rituale, die Frauen haben das Sagen und die Männer kein Wahlrecht. Der *Ort* (Machons 2013) des Geschehens ist durch die Onlineadaption 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 Wirklichwerdung dieser *Parallelwelt*. Das Publikum sitzt dagegen vor ihren internetfähigen Endgeräten zu Hause, drückt auf den Zoomeinladungslink in der Ticket-E-Mail und wird in den Zoowarterraum geführt. Dort wird das Publikum in Kleingruppen geteilt und trifft diese in kleinen Breakoutrooms. Die Person, die durch das Theaterstück leitet, welche die ‚Analyse‘ genannt wird, ist die

erste Person der Performer:innen, die vom Publikum gesehen wird. Sie erklärt dem Publikum den Ablauf und handelt so mündlich den *Partizipationsvertrag* (Machons 2013) aus. Der *Raum* (Machons 2013), 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 somit aus der Kandidatur ausscheidet. In Option vier

wird dagegen eine gefälschte Nachricht Getruds an ‚die Bedrohten‘ übermittelt, wonach in Ausnahmesituationen Männer auch wählen dürfen.

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 Zoomraum, 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* (Machons 2013) zugesprochen werden, was ihren immersiven Charakter angeht. Auch die *Intention* (Machons 2013) 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.

Der einzige Aspekt, der durch die Onlineadaption 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 Ausgesetztsein des Publikums in diese andere Paralleleelt 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 Onlineversion dafür der Zugang zum Theaterstück für mehr Menschen gegeben werden könnte.

## 5. Methode

Für die Studie 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 zu interviewen. Die erfragten Parameter waren hierbei Alter, Wohnort, Geschlecht bzw. Pronomen, Beruf, letzter Bildungsabschluss und Erfahrung mit (immersivem) Theater (vgl. K0 und K4.1).

Es wurde eine adaptierte Form der Methode des fokussierten Interviews verwendet, die Merton und Kendall (1979) für die Medienforschung entwickelt haben. Da im Falle eines immersiven Onlinetheaterstücks die Erlebnisse 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.

Der Leitfaden der Interviews wurde 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.

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. Bei der Durchführung der Fokusinterviews wurden die Kriterien nach Merton und Kendall (1979) beachtet.

Die wurden Interviews aufgenommen und danach nach den Transkriptionsregeln von Flick (2007) transkribiert (vgl.: 381f.). 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.

Um mögliche Bildungsprozesse aufzuzeigen, wurden ‚Bildungskeywords‘, 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 Bildungsintensität von ‚in Erinnerung sein‘ bis zu ‚Meinung verändert haben‘ variieren. Diese nach der Intensität der Veränderung aufsteigend geordnet. Diese gewichtete Abstufung ist ein Versuch, den nicht direkt messbaren Bildungsprozess 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 Onlinetheaterstücks‘ definiert. Da das Besuchen eines immersiven Onlinetheaterstücks 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.

Die Kodiereinheit wurde auf ein Wort und die Kontexteinheit auf einen Satz festgelegt (vgl. Flick 2007: 410). Der Inhalt der 12 Interviewtranskriptionen wurde durch Paraphrasierung und Reduktionen zu bereits bestehenden Überkategorien zugeteilt. 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 Feminismus). 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. Um die Aussagen der verschie-

denen Personen miteinander vergleichen zu können, wurde eine weitere Reduktion und Neuorganisation der Kategorien durchgeführt: Es wurde nach oben benannten ‚Bildungskeywords‘ 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 Onlinetheaterstück bei mehreren Personen angeregt haben. Innerhalb der Analyse werden diese (Bildungs)Themen nacheinander untersucht.

<i>Kategorien</i>	<i>Formalisierte Schreibweise</i>	<i>Erklärung</i>
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	E r A E r A (die ‚Bedrohen‘)	(Einzelne:r korreliert mit Anderen)

K5.2	E r A (Analyse)	
K5.3	E r Andere (anderes Publikum)	
K5.4	E r A (Menschen außen)	
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)

*Tabelle 1: Überkategorien*

*(Quelle: Zigelli [CC-BY-SA])*

## 6. Ergebnisse

Das Thema, das bei fünf von sechs Befragten eine Korrelation verändert haben könnte, ist die Theaterform des immersiven Onlinetheaters selbst. Damit ist nicht alles, was zum immersiven Onlinetheater gehört, gemeint, sondern die Theaterform, also die Struktur und ihre spezifischen Eigenheiten an sich. Dazu gehört zum Beispiel das Onlineformat und das aktive Teilnehmen des Publikums. 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 Aus-

einandersetzungen kumulieren hier, werden jedoch je nachdem, welchen Fokus der:die Befragte hat, wiedergegeben.

Die Teilnahme an dem immersiven Onlinestück beinhaltet, wie oben ausgeführt, das Anschauen, das Diskutieren bzw. Entscheidungen treffen und das selbst Erfahren von sozialen Situationen. Was alle fünf Befragten gemein haben ist, dass sie vor diesem Stück noch nie an einer Onlineversion eines immersiven Theaterstücks, vier davon noch nie an einem immersiven Theaterstück teilgenommen haben. Die Vermutung, dass das Kennenlernen des Formats ein Bildungsanlass ist, kann durch die Aussagen von Befragten bestätigt werden, hat sich aber im Inhalt und der Intensität unterscheiden.

P6<sup>5</sup>, die als einzige der hier aufgeführten Befragten analoge-immersive Theatererfahrung hat, zeigt sich *positiv überrascht*<sup>6</sup> von den Eigenheiten eines Zoomtheaters. 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 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 Theatererfahren, 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 Onlineform sei ihr neu, vor allem wegen dem Onlineformat 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 Zoomkonferenz 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 Theate-

rerfahrung von ‚konventionellen‘, nicht-immersiven Theaterstücken auf die eines ihr unbekanntes Formats stößt und zu irritieren scheint. Es bleibt hierbei jedoch die Frage offen, ob dadurch für P8 das immersive Onlinestück weitreichendere (Bildungs)Folgen hat, oder doch für P5 oder P6, die sich mit diesem und ähnlichen Theater bzw. Onlinespielformaten schon mehr auseinandergesetzt haben und sie dadurch an diesem Wissen mit den neuen Erfahrungen anknüpfen können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Theaterbesuch über das Theaterbesuchen bildet. Das Verhältnis von dem:der Einzelnen zu der Sache, der Theaterform, scheint verändert zu werden, wenn die Theaterform zum ersten Mal besucht wird. 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 Onlinetheaters haben sich P5, P6, P8, P12 und P13 zum ersten Mal in diesem neuen Kulturraum verhalten und versucht, diese neue Sprache zu sprechen.

### 6.1 Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen

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). 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 (Prono-

men: 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) mithinein: 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.

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.

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 Monday‘ (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 Geschlechterrollenthema ihr jeden Tag begegne, was *nichts Neues* für sie sei. Jedoch habe sie in der Arbeit mit Kolleginnen über die Idee des Quiet Monday 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, unzufriedensstellenden Situation ändern zu wollen, da zu sein.

P5 (Pronomen: er) 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“, 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“ 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 Ver-

hältnisses K2 ein Bildungsprozess in Bezug auf Genderrollen passiert zu sein.

P12 (Pronomen: er) hat es ausschließlich *interessant gefunden*, 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 angeschaut 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.

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 ‚Sprechendürfens‘.

Wird jetzt die Kultur der männlich-zentrierten Sprache als die bekannte Kultur 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)Spracheverhalten im Hinblick auf Geschlechterrollen zu reflektieren.

Bei P5, P6, P8 und P11 scheint das immersive Onlinetheaterstück hierzu Bildungsprozesse angeregt zu haben, es wurden verschie-

dene 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).

## 6.2 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 Auseinander-

setzung mit dieser Thematik ist daher zum einen das Treffen dieser Entscheidungen und das Führen der Diskussionen darüber. Zum anderen spielt die Selbsterfahrung, wie eine getroffene Entscheidung auf einen selbst wirkt, in die Auseinandersetzung mit hinein. Es haben sich vier Befragte (P5, P6, P8, P11) dazu geäußert, wobei wieder unterschiedliche Kategorien bzw. 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? geht 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 Bildungshinderungsgrund für die politische Entscheidungsthematik sein könnte. Gleichzeitig zeigt sich hierdurch wieder die grundlegende Korrelationstheorie Meders (2007, 2014, 2017), dass der Wille sich zu bilden nicht von dem Prozess des Gebildetwerdens 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 zweite 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 Publikumsgruppe in sein alltägliches Lehrerdasein (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 Fällen 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“ 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 Bildungskeywords 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 (E r 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.

### 6.3 Wahlbetrug

Das Publikum begeht innerhalb des Theaterstücks offensichtlichen Wahlbetrug, da es als Kommission zwischen vier Optionen entscheiden muss, wie es die Zweitwahl ‚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 Nichteingreifen 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 Selbsterfahren 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.

#### 6.4 (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 Gruppenentscheidungen 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 scheinere 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 sozialdemokratiefeindlichere 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 Parallelgesellschaft 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 sozialdemokratiefeindlicher 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.

## 6.5 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 Kreiskyära 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 *schockiert 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 Pandemiepolitik, 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

Gänge 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 Universitätsfachs weiterempfiehlt. Das Stück hat somit den didaktischen Horizont von P6 als Pädagogin erweitert, wurde von ihr als semiernstgemeintes didaktisches Medium zur Vermittlung der Thematik verwendet. Dies sei jedoch nur als Randnotiz vermerkt, da die Verwendung eines didaktischen Mediums noch nicht seine Möglichkeit, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, zeigt.

## 6.7 Zusammenfassung

Grundsätzlich scheinen fünf Überkategorien 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 Onlinetheaters (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.

Vereinzelt 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 Selbsterfahrens zusammenhängt.

Bildungsinhalte bzw. Themen, bei denen Bildungsprozesse bei den Befragten stattgefunden haben sind, wie oben ausgeführt, die Themen: der Form des immersiven Onlinetheaters, der Aus-

einandersetzung 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 Ethischen und 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.

## 6. Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass das untersuchte, immersive Onlinetheaterstück bei vielen Befragten ein Bildungsanlass gewesen ist. Es konnten vor allem Veränderungen der Verhältnisse der Einzelnen zur Theaterform (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.

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 Onlineversion des immersiven Theaterstücks hierbei Einfluss genommen hat, kann durch fehlende empirische Vergleichsmöglichkeiten zu einer analogen Version des gleichen Theaterstücks nicht festgestellt werden.

## Anmerkungen

- 1 Auswahl aus dem europäischen Raum.
- 2 Diese Nummerierung wird nochmals aufgegriffen, wenn die Konstitution der Medienpädagogik nach Meder (2017) herausgearbeitet wird.
- 3 Der Begriff des Verhältnisses wird somit im nächsten Abschnitt synonym für die Korrelation verwendet.
- 4 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).
- 5 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.
- 6 Die Bildungskeywords werden im Folgenden kursiv gedruckt, um dem:der Leser:in mehr Übersicht zu geben.

---

## Literatur

Balme, Christopher (2014): Einführung in die Theaterwissenschaft, Berlin: Erich Schmidt, 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, 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, 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, 273–290.

Bringcken, 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, 1–17.

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 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. Paragona – Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Akademie Verlag: Interdisziplinäres Zentrum für historische Anthropologie – Freie Universität Berlin, Band 10, Heft 1, 237–253.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbeck: Rowohlt's 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, 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, online unter: <https://blog.berlinerfestspiele.de/theater-und-immersion/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

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, 1–17.

K.Ü.K.E.N (2021): K.Ü.K.E.N – Homepage, online unter: <https://www.küken.at/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

Machina Ex (2021): Machina Ex – Homepage, online unter: <https://www.machinaex.com/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

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, 119–136.

Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität von Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt), in: Meder, Norbert/Marotzki, Winfried (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS, 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, 1–16.

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

Miles, Emma (2015): The Lost Lending Library: A Case Study of Punchdrunk Enrichment's Practice and Impact, online unter: <https://www.punchdrunk.org.uk/content/uploads/2020/02/LLL-A-Case-Study-of-Punchdrunk-Enrichments-Practice-and-Impact.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

Nesterval (2021): Nesterval – Homepage – Werke, online unter: <https://www.nesterval.at/werke/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

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

Punchdrunk Enrichment (2021): Punchdrunk Enrichment – Homepage, online unter: <https://www.punchdrunkenrichment.org.uk/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

Rimini Protokoll (2021): Rimini Protokoll – Homepage, online unter: <https://www.rimini-protokoll.de/website/de/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

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

SIGNA (2021): SIGNA – Homepage, online unter: <https://signa.dk/> (letzter Zugriff: 20.06.2022).

Swertz, Christian (2021): Bildung, Verantwortung und digitale Technologien, online unter: [https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2021\\_BildungVerantwortung\\_Rostock/2021\\_BildungUndVerantwortung\\_v2.pdf](https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2021_BildungVerantwortung_Rostock/2021_BildungUndVerantwortung_v2.pdf) (letzter Zugriff: 20.06.2022).

Tröbinger. Lorenz (2020): Die Spuren der Gertrud Nesterval, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=jSxjZ-fw3TU> (letzter Zugriff: 20.06.2022).