

# Nur ein Lied?

## **Ethnomethodologische Erkundung eines theaterpädagogischen Ereignisses**

Barbara Meißner

} theaterwerkstatt heidelberg

Abschlussarbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT® an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Vorgelegt von Barbara Meißner (BF 10-2).  
Eingereicht am 16.08.2014 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung).

## Abstract

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, inwieweit *multimodale Interaktionsanalysen* dazu geeignet sind, die *soziale Bedeutung theaterpädagogisch relevanter Momente* anhand des faktischen Interaktionsgeschehens empirisch zu rekonstruieren. Dazu befasse ich mich mit der Struktur eines videodokumentierten Interaktionsausschnitts, in welchem die Teilnehmer/innen eines Theaterprojekts eigene Relevanzen auf der vorbereiteten Bühne zur Aufführung bringen. Dieser Ausschnitt entstammt einer *ethnographischen Feldforschung* an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt West vom Frühjahr 2011.

Durch die ethnographische Untersuchung und multimodale Interaktionsanalyse können Aspekte identifiziert werden, die für das Theaterprojekt als Ganzes (*Angebotsstruktur*) und das ausgewählte Interaktionsgeschehen im Besonderen konstitutiv sind. Dabei liefert insbesondere die Untersuchung der *räumlichen Implikationen*, der *sozialen Interaktion* sowie der *theatralen Darstellungsformen* Erkenntnisse darüber, wie die Akteur/innen im gegebenen Fall in einem strukturellen Zwischenraum theatrale Wissensbestände aktualisieren und darüber sowohl theaterpädagogische als auch persönliche Relevanzen aus unterschiedlichen Kontexten miteinander verschmelzen. Auf Basis dieser Erkenntnisse lassen sich sechs Merkmale identifizieren, die den ausgewählten Moment als „*theaterpädagogisches Ereignis*“ auszeichnen.

*Schlagnote:* Theaterpädagogische Methodologie, Ethnographische Forschung, Multimodale Interaktionsanalyse, Angebotsstruktur, räumliche Implikationen, soziale Interaktion, theatrale Darstellungsform, theaterpädagogisches Ereignis

## Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort oder: Was ist ein theaterpädagogisches Ereignis? .....	4
2	Theoretische und Methodologische Vorbemerkungen .....	7
	2.1 Ethnographie als qualitativer Forschungsansatz.....	8
	2.2 Methoden der Datenerhebung und Auswertung.....	9
3	Ethnographische Skizze des Projekts.....	11
	3.1 Rahmen des Projekts .....	11
	3.2 Die zentralen Beteiligten.....	13
	3.3 Die eigene Rolle im Feld.....	14
	3.4 Das Theaterprojekt als interaktive Angebotsstruktur .....	15
	3.5 Das „Lied“ im Kontext des Theaterprojekts .....	19
4	Fallanalyse: Kollektive Ereigniskonstitution .....	20
	4.1 Phasen der Ereigniskonstitution .....	21
	4.2 Interaktionsebenen: Raum – Ensemble – Präsenzform .....	29
	4.3 Fallbezogenes Resümee .....	38
5	Theaterpädagogische Deutung der Forschungsbefunde .....	40
	5.1 Das „Lied“ als theaterpädagogisches Ereignis.....	41
	5.2 Fazit aus methodologischer Perspektive .....	43
6	Schlusswort oder: Welche Fragen bleiben?.....	43
7	Literatur.....	45
8	Anhang.....	49
	8.1 Songübersicht .....	49
	8.2 Songtext „Eye of the Tiger“ .....	50
	8.3 Transkript FIW-Theater: Eröffnung „ein Lied“ .....	51
	8.4 Strukturbeschreibung FIW-Theater: Ereigniskonstitution „ein Lied“.....	54
	8.5 Selbständigkeitserklärung.....	66

## 1 Vorwort oder: Was ist ein theaterpädagogisches Ereignis?

*Ein Moment direkt vor einer Theateraufführung. Die Schüler/innen<sup>1</sup> einer siebten Klasse sind geschminkt und verkleidet, die Bühne ist eingerichtet. Noch ist der Zeitpunkt nicht gekommen, alle zusammenzurufen, es gibt noch Dinge zu klären, aufzuräumen, zu ordnen. Die Kamera des Forschungsteams läuft, um Momente der Vorbereitung einzufangen. Nach einigen Aufnahmen des Schminkens sowie handwerklichen Arbeiten am Bühnenbild ist die Kamera rechts neben der Bühne eingerichtet, um während der Aufführung ins Publikum zu filmen. In dieser Situation beginnen drei Schüler, von der Bühne herab Songs von ABBA vor der Kamera vorzuführen. Die Aufnahmen einer zweiten Kamera zeigen das weitere Geschehen. Der Fokus der Schüler/innen richtet sich weg von der Kamera, nach vorne, und umfasst schließlich den gesamten Zuschauerraum, in dem mehrere Schüler sowie die Theaterpädagogin vereinzelt auf den sonst leeren Stühlen Platz genommen haben und das Publikum bilden. Weitere Schüler/innen kommen hinzu, andere Lieder werden gesungen, von Tanzeinlagen begleitet. Mit der Ankündigung: „Und jetzt, extra für Herrn S., Frau M. und Frau K.: ein Lied!“ holen zwei Schüler die restlichen Klassenkamerad/innen auf die Bühne. Begleitet von Trommelwirbel, Akrobatik und Tanzeinlagen bringen die Schüler/innen den Song „Eye of the Tiger“ zur Aufführung und werfen sich zum krönenden Abschluss in Siegerposen, um ihren Applaus abzuholen.*

Worin liegt die theaterpädagogische Bedeutung dieses Moments? Die gemeinsame Aufführung des „Lieds“, wie die beiden Schüler es nennen, ist weder abgesprochen noch geplant, sondern entsteht vielmehr spontan und, so lässt sich vermuten, aus der Dynamik der Situation und einem ungeplanten Freiraum heraus. Mit Aufregung und Vorfreude als verbindendem Element, so der Eindruck, gelingt es den beiden Schülern, sämtliche Klassenkamerad/innen auf die Bühne zu holen und zu einem kollektiven Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig widmen sie das „Lied“ den anwesenden Erwachsenen – Forschungsteam und Theaterpädagogin –, die das Publikum bilden. Es scheint, als spiegele sich in diesem Moment die Struktur des Theaterprojekts exemplarisch wider, da die verschiedenen Spiel- und Darstellungsangebote (Bühne, Kamera, Publikum) genutzt werden. Gleichzeitig greifen die Schüler/innen neben den verwendeten Angeboten auf einen Song zurück, der keinerlei direkten Zusammenhang zum Stück aufweist, in der Klasse jedoch offensichtlich zum kollektiven Ausdrucksrepertoire gehört.

Nach aktuellem Stand besteht der Kern theaterpädagogischer Arbeit darin, eine Gruppe durch die Förderung von Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zur theatralen Gestaltung eigener Ideen zu bringen:

„Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater“ (Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Online-Dokument).

Indem die Schüler/innen ihr „Lied“ in einem kollektiven Geschehen zur Aufführung bringen, erfüllen sie augenscheinlich ein zentrales Ziel theaterpädagogischer Arbeit.

---

<sup>1</sup> Im Verlauf der Arbeit werde ich einen Schrägstrich setzen, wenn mit den Begriffen sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint sind und entsprechende Formen dieses Begriffs in der deutschen Sprache existieren. Damit versuche ich einer gendergerechten Sprache Rechnung zu tragen, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, mit der hier verwendeten Form eine abschließende Lösung für dieses Thema gefunden zu haben.

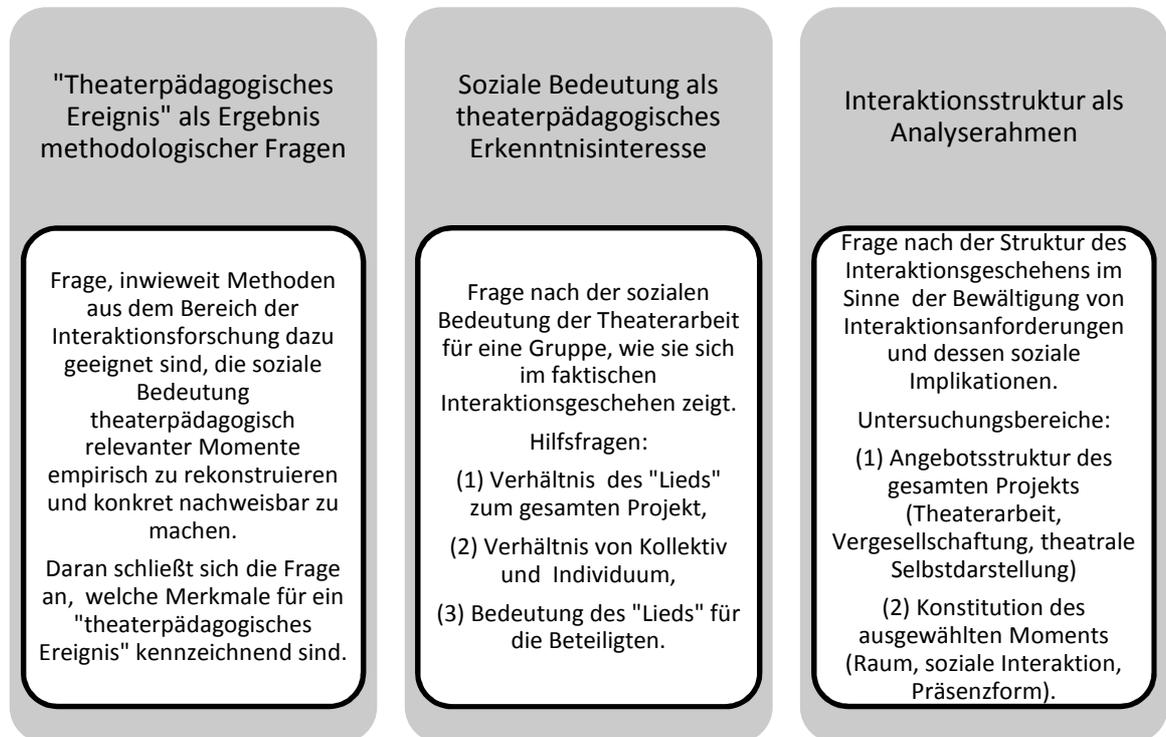
Gleichzeitig geben sie durch die Widmung, die sie gegenüber den leitenden Erwachsenen aussprechen, möglicherweise einen Hinweis auf die Bedeutung der beteiligten Erwachsenen innerhalb des Projekts, die ihnen von Schülerseite zugeschrieben wird. Damit könnte sich die beschriebene Aufführung insgesamt als verdichteter Moment erweisen, in dem eine Gruppe die theaterpädagogische Relevanz eines Projektes exemplarisch zum Ausdruck bringt. Einen solchen Moment möchte ich an dieser Stelle als „*theaterpädagogisches Ereignis*“ bezeichnen.

In der vorliegenden Arbeit will ich der Frage nachgehen, inwieweit Methoden aus dem Bereich der Interaktionsforschung dazu geeignet sind, die soziale Bedeutung solcher theaterpädagogisch relevanten Momente anhand des faktischen Interaktionsgeschehens empirisch zu rekonstruieren und konkret nachweisbar zu machen. Dazu werde ich mich in einer Einzelfallstudie exemplarisch mit der Struktur des eingangs beschriebenen Moments befassen, um ihn auf seine soziale Bedeutung vor dem Hintergrund eines ganzen Projekts zu befragen. Auf Basis dieser Erkenntnisse werde ich dann überprüfen, inwieweit die Bezeichnung „*theaterpädagogisches Ereignis*“ als Konzept interaktionsanalytisch bestätigt werden kann und welche kennzeichnenden Merkmale neben Aufführungscharakter und Kollektivität sich hierbei empirisch rekonstruieren lassen.

Der Untersuchung liegt die interaktionstheoretische (objektiv-hermeneutische) Annahme zugrunde, dass eine Permanenz der fallstrukturellen Reproduktion besteht, das heißt, dass strukturelle Eigenschaften permanent bestätigt und erneuert werden müssen und sich deshalb in jeder sozialen Situation mehr oder weniger stark manifestieren (vgl. Schmitt 2008, 64). Vor diesem Hintergrund ist die methodologische Entscheidung zu sehen, die sozialen Prozesse des Theaterprojekts auf der Basis von Mikroanalysen zu rekonstruieren und einen einzelnen Moment zu fokussieren, um an diesem grundsätzliche Aspekte eines Projektes zu erforschen. Die Annahme, dass sich an einem Moment grundsätzliche Aspekte und möglicherweise die Bedeutung eines Projektes aufzeigen und empirisch nachweisen lassen, möchte ich durch eine detaillierte Analyse des Interaktionsgeschehens anhand folgender Fragen überprüfen, die bei der Analyse als Strukturierungshilfe dienen:

- 1) In welchem Bedeutungszusammenhang steht die Aufführung des „Lieds“ im Verhältnis zur Theaterarbeit (Etablierung von Bühnenbewusstsein, Präsenz, Stück etc.) und zu anderen Aspekten, die sich neben der Theaterarbeit innerhalb des Projekts als relevant erweisen?
- 2) Wie ist das Verhältnis von Kollektivität (Gruppenprozess) und individueller Selbstverortung einzuordnen?
- 3) Welche Bedeutung hat das „Lied“ für die Beteiligten?

Die vorliegende Arbeit behandelt nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Projekts, das von mir als Ganzes beforscht wurde. Diese Tatsache sowie die spezifische Verknüpfung von theaterpädagogischem Erkenntnisinteresse und interaktionsanalytischem Forschungsvorgehen führen zu einem Komplex von Forschungsfragen, die zwar demselben Erkenntnisinteresse dienen, sich aber auf unterschiedlichen Ebenen bewegen:



Das verbindende Element der Untersuchung ist die Frage nach der sozialen Bedeutung der Theaterarbeit für eine Gruppe, wie sie sich im faktischen Interaktionsgeschehen zeigt und wie ich sie hier in der Einleitung beschrieben habe (Kapitel 1). Zur Erforschung dieser Frage dienen mir der ethnographische Forschungsansatz sowie rekonstruktive Verfahren der Datenauswertung, die ich im folgenden Kapitel näher erläutere (Kapitel 2). In einer ethnographischen Skizze beschreibe ich den Projektrahmen sowie den strukturellen Kontext, in welchem der ausgewählte Moment stattfindet (Kapitel 3). Daran schließen die detaillierte Strukturanalyse anhand eines Videodokuments und die hieraus gewonnenen Forschungsbefunde an (Kapitel 4). Diese bilden die Basis für theoretische Schlussfolgerungen und die Einordnung des untersuchten Moments als theaterpädagogisches Ereignis (Kapitel 5). In diesem Kapitel ziehe ich auch ein Fazit hinsichtlich der Frage zur methodologischen Bedeutung von Interaktionsanalysen innerhalb der Theaterpädagogik. In abschließenden Bemerkungen werden schließlich alle wichtigen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und ein Ausblick auf daran anschließende Forschungsfragen gegeben (Kapitel 6). Nach dem Literaturverzeichnis (Kapitel 7) finden sich im Anhang (Kapitel 8) Forschungsunterlagen zum analysierten Videodokument (Transkript, Strukturbeschreibung).

## 2 Theoretische und Methodologische Vorbemerkungen

Die Theaterpädagogik ist eine Handlungswissenschaft, die sich vorwiegend die Produktionsseite theatraler Prozesse zum Gegenstand macht und zum Ziel hat, theoretisch reflektiertes Handlungswissen für die Praxis bereit zu stellen (vgl. Hentschel/Ritter 2003). Dabei bedient sie sich sowohl transdisziplinärer Bezüge aus Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften als auch unterschiedlichster Anwendungsfelder, was zu einer sehr heterogenen Zusammensetzung von Methoden und theoretischen Ansätzen dieses Fachbereichs führt (vgl. Nix/Sachser/Streisand 2012).

Ich möchte, wie Marianne Streisand, Theaterpädagogik im Anschluss an Gilles Deleuze und Félix Guattari mit dem Bild des „*Rhizoms*“, also mit einem flexiblen Wurzelgeflecht vergleichen (vgl. Streisand 2012, 15). Trotz der Auswüchse in unterschiedlichste Richtungen existieren zahlreiche Verbindungen und Überschneidungen, die die verschiedenen Bereiche miteinander vernetzen. Um ihre Eigenständigkeit als Fachbereich zu begründen, steht die Theaterpädagogik Ulrike Hentschel zufolge dabei vor der Herausforderung, eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zu ermöglichen, ohne sich in verkürzter Weise auf Metatheorien zu berufen und damit zum „Anhängsel einer gerade aktuellen modischen Spezialisierung“ zu werden (Hentschel 2003, 60ff.). Dafür schlägt sie folgendes vor:

„Für eine anwendungsorientierte Disziplin wie die Theaterpädagogik, deren Methoden auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten abzielen, spielt die Ebene des reflektierten Handlungswissens eine wesentliche Rolle im Bemühen eine eigenständige Theoriebildung zu begründen“ (ebd.).

An dieser Stelle, im Bereich des reflektierten Handlungswissens, lässt sich auch die vorliegende Arbeit verorten. Dabei möchte ich auf interaktionsanalytische Methoden aus dem Bereich der Soziologie zurückgreifen, die es ermöglichen, Alltagshandlungen auf ihre Strukturen und sozialen Bedeutungen zu untersuchen. Eine solche Untersuchung scheint mir eine gute Ergänzung zu anwendungsorientierten Ansätzen wie der Untersuchung von sog. „Künstlertheorien“ und „psychosozialen Erfahrungen durch Rollenarbeit“ (vgl. Hentschel 1996; Weintz 1998) einerseits sowie Forschungen über „langfristige Wirkungen des Theaterspiels“ andererseits (Domkowsky 2008), da sie im Gegensatz zu den genannten Untersuchungen theaterpädagogische Prozesse im Detail nachvollzieht. Sie ermöglicht es, faktisches Interaktionsgeschehen mittels eines methodisch kontrollierten Blicks zu analysieren und die dahinter liegenden Strukturen und sozialen Bedeutungen einzufangen, die sich dem Alltagsblick in der Regel entziehen (vgl. Schmitt 2011, 10 ff.).

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer ethnographischen Feldforschung, welche ich im Rahmen eines Theaterprojekts an der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt West im Frühjahr 2011 durchgeführt habe. Als theoretische und methodologische Grundlage dient mir der *ethnographische Forschungsansatz*. Bei der Datenaus-

wertung kommen neben ethnographischen Beschreibungen insbesondere *multimodale Interaktionsanalysen* zur Anwendung, die ich anhand der erhobenen Videodaten durchführe. Letztere beruhen auf dem strukturanalytischen Zugang der Ethnomethodologie. Hierbei gilt es empirisch zu erforschen, wie sich die Mitglieder einer Gruppe (als "Ethnien" bezeichnet) im Alltag organisieren und welche Verfahren und Techniken sie zur Bewältigung der dabei entstehenden Anforderungen anwenden ("Methodologie") (vgl. Heidtmann/Schmitt 2010, 26). Im Folgenden werde ich diese Ansätze näher erläutern.

## 2.1 Ethnographie als qualitativer Forschungsansatz

Um Anforderungen und Verfahren einer spezifischen Praxis sowie die damit zusammenhängende Strukturierung sozialer Orientierungen anhand von Interaktionsprozessen<sup>2</sup> zu rekonstruieren, wie dies bei der vorliegenden Untersuchung der Fall ist, bieten sich qualitative Forschungsmethoden an. Hierbei stehen der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand sowie die deskriptive und fallrekonstruktive Erschließung von Deutungs- und Handlungsmustern im Vordergrund (vgl. Lamnek 2010, 243). Während des Forschungsprozesses orientiere ich mich daher an den methodologischen Prinzipien der qualitativen Forschung und greife zur Bearbeitung der Forschungsfragen sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenanalyse auf Methoden dieses Forschungsansatzes zurück (vgl. Friebertshäuser/Prenzel 2010; Lamnek 2010).

Ethnographische Feldforschung wird als kontinuierlicher, über einen längeren Zeitraum andauernder Forschungsprozess verstanden, in dem sich der/die Forscher/in in der Interaktion mit den Beteiligten darum bemüht, das beobachtete Verhalten als soziales Handeln in einem spezifischen Kontext zu erfassen (vgl. Schmitt 2008, 17). Die Besonderheit ethnographischer Feldforschung liegt nach Barbara Friebertshäuser darin, „Menschen im Kontext ihrer spezifischen Lebenswelten zu untersuchen, die sich aus den objektiven Gegebenheiten und ihrer subjektiven Wahrnehmung (dem nicht hinterfragten Alltag) zusammensetzen“ (Friebertshäuser/Prenzel 2010, 55). Der Forschungsgegenstand entwickelt sich entsprechend in Auseinandersetzung mit dem Feld und das methodische Instrumentarium ist gemäß basaler Annahmen qualitativer Forschung auf die spezifischen Bedingungen dieses Forschungsfeldes abzustimmen.

<sup>2</sup> Im Rahmen der ethnomethodologisch begründeten multimodalen Interaktionsforschung wird Interaktion als „basale Erfahrungs- und Herstellungsgrundlage sozialer Realität“ sowie als „Ergebnis aller an der Interaktion Beteiligten“ betrachtet (Schmitt 2011, 11). Entsprechend werden die „Anforderungen“ zur Herstellung des Interaktionsgeschehens fokussiert, die von den Interaktionsteilnehmern durch entsprechende „Verfahren“ bearbeitet werden müssen (vgl. ebd.). Dies ermöglicht es, anhand von dokumentiertem Interaktionsverhalten dessen unmittelbare soziale Bedeutung in konkreten Situationen zu erfassen sowie implizites handlungspraktisches Wissen aufzudecken.

Beobachten, Beschreiben, Deuten können hierbei als Grundprinzipien des praktischen Theaterspielens, einer pädagogischen und forschenden Haltung verstanden werden, und bieten insofern einen Zugang zur empirischen Erforschung ästhetischer Praxis (hier: des Theaterspielens) und sozialen Handelns (vgl. Taube in: Koch/Streisand 2003, 40 ff.).

## 2.2 Methoden der Datenerhebung und Auswertung

Die *Datenkonstitution* für die vorliegende Arbeit fand im Februar 2011 statt.<sup>3</sup> Das umfangreiche Korpus der erhobenen Daten setzt sich zusammen aus Videoaufzeichnungen des Theatergeschehens, Interviews und ethnographischem Material in Form von Beobachtungsprotokollen, Forschungstagebuch sowie Projektmaterial.

Die methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung folgen der Eigenlogik des Interaktionsgeschehens und bilden gleichzeitig dessen Multiperspektivität in den Daten ab. Das bedeutet, in sog. „Vollzugsdaten“ (Videoaufzeichnungen des Theatergeschehens) ist der künstlerische Entstehungsprozess bis zur Aufführung des Theaterstücks als faktisches Interaktionsgeschehen dokumentiert. Die sog. „Darstellungsdaten“ (Reflexions- und Planungsgespräche, Schüler/innen-Interviews, ethnographisches Material) geben demgegenüber Interpretationen des Geschehens durch die Projektteilnehmer und -begleiter wieder, wobei neben der Forscherperspektive auch diejenige der (Theater) Pädagog/innen und Schüler/innen vertreten ist (vgl. Schmitt 2008).

Um den Forschungsprozess methodisch kontrollieren zu können und nicht evaluativ, d.h. (be)wertend vorzugehen, war es erforderlich, mich selbst aus der konzeptionellen Gestaltung des Projekts heraus zu halten. Methodologisch gesehen ist es unabdingbar, hier eine Distanz zu wahren, um einen weitestgehend unverfälschten Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Es bedarf zwar einer Annäherung an das „Feld“ („going native“), aber durch eine Verschmelzung mit diesem („staying native“) wird der Blick aufgrund der Dominanz der eigenen Erfahrung eher verstellt (vgl. Heidtmann 1997, 10). Um also nicht im Prozess des Projekts dem Phänomen des „staying native“ zu erliegen und für die Forschungsteilnehmer/innen als Forscherin sichtbar zu bleiben, entschloss ich mich zu einer klaren Markierung meiner Forscherrolle, so dass ich von den Forschungsteilnehmer/innen als Kamerafrau bzw. (über Forschungstagebuch und Flash-Recorder für Audio-Aufzeichnungen) als Beobachterin identifiziert werden konnte.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Dank des Kontakts zum Institut für Deutsche Sprache Mannheim (IDS) konnten alle Schritte der Datenerhebung durch methodische Schulungen am IDS vorbereitet und reflektiert werden, und wurden mit technischer und personeller Unterstützung durch Dr. Reinhold Schmitt durchgeführt.

<sup>4</sup> Da die (theater-)pädagogischen Gesichtspunkte und Entscheidungen einer Eigenlogik folgen, die sich erst aus der Distanz erschließen, hat sich die klare Beschränkung auf eine Beobachterinnenrolle auch im Nachhinein nicht nur als notwendig, sondern auch als sehr produktiv erwiesen.

Für die *Datenanalyse* greife ich auf multimodale Interaktionsanalysen<sup>5</sup> als ein rekonstruktives Verfahren der interpretativen Sozialforschung zurück (vgl. Schmitt 2008). Der multimodale Zugang erlaubt nicht nur eine detaillierte Analyse des sprachlichen Geschehens, sondern auch die Untersuchung nichtsprachlicher (Blickorganisation, Mimik, Gestik) sowie raumbezogener Aspekte, die für das Interaktionsgeschehen und die Etablierung der Angebotsstruktur „Theater“ relevant sind. Der empirische Erkenntnisgewinn erfolgt dabei datenbasiert anhand von Videoausschnitten, Strukturbeschreibungen und Transkripten.

Grundlagen der rekonstruktiven Verfahren sind Datentranskription, formalanalytisches Vorgehen und sequenzielle Analyse, außerdem kontrollierter Umgang mit eigenem Alltagswissen, reflexiver Umgang mit den Daten und Prinzip der Ergebnisoffenheit (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009, 200 ff.). Im Vordergrund steht die Rekonstruktion sozial geprägter Sinnstrukturen mit dem Ziel, „über individuelle und kollektive Entäußerungen soziale Prozesse als prägende Kraft von Handlungen und Orientierungen Einzelner oder Gruppen zu analysieren“ (ebd.).

Speziell die Ansätze der Ethnomethodologie und Objektiven Hermeneutik, die der multimodalen Interaktionsanalyse zugrunde liegen, betrachten jegliche Interaktionsbeteiligung als sinnvolles Handeln im Sinne der Bewältigung von Interaktionsanforderungen, ohne bei der Analyse auf Handlungsmotive oder innerpsychische Zustände der Interaktionsteilnehmer zu rekurrieren (vgl. Schmitt 2008, 55; Schmitt 2011, 10 ff.). Gemeinsam ist beiden Ansätzen, trotz gewisser Unterschiede in ihrem Analysefokus, die Annahme einer kontextunabhängigen Sinn- bzw. Ordnungsstruktur bei gleichzeitiger einzelfallspezifischer Materialisierung von Interaktionszusammenhängen (vgl. Schmitt 2008, 55 ff.).

Ein Problem für die Analyse und theoretische Aufarbeitung der Daten stellt das umfangreiche Korpus der erhobenen Daten dar. Außerdem besteht die Notwendigkeit einer methodisch kontrollierten Reduktion der Datenkomplexität. Eine solche lässt sich mithilfe einer Situationstypologie erreichen, wie sie durch eine Strukturierung der ethnographischen Beobachtungen erzielt werden kann.

Durch Differenzierung der Angebotsstruktur „Theaterprojekt“ in Theaterarbeit, Spezifik der Vergemeinschaftung und Formen theatraler Selbstdarstellung (vgl. Kapitel 3.4) lässt sich das Zentraldokument der Analyse (Videoausschnitt des „Lieds“) beispielhaft

---

<sup>5</sup> Die multimodale Interaktionsanalyse, wie sie von Reinhold Schmitt am Institut für Deutsche Sprache Mannheim angewendet wird und an der ich mich in der vorliegenden Arbeit orientiere, hat ihren Ursprung in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Vertreter: Harold Garfinkel, Hervey Sachs, Jörg R. Bergmann u.a.) (vgl. Schmitt 2011). Andererseits bestehen jedoch auch Bezüge zur von Ulrich Oevermann begründeten Objektiven Hermeneutik (zur Verbindung der beiden Ansätze vgl. Schmitt 2008).

herausgreifen, anhand dessen sich wesentliche Aussagen über die grundsätzliche Struktur des Theaterprojekts treffen lassen. Die Auswahl des Videoausschnitts basiert weiterhin auf den Bemühungen, durch Auseinandersetzung mit der empirischen Wirklichkeit der sozialen Bedeutung von Theaterarbeit auf die Spur zu kommen. Als teilnehmende Beobachterin bin ich dabei unweigerlich Teil meines Forschungsgegenstandes und bringe die Wirklichkeit selbst hervor, die ich erforsche (vgl. Schmitt 2008, 18). Insofern ist eine ethnographische Projektskizze unabdingbar, die auch meine Rolle als Forscherin und die Entwicklung meines Erkenntnisinteresses mitreflektiert.

### **3 Ethnographische Skizze des Projekts**

Im Folgenden geht es darum, die theoretischen wie auch praktischen Zugänge zu meinem Forschungsfeld, dem Theaterprojekt in der Freien Interkulturellen Waldorfschule Mannheim, zu umreißen. Denn die damit verbundenen Bedingungen sowie eigenen Annahmen schlagen sich in der Forschungsmethodik, der eigenen Rolle im Feld sowie letztlich auch in den Daten selber nieder.

#### **3.1 Rahmen des Projekts**

Bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens im Sommer 2010 stand die Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt West (FIW) als Forschungsfeld fest. Dies lag an der Einbettung der Forschung als Dissertationsprojekt in eine übergeordnete Kooperation zwischen dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) und dem Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität (Institut Waldorf).

Die FIW ist eine interkulturelle, sozial-integrative Gesamt- und Ganztagschule, die sich bei ihrer Gründung im Jahr 2003 einer Vision verpflichtet hat:

„Am Beginn des 21. Jahrhunderts stellt uns die globale Welt vor neue Aufgaben: die Feindschaften und Grenzen zu überwinden, die zwischen Religionen, Kulturen und sozialen Schichten bestehen, unter den Unterschieden das Gemeinsame, in der Vielfalt das Bereichernde, durch das Besondere das Allgemein-Menschliche zu entdecken, trotz allem Trennenden zu einer Menschheit zusammenzuwachsen“ (Brater/Hermmer-Schanze/Schmelzer 2007, 29).

Mit ihrem interkulturellen und sozial-integrativen Ansatz möchte die Schule „eine möglichst dauerhafte Tragfähigkeit“ der pädagogischen Arbeit für jeden Einzelnen durch die „Bündelung von sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit erreichen“ (Online-Präsenz der Schule: Arbeit am Leitbild).

Grundlage der waldorfpädagogischen Praxis sind die Gesichtspunkte der anthroposophischen Menschenkunde, die sich auch in der spezifischen Gestaltung der Schul- und des Unterrichtsstruktur äußern: Gesamtschule, Ganztagschule, Epochenunterricht, Klassen-

lehrerprinzip, rhythmische Unterrichtsgestaltung, praktisch-künstlerischer Unterricht, naturnahes Lernen, Lernentwicklungsberichte statt Noten, kein Sitzenbleiben. Außerdem finden sich in der FIW, in der aktuell knapp 300 Schüler/innen in 12 Klassen unterrichtet werden, weitere (für Waldorfschulen eher untypische) Besonderheiten:

- „Multikulturalität“ in den Klassen und im Kollegium (d.h. Schüler/innen aus 35, Lehrer/innen aus 14 „Nationen“<sup>6</sup>),
- „Kulturunterricht“ in den Klassen eins bis acht,
- „begegnungssprachlicher Unterricht“ in den Sprachen Polnisch, Spanisch, Kroatisch, Türkisch (hierbei geht es weniger um Spracherwerb, sondern um Rollentausch und Aktivierung muttersprachlicher Kompetenzen),
- Projektunterricht, Berufsvorbereitung, Deutsch als Vertiefungssprache,
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE),
- Stadtteilorientierung (vgl. Online-Präsenz der Schule: Profil; Brater/Hemmer-Schanze/Schmelzer 2007).

Als ich im Juli 2010 über Prof. Albert Schmelzer (Institut Waldorf) Kontakt zur Schule aufnahm, kam ich mit ihm, Prof. Johann J. Beichel (KIT) sowie der Klassenlehrerin der achten Klasse überein, dass das Forschungsprojekt im Rahmen des an Waldorfschulen üblicherweise in der achten Klasse (und in der zwölften Klasse) stattfindenden Theaterprojekts („Achtklassspiel“) im Frühjahr 2011 stattfinden könne. Das Theaterprojekt wurde im weiteren Verlauf der Planung in die siebte Klasse verlagert und sollte von der Theaterpädagogin in Zusammenarbeit mit zwei Lehrern (Klassenlehrer und Betreuungslehrer) im Februar 2011 in einem vierwöchigen Block mit täglichen Proben durchgeführt werden.

Um eine professionelle Durchführung des Projekts zu gewährleisten, wurde vereinbart, dass eine externe Theaterpädagogin bei der Durchführung des Projekts beteiligt werden sollte. Um eine konzeptionelle Gemeinsamkeit mit der Schule herzustellen und eine spätere Kontextualisierung des pädagogischen Handelns zu erleichtern, fiel die Wahl Ende Oktober 2010 auf eine Theaterpädagogin, die folgende Kriterien erfüllte:

- berufliche Qualifikation im künstlerischen Bereich (Tanz-/Theaterpädagogik),
- waldorfnaher Hintergrund (ehemalige Waldorfschülerin, Studium an der Fachhochschule Ottersberg),
- Interesse an forschungsbezogener Reflexion.

Als inhaltliche Projektgrundlage stimmte ich im Dezember 2010 mit den

---

<sup>6</sup> Die Bedeutung und Verwendung von Begriffen wie „Kultur“, „Nation“, „Ethnie“, „Identität“ etc. wird nach wie vor stark diskutiert. Ich verstehe diese Begriffe als zeitlich und räumlich dynamisch, sozial veränderlich und intersubjektiv differenziert im Sinne von Patchwork-Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten (vgl. Meißner 2010, Magisterarbeit).

Forschungsteilnehmer/innen sowie mit Prof. Beichel in einer Projektbeschreibung neben dem wissenschaftlichen und organisatorischen Rahmen ein künstlerisches Anforderungsprofil ab, das folgende Punkte umfasste:

- Erarbeitung des Theaterstücks durch szenische Hinführung und spielerische Improvisationen entlang einer Stückvorlage unter expliziter Beteiligung der Schüler/innen beim künstlerischen Prozess (der künstlerische und soziale Prozess steht dem Produkt mindestens gleichwertig gegenüber),
- Integration der Künste, d.h. Offenheit für interdisziplinäre Bezüge zu Musik, Bewegung/Tanz, Performance und den bildenden Künsten.

Es wurde mit den Forschungsteilnehmer/innen vereinbart, es würde bei der Forschung nicht um eine Bewertung theaterpädagogischer Konzepte gehen. Stattdessen würden das professionelle Handeln und die sozialen Prozesse im Vordergrund stehen sowie die Implikationen, die mit der interaktiven Herstellung des Theatergeschehens verbunden sind.

Im Januar 2011 wurde mit meiner Unterstützung nach einer Stückvorlage gesucht. Nach kleineren Abstimmungsschwierigkeiten vereinbarte die Theaterpädagogin mit den beiden Lehrern, eine Stückvorlage entlang des Romans „Robin Hood“ (vgl. Sutcliff 2000) zu schreiben, das die Grundlage der Theaterarbeit sein sollte.

### 3.2 Die zentralen Beteiligten

Das Projekt wurde konzeptionell von der Theaterpädagogin und den beiden Lehrern vorbereitet, dann vorwiegend arbeitsteilig von der Theaterpädagogin und dem Klassenlehrer durchgeführt. Beteiligt wurden außerdem zwei Musiker, die bereits im Vorjahr mit den Schüler/innen gearbeitet hatten, sowie ein Musiklehrer, ein Kunstlehrer und ein Tanz- bzw. Kulturlehrer. An einem Tag besuchte Prof. Beichel für zwei Stunden das Projekt, um mit den 26 Schüler/innen der siebten Klasse Übungen zur Stimmbildung durchzuführen. Zu den Aufführungen wurde außerdem ein Schüler der 10. Klasse mit zwei Klassenkameraden als Beleuchter, sowie weitere Kolleg/innen und Eltern zur Unterstützung im Bereich Kostüme, Maske eingesetzt.

Die Verantwortung für die künstlerische Gestaltung lag bei der Theaterpädagogin. Grundlage für alle künstlerischen Gestaltungsfragen sowie für die Gestaltung des Forschungsprozesses waren die pädagogischen Gesichtspunkte, welche durch die Klassenlehrer eingebracht wurden. Die Zuständigkeit für die Projektkoordination in der Vorbereitungszeit fiel mir zu, zum Teil finanziell bzw. organisatorisch unterstützt durch das KIT (vertreten durch Prof. Johann J. Beichel) und Institut Waldorf (vertreten durch Prof. Albert Schmelzer). Bei den Videoaufzeichnungen, die mit zwei Kameras im Rahmen der Datenerhebung

durchgeführt wurden, bekam ich technische und personelle Unterstützung von Dr. Reinhold Schmitt vom Institut für Deutsche Sprache Mannheim (IDS). Nur an einem Vormittag wurde er durch eine weitere Person vertreten.

### **3.3 Die eigene Rolle im Feld**

Eine Herausforderung bei der Definition meiner eigenen Rolle als Forscherin war die Schwierigkeit, im Vorfeld des Projekts die Zusammenführung der Theaterpädagogin mit den beiden Lehrern koordiniert zu haben. Auch bei der Stückwahl war ich noch explizit konzeptionell beteiligt, da es sich als nötig erwies, in meiner Rolle als Koordinatorin mit den Beteiligten eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu schaffen. Gleichzeitig bestand das Anliegen meines Forschungsvorhabens darin, das Theaterprojekt als eine spezifische soziale Praxis empirisch im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung zu untersuchen. Eine forschungsmethodische Konsequenz bestand in dieser Situation in der zuvor beschriebenen Markierung meiner Forscherrolle (vgl. Kap. 2.2).

Im Verlauf der Feldforschung ging es dann darum, die Eindrücke aus der teilnehmenden Beobachtung zu reflektieren und auf relevante Aspekte für die Forschungsfrage zu prüfen. Entsprechend versuchte ich, das Theaterprojekt als Gesamtstruktur mitsamt seinen Anforderungen zu erschließen, die das Projekt an die Beteiligten stellt, sowie deren Strategien (Verfahren) zu erfassen, den Anforderungen zu begegnen (vgl. Schmitt 2011, 10 ff.). Eine Hilfsfrage, mit der ich ins „Feld“ ging, diente der Strukturierung der eigenen Beobachtungen. Sie bezog sich darauf, wie die Schüler/innen mit der Aufgabe umgehen würden, in vier Wochen ein Theaterstück zu erarbeiten und mithilfe welcher Verfahren in erster Linie die Theaterpädagogin den Schüler/innen die Theaterarbeit nahe brächte. Die Forschungsfrage öffnete sich im Verlauf des Projektes für weitere Einflussfaktoren, die über die unmittelbare Erarbeitung des Stücks hinausgingen.

Vor dem Hintergrund der ethnographischen Erfahrung zeigte sich, dass ein Theaterprojekt eine sehr komplexe Angebotsstruktur darstellt. Deutlich wurde, dass die Anforderungen nicht nur theaterspezifisch sind, sondern unter anderem mit der strukturellen Einbindung des Projekts in den schulischen Rahmen sowie mit der Notwendigkeit verbunden sind, den Prozess interaktiv zu gestalten. Einzelne Aspekte, die diese Angebotsstruktur umfasst, möchte ich im Folgenden umreißen, um dann das „Lied“ als Zentralkokument der Analyse innerhalb dieser Angebotsstruktur zu verorten.

### 3.4 Das Theaterprojekt als interaktive Angebotsstruktur

Im Vordergrund des Projekts stand eine dominant gesetzte Kernaktivität, nämlich die, innerhalb von vier Wochen auf der Grundlage einer Stückvorlage ein Theaterstück zu erarbeiten. Diese Kernaktivität lässt sich nun hinsichtlich ihrer Angebotsstruktur<sup>7</sup> konkret analysieren. Die Angebotsstruktur des Theaterprojekts umfasst neben der Entwicklung des Theaterstücks selbst Aspekte, die jenseits der Kernaktivität liegen. Durch die ethnographische Untersuchung lassen sich drei zentrale Aspekte identifizieren, in denen sich die Angebotsstruktur des Theaterprojekts manifestiert: 1) in der *Theaterarbeit*, speziell der Erarbeitung des Theaterstücks, 2) im Prozess der dafür notwendigen *Vergesellschaftung*, 3) in Formen von „*theatraler Selbstdarstellung*“, die sich primär für die Schüler/innen aus den beiden anderen Aspekten ergeben. Alle drei Aspekte sollen nun im Einzelnen näher erläutert werden.<sup>8</sup>

#### (1) Theaterarbeit

Zunächst steht während des Theaterprojekts die Erarbeitung des Theaterstücks als Prozess im Vordergrund. Dieser ist im vorliegenden Fall besonders durch den expliziten Fokus auf die Stückvorlage „Robin Hood“ gekennzeichnet. Die Entscheidungen für ein historisches Thema sowie eine text- und sprachorientierte Arbeitsweise entlang dieser Stückvorlage haben bestimmte Konsequenzen für die Rollengestaltung. Angebote bieten sich daneben über verschiedene Formen der Szenenarbeit, der Rollenverteilung, über Kostüme und Requisiten. Außerdem sind Angebote zur Erweiterung des körperlichen und sprachlichen Ausdrucks (Aufwärm- und Theaterübungen, Sprechtechnik, Techniken der szenischen Erarbeitung, Regieanweisungen etc.) von Bedeutung, die zum Teil mit der Etablierung von „imaginären“ Räumen und Aufführungssituationen verbunden sind.

Alle diese Aspekte lassen sich unter dem Begriff *Theaterarbeit* zusammen führen. Dessen Inhalte werden jedoch nicht einseitig von der Theaterpädagogin vorgegeben, sondern

<sup>7</sup> „Angebot“ ist im Folgenden nicht unilateral zu verstehen als etwas, das von Seiten der (Theater) Pädagog/innen an die Schüler/innen heran getragen wird. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein interaktionistisches Konzept, welches sich aus der spezifischen Durchführung des Projekts ergibt, und welches von den Bedingungen des speziellen Kontexts ebenso beeinflusst wird wie von den am Prozess Beteiligten. Auch handelt es sich nicht notwendigerweise um ein bewusst induziertes Angebot, sondern es geht vielmehr um das gesamte Potential an sozialen Implikationen, die sich aus dem faktischen Vollzug des Geschehens für die Beteiligten ergeben. Angebot kann als performative Dimension eines praktischen Handlungssinns bezeichnet werden. Dieser Sinn wird hier jedoch nicht introspektiv (z.B. in Kategorien wie Wissen, Können, Wollen) gesucht, sondern in der sozialen Bedeutung bzw. Wirkung des konkreten Handelns, wobei diese erst im Prozess einer analytischen Rekonstruktion erschlossen werden muss. (Ähnlichkeiten bestehen zum Konzept der sog. „*De-facto-Didaktik*“, vgl. Schmitt 2011, 24).

<sup>8</sup> Zur besseren Lesbarkeit hier ein Hinweis: Im Verlauf der Arbeit wird es immer wieder vorkommen, dass ich mehrere, kursiv geschriebene Begriffe nenne, die ich im Anschluss einzeln erläutere. Hierbei handelt es sich in der Regel um interaktionsanalytische Strukturierungsmerkmale, die sich in Auseinandersetzung mit den Daten als relevant herauskristallisiert haben.

interaktiv verhandelt. Die Definitionsmacht darüber, was Theater eigentlich ausmacht, liegt nicht allein bei der Theaterpädagogin, sondern Theater als kulturelle Praxis und die Deutung dieser Praxis werden prozesshaft im Verlauf des gesamten Projekts in der Interaktion der Beteiligten hervor gebracht.

Der interaktionistische Charakter der Angebotsherstellung lässt sich auf Seiten der Theaterpädagogin weiterhin am Bereich der *Konzeptvermittlung* festmachen. In diesen Bereich fallen bestimmte Formen der Adressierung, Ansprache, Aktivierung und Beteiligung der Schüler/innen, die dazu dienen, eine gemeinsame Orientierung über die Praxis des Theaterspielens herzustellen und diesen Prozess interaktiv zu gestalten.<sup>9</sup> Situationsanalysen liefern klare Hinweise dafür, dass die Theaterpädagogin über ein sehr offenes und implizites Vermittlungskonzept verfügt, welches den Schüler/innen viel Freiraum zur Aus- und Mitgestaltung des Prozesses bietet bzw. einfordert. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Theaterpädagogin in ihrer Konzeptvermittlung regelmäßig auf die Suche der Schüler/innen nach konkreten, expliziten, kontextualisierenden Anweisungen sowie nach Identifikationsangeboten bei der Rollengestaltung reagiert und diesen zu begegnen sucht.

Aus den bisherigen Betrachtungen wird deutlich, dass die Erarbeitung eines Theaterstücks hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt. Gerade aus dem Verhältnis von konzeptionellen Überlegungen und faktischen Entscheidungen wird deutlich, dass theaterpädagogische Entscheidungen in vielen Fällen situativ gefällt werden müssen und auf zahlreiche Anforderungen reagieren, die zum einen nicht vollständig antizipierbar sind und zum anderen nicht ausschließlich im direkten Zusammenhang mit der Erarbeitung des Theaterstücks stehen. Ebenso lassen sich die Chancen und Risiken des gesamten Projekts nicht allein auf theaterspezifische Aspekte reduzieren. So besteht eine grundsätzliche Frage darin, inwieweit sich die kollektivierende Wirkung des Theaterprojekts tatsächlich oder nur primär auf die Spezifik des Theaters zurückführen lässt, oder nicht vielmehr in einer Besonderheit des Projekts liegt, die nachfolgend als spezifische Form der Vergesellschaftung beschrieben werden soll.

## (2) Spezifik der Vergesellschaftung

Ein wesentlicher Aspekt für die spezifische Form der *Vergesellschaftung*<sup>10</sup> sind die strukturellen Besonderheiten, welche das Theaterprojekt rahmen. Dazu zählen die

---

<sup>9</sup> Zur Beschreibung von Aspekten der Konzeptvermittlung werden in der multimodalen Interaktionsforschung neben dem konversationsanalytischen Konzept des „recipient designs“ Konzepte wie „De-facto-Didaktik“, „Interaktionsmanagement“ angewendet (vgl. Schmitt 2011; Schmitt 2009).

<sup>10</sup> Ohne hier genauer auf die Hintergründe des Begriffs eingehen zu können, verstehe ich „Vergesellschaftung“ im Anschluss an Georg Simmel wie folgt: „Es ist der Prozess, in dem Individuen zueinander in Beziehung treten oder stehen und wodurch sie aufeinander einwirken“ (Abels 2004, 187). Dieser Zusammenhang wird auch als „Wechselwirkung“ bezeichnet (vgl. ebd.).

organisationalen Bedingungen (z.B. interkulturelle, sozial-integrative Gesamt- und Ganztageschule, waldorfpädagogischer Hintergrund, kollektive Erarbeitung als „Klassenspiel“) ebenso, wie die zeitliche und räumliche Struktur des Projekts (z.B. Projektform, Klassenraum).

Die Tatsache, dass die Schüler/innen für vier Wochen aus ihrem gewöhnlichen Schulalltag gerissen sind und täglich von 8:00 bis 15:00 Uhr unter Leitung des Klassenlehrers sowie einer externen Theaterpädagogin mit einer dominanten Kernaktivität befasst sind, bedeutet eine Verdichtung der sozialen Gruppendynamik und auch Irritation des Gewohnten. Diese wird dadurch noch gesteigert, dass bei der Erarbeitung des Theaterstücks die Beteiligung sämtlicher Schüler/innen der siebten Klasse vorausgesetzt wird und der Probenprozess darüber hinaus in wesentlichen Teilen unter Anwesenheit der gesamten Klasse verläuft. Das Geschehen ist weitgehend auf den Klassenraum beschränkt und erweitert sich später auf das angrenzende Foyer, in welchem mithilfe von Podesten eine Bühne errichtet wird.

Der Arbeitsrhythmus während des Theaterprojekts, der sich von dem stärker reglementierten Unterricht des sonstigen Schulalltags unterscheidet, bietet den Schüler/innen größere Freiräume zu selbstbestimmter Vergesellschaftung und Austausch. Auf diese Weise können Freundschaften gepflegt, Kontakte intensiviert werden und neu entstehen. Dieser Aspekt lässt sich auch für das Leitungsteam feststellen, wobei hier die Besonderheit zu berücksichtigen ist, dass sich das Leitungsteam aus unterschiedlich stark in das Projekt involvierten Personen zusammensetzt, welche über unterschiedliche Funktionen verfügen und unterschiedlich stark an die Institution Schule angebunden sind.

Die organisationale Einbettung des Theaterprojekts beeinflusst auch den pädagogischen Rahmen der Arbeit. Dieser findet unter anderem in einem stark situationsbezogenen pädagogischen Konzept, der zentralen Rolle des Klassenlehrers sowie in der Arbeitsteilung im Leitungsteam seinen Ausdruck. Ähnlich wie diese Aspekte sind auch Entscheidungen über den Arbeitsrhythmus grundsätzlich im waldorfpädagogischen Kontext der Schule zu verorten und haben Auswirkungen auf den Vergesellschaftungsprozess. Dennoch handelt es sich auch hier nicht um eine unilaterale Angebotsstruktur. Die (Theater)Pädagog/innen orientieren sich vielmehr stark an den gruppendynamischen Bedingungen, die sie in der Klasse vorfinden.

All diese Aspekte sind nicht notwendigerweise theaterspezifisch, sondern könnten sich auch auf ein anderes Projekt in einem vergleichbaren Kontext beziehen. Um die theaterspezifische Angebotsstruktur des Projekts identifizieren zu können, erscheint es daher unabdingbar, gerade diese strukturellen Gesichtspunkte zu berücksichtigen, welche den Prozess der Vergesellschaftung herbeiführen und beeinflussen.

### (3) Theatrale Selbstdarstellung

Der zunächst am wenigsten offensichtliche Aspekt der Angebotsstruktur soll an dieser Stelle als „*theatrale Selbstdarstellung*“<sup>11</sup> bezeichnet werden. Hierunter sind Ausdrucksformen zu verstehen, innerhalb derer Theater von den Schüler/innen als eine soziale Struktur angeeignet und gestaltet wird. Dies geschieht in unterschiedlich stark ausgeprägter Anbindung an die Angebotsstruktur des Theaterstücks. Es handelt sich hierbei um Formen von Präsenz und Ausdruck sowie die Nutzung von „Bühnen“ und Darstellungsrahmen außerhalb der konkreten Rollen und Funktionen des Theaterstücks, deren Häufigkeit und Ausprägung im Verlauf des Projekts sichtbar zunahm.

Zu Formen der theatralen Selbstdarstellung mit Anbindung an das Theaterstück zählen unter anderem die Nutzung der tatsächlichen Bühne für Selbstdarstellungen, die Kultivierung des Schminkens sowie die Aneignung des Klassenraums zur Präsentation schülereigener Relevanzen (z.B. Gestaltung der Tafel). Daneben spielt die Kamera im Kontext der Schüler/innen-Interviews sowie bei einem „Kameralauf“ nach der Aufführung eine zentrale Rolle als Darstellungsangebot. Ihre Bedeutung für die Entwicklung spontaner Formen theatraler Selbstdarstellung darf aber auch außerhalb dieser inszenierten Darstellungsformen nicht unterschätzt werden, zumal die Präsenz der Kameras bei den Schüler/innen nicht selten Assoziationen eines externen (öffentlichen) Publikums provozierte.

Nicht zuletzt sollte auch die Präsenz von schülereigenen Relevanzen außerhalb des Schullebens genannt werden, welche sich in signifikanten Momenten ihren Ausdruck suchten. Um ein Beispiel zu nennen, gab ein Schüler an einem der Aufführungstermine seiner Fußballmannschaft den Vorzug gegenüber dem Theaterprojekt, und dies trotz der sozialen Risiken, die damit für ihn verbunden waren. Hier wäre es interessant, die Strukturanalogie zwischen dieser Art des Auftretens zu anderen Formen der theatralen Selbstdarstellung heraus zu arbeiten, was allerdings den gegebenen Rahmen sprengen würde.

---

<sup>11</sup> Mit der Bezeichnung „*theatrale Selbstdarstellung*“ beziehe ich mich unter anderem auf den Ansatz des Soziologen Erving Goffman, der den Theaterbegriff auf soziales Alltagshandeln ausdehnt und Selbstdarstellungen im Alltag als Spiel mit Rolle, Publikum und Bühne beschreibt (vgl. Goffman 2011). Eine solche Ausweitung des Theaterbegriffs durch das Konzept der „*Theatralität*“ wird mitunter im Bereich der Theaterwissenschaften und Theaterpädagogik problematisiert, da hierdurch die Spezifik der „*Theaterkunst*“ aus dem Blick gerät. Gleichzeitig eignet sich der *Theatralitäts*begriff, um auf die Existenz vieler Theaterformen vom Lebens- bis hin zum Kunsttheater aufmerksam zu machen, die nach Andreas Kotte alle auf szenischen Vorgängen basieren. In diesem Sinne gilt: „*Theatralität konstituiert Gesellschaft, Gesellschaft Theater*“ (Kotte 2012, 269 ff. Zur Unterscheidung „*theatraler*“ von „*szenischen Vorgängen*“ vgl. ebd., 57).

### 3.5 Das „Lied“ im Kontext des Theaterprojekts

Das „Lied“, das als Kerndokument der folgenden Analyse herangezogen wird, bezieht sich auf einen Ausschnitt des videodokumentierten Materials, das gegen Ende des zuvor beschriebenen Theaterprojekts aufgezeichnet wurde. Genau genommen handelt es sich um eine Videoaufnahme vom Freitag, den 24.02.2011, aufgezeichnet am Tag der ersten Theateraufführung (eigentlich eine Generalprobe vor Schülerpublikum), die vormittags gegen 10:30 Uhr stattfand. Der relevante Videoausschnitt bezieht sich auf die Zeit direkt vor der Aufführung und umfasst etwa zehn Minuten, inklusive einer Anbahnungsphase sowie der sukzessiven Entwicklung des Interaktionsgeschehens rund eine Stunde.

Der Ausschnitt zeigt, wie die Teilnehmer/innen des Projekts einen ungeplant entstandenen Freiraum nutzen, um eigene Relevanzen auf der vorbereiteten Bühne zum Ausdruck und zur Aufführung zu bringen. Der Ausschnitt dokumentiert also den spontanen Ausdruck schülereigener Gestaltungsimpulse. Dabei nutzen die Schüler/innen einerseits theatrale Spielangebote, die ihnen während des Projekts vermittelt wurden (Bühne, Kamera, Publikum), greifen andererseits auf ein offensichtlich bekanntes Ausdrucksrepertoire (Songs, Tanzeinlagen) abseits des vordergründigen Darstellungsziels (Theaterstück „Robin Hood“) zurück.

Der Ausschnitt weist innerhalb der Angebotsstruktur des Theaterprojekts Aspekte aus allen drei Bereichen auf, die ich zuvor als Theaterarbeit, spezifische Form der Vergesellschaftung und als theatrale Selbstdarstellung beschrieben habe (vgl. Kap. 3.4).

Zur *Theaterarbeit* zählt, dass für das Geschehen die für die Theateraufführung vorgesehene Bühne inklusive des Zuschauerraums genutzt wird. Sowohl die Bühne als auch die Akteur/innen<sup>12</sup> selbst sind äußerlich bereits für die direkt anschließende Aufführung vorbereitet. Die Kostümierung führt neben den sichtbaren Verweisen unter anderem dazu, dass die Akteur/innen in ihren Bewegungen beeinflusst und zum Teil sogar eingeschränkt sind. Dazu kommt, wie noch zu zeigen sein wird, dass sich das Geschehen, das sich in diesem vorstrukturierten Raum abspielt, tatsächlich als „Theater“ zu erkennen gibt und Regeln aufweist, die mit denen der Theaterarbeit korrelieren.

Der Aspekt der *Vergemeinschaftung* drückt sich insofern in besonderem Maße aus, als es sich um einen strukturellen Freiraum innerhalb des Projekts handelt, der von den Akteur/innen für ein kollektives Geschehen genutzt wird. Dieser Aspekt korrespondiert einerseits mit der Verdichtung der sozialen Gruppendynamik aufgrund der kollektiven Projektstruktur und andererseits mit den Freiräumen für selbstbestimmte

<sup>12</sup> Der Begriff „Akteur/in“ umfasst hier ebenfalls diejenigen Personen, die das Publikum bilden. Um eine Unterscheidung zwischen agierenden und wahrnehmenden Akteur/innen deutlich zu machen, bezeichne ich erstere als „Darsteller/innen“, letztere als „Zuschauer/innen“.

Vergemeinschaftung, die für das Projekt als Ganzes kennzeichnend sind.

Als *theatrale Selbstdarstellung* lässt sich das Geschehen schließlich beschreiben, da es sich explizit um Inhalte handelt, die sich außerhalb des Theaterprojekts bewegen. Wie in der Analyse deutlich werden wird, zeigen sich die Akteur/innen zudem weniger in klaren Rollen als vielmehr in verschiedenen Darstellungskonzepten, innerhalb derer mit Möglichkeiten der Selbstdarstellung gespielt wird. Theater als soziale Struktur wird hierbei zu einem Möglichkeitsraum für individuelle und kollektive Selbstdarstellungsexperimente.

In der nun folgenden Fallanalyse werde ich die Anbahnung und den Verlauf des Geschehens umreißen, um dann anhand von drei Interaktionsebenen eine Rekonstruktion der Interaktionsstruktur und sozialen Implikationen vorzunehmen. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es sich um ein Interaktionsgeschehen handelt, in dem der institutionelle Kontext Schule gegenüber dem des Theaters in den Hintergrund rückt, möchte ich, wie oben bereits geschehen, anstelle von „Schüler/innen“ die Bezeichnung „Akteur/innen“ verwenden, sobald deren Auftreten markiert ist, d.h. sich örtlich, gestisch, akustisch oder durch dingliche Attribute „im Lebensprozess“ hervorhebt (Kotte 2012, 21 ff.), wie dies im genannten Interaktionsgeschehen vorwiegend der Fall ist.

#### **4 Fallanalyse: Kollektive Ereigniskonstitution**

Bei der strukturanalytischen Datenauswertung im vorliegenden Kapitel, die ich anhand des dokumentierten Videoausschnitts durchführe, folge ich den methodischen Prinzipien der multimodalen Interaktionsanalyse (vgl. Kap. 2.2). Dabei sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung, weshalb sie an dieser Stelle nochmals benannt werden sollen:

- Multimodalität (Gleichwertigkeit aller Ausdrucksressourcen),
- datenbasierte Strukturrekonstruktion (jegliches Interaktionsverhalten dabei als Verfahren der Bewältigung von Interaktionsanforderungen zu betrachten),
- Sequenzanalyse (Explikation von „erwartbar“ gemachter Interaktion durch funktional äquivalente Möglichkeitsvariation)(vgl. Hausendorf/Schmitt 2013).

Zunächst werde ich Anbahnung und Verlauf des Geschehens skizzieren, um dann ausgewählte Aspekte zu fokussieren, die für die Konstitution des Geschehens im Hinblick auf mein eingangs formuliertes Erkenntnisinteresse nach der sozialen Bedeutung des „Lieds“ innerhalb des Theaterprojekts relevant sind. Dabei orientiere ich mich datenbasiert an denjenigen Aspekten, die durch das Interaktionsgeschehen selbst relevant gemacht werden. Gleichzeitig ziehe ich für die Analyse interaktionsanalytische Konzepte hinzu, die sich für die Beschreibung von Anforderungen und Verfahren in Interaktionen in der multimodalen Interaktionsforschung als produktiv erwiesen haben. Ohne dass es sich

hierbei um eine abschließende Auflistung handelt, lassen sich Interaktionen durch die Bearbeitung folgender Interaktionsanforderungen charakterisieren:

- Situierung des Interaktionsgeschehens als Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungssituation durch Ko-Orientierung, Ko-Ordination und Ko-Operation,
- Rahmung (Kontextualisierung),
- Selbst- und Fremdpositionierung (Aufgabenteilung) der Interaktionsteilnehmer,
- Interaktionseröffnung und Abschluss,
- Organisation des Rederechts („turn taking“) und der Redegegenstände (Themen)(vgl. ebd., 13 f.).

Im Verlauf der multimodalen Interaktionsanalyse des ausgewählten Interaktionsgeschehens werden sich diese Aspekte vor allem im Hinblick auf die Aktualisierung soziokulturell verankerten Wissens über Theaterräume, die Bildung eines kollektiven Interaktionsensembles und das Auftreten „theatraler Präsenzformen“ als relevant erweisen. Näheres dazu im entsprechenden Abschnitt (vgl. Kap. 4.2).

## 4.1 Phasen der Ereigniskonstitution

Durch eine sequentielle Strukturbeschreibung des ausgewählten Videoausschnitts lässt sich das relevante Interaktionsgeschehen in sechs verschiedene Phasen gliedern, die ich im Folgenden näher beschreiben und anhand von Videostandbildern exemplarisch illustrieren werde:

- (1) Vorgeschichte und Anbahnung des Geschehens
- (2) Selbstdarstellung vor der Kamera
- (3) Kooperative Neuorientierung mit Publikumsresonanz
- (4) Aufbau des Ensembles – ein Aufführungsformat wird etabliert
- (5) Moderiertes Programm mit verschiedenen Life-Acts
- (6) Abschluss und Neuorientierung.<sup>13</sup>

Wie sich noch zeigen wird, stellt das „Lied“ innerhalb dieses phasenhaften Verlaufs einen finalen Höhepunkt dar, bis zu dem sich das Geschehen sukzessive aufbaut. Die erste Phase markiert eher die Anbahnung und Vorgeschichte des Geschehens, die letzte den

<sup>13</sup> Da es sich um ein Interaktionsgeschehen handelt, das außerhalb der zunächst als Forschungsgegenstand fokussierten Theaterarbeit steht, handelt es sich um keine durchgehende Videoaufzeichnung. Die Unterbrechungen in den Aufzeichnungen sind vor allem durch den Versuch motiviert, das Geschehen einerseits in möglichst allen relevanten Ausschnitten einzufangen, gleichzeitig das Videoband nicht vor der Aufführung des eigentlichen Theaterstücks vollständig auszuschöpfen. Die Gliederung der verschiedenen Phasen ist also einerseits in einer starken Orientierung am Interaktionsgeschehen begründet, gleichzeitig zwangsläufig bis zu einem gewissen Grad auch Abbild forschungsmethodischer Entscheidungen, die stark situativ getroffen werden mussten.

Abschluss und eine Neuorientierung, die mit dem Verlassen der Bühne einhergeht. Diese beiden Phasen nehmen folglich eine Randstellung innerhalb des Interaktionsgeschehens ein und sollen daher nur skizzenhaft beleuchtet werden.

### (1) Vorgeschichte und Anbahnung des Geschehens

Um das eigentliche Geschehen, das im Fokus der Analyse steht, von anderen Interaktionszusammenhängen abgrenzen zu können, die davor, danach oder auch parallel dazu stattfinden, müssen zunächst entsprechende Hinweise aus dem Material rekonstruiert werden.



Abb. 1 bis 3: Vorbereitung der Bühne und erste Gestaltungsimpulse

Eine Verortung des relevanten Interaktionsgeschehens lässt sich anhand der Videoaufzeichnungen sowohl zeitlich als auch örtlich vornehmen. Der Ort, an dem sich das Geschehen abspielt, ist die eingerichtete Bühne. Während zuvor der angrenzende Klassenraum primärer Schauplatz unterschiedlicher Interaktionen ist, die im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Theateraufführung stehen (insbesondere Verkleiden und Schminken), eröffnet sich durch die eingerichtete Bühne ein weiterer Raum, der vielfältige Möglichkeiten zur Interaktion bietet.<sup>14</sup> Der Zeitpunkt, an dem die Bühne (inklusive der Beleuchtung) fast fertig eingerichtet ist (vgl. Abb. 1: „Robin Hood“ fegt die Bühne), ist insofern relevant, als ein äquivalentes Interaktionsgeschehen unter den vorigen Bedingungen – mit herumliegenden Kulissenteilen und Werkzeugen – nicht in gleicher Weise umsetzbar wäre.

Zu diesem Zeitpunkt lassen sich im dokumentierten Material auch *erste Gestaltungsimpulse* seitens des Akteurs NI<sup>15</sup> erkennen. NI bewegt sich mit schwingenden Armen in einer Diagonale von rechts hinten in die Mitte der Bühne (vgl. Abb. 2). Vorne am Bühnenrand angekommen, tritt NI von der Bühne herunter, bleibt kurz vor der ersten

<sup>14</sup> Die Interaktionsmöglichkeiten, die im Raum selbst in Form sog. „Interaktionsarchitektur“ und „Sozialtopographie“ angelegt sind, werden später noch zur Sprache kommen (vgl. Kap. 4.2).

<sup>15</sup> Zum Schutz der Forschungsteilnehmer/innen werden in der vorliegenden Arbeit keine Klarnamen verwendet. Aus forschungspraktischen Gründen habe ich mich für die Verwendung von Siglen entschieden (Sigle = Abkürzung eines Namens durch Druckbuchstaben), deren Verwendung in der Forschung z.B. bei der Transkription von Audio- oder Videodaten üblich ist. Die Sigle TP steht für „Theaterpädagogin“, F1 für „Forscherin“, F2 für „Forscher“, KL für „Klassenlehrer“.

Stuhlreihe stehen und geht dann durch die Zuschauerreihen nach hinten in Richtung der Kamera ab, die das Geschehen aufzeichnet (vgl. Abb. 3). Seine Bewegungen sind begleitet von einer Art Singsang, in dem er offenbar ein ihm bekanntes Lied andeutet:

01 NI: (<singend>) hEre we go, hEre we go. (1.5)  
 02 (<leiser>) bababababa. (1,5) babababa.<sup>16</sup>

Das Geschehen hebt sich sowohl durch die ausgeführten Bewegungen als auch durch die Stimmlage und den angedeuteten Songtext vom restlichen Interaktionsgeschehen – einem Gespräch zwischen „Robin Hood“ (RA), dem Klassenlehrer (KL) und einem weiteren Akteur (SI) – ab, das scheinbar unbeeinflusst von NIs Auftritt parallel weiter läuft. Der Moment verweist damit auf eine noch zu explizierende Angebotsstruktur des Raums. Durch das Absinken der Stimme und die wiederholte Umorientierung beim Gang von der Bühne, drängt sich gleichzeitig der Eindruck auf, dass die Darstellung an eine gewisse Publikumsresonanz geknüpft ist, die in diesem Fall allerdings ausbleibt.



Abb. 4 bis 6: Etablierung des Publikums und erste Selbstdarstellung

Ein weiterer Moment, von dem angenommen werden kann, dass er für die Anbahnung des zentralen Geschehens konstitutiv ist, stellt die *Etablierung des Publikums* dar. Aus der Perspektive einer zweiten Kamera ist zu sehen, dass zwei Akteure (RA und TU) in der ersten Reihe des bestuhlten Zuschauerraums Platz genommen haben. Wie auf Abb. 4 dokumentiert, setzt sich NI auf der anderen Seite eines Gangs zwischen den Stühlen neben die beiden anderen, gefolgt von einem weiteren Akteur (SE). Dieser drängt TU von seinem Stuhl, worauf TU sich auf die Bühne rollt (Abb. 5). Dies alles geschieht in einem Wechselspiel von alltäglichen Handlungen und stimmlich sowie gestisch hervorgehobenen, spielerischen Verhaltensweisen.

In diesem Moment beginnt auch das, was ich als „Selbstdarstellung vor der Kamera“ bezeichnen möchte. RA fragt mit Blick zur Kamera, ob diese gerade filme, und beginnt daraufhin, mit schwingenden Armen Sequenzen aus dem Song „Mamma Mia“ der schwedischen Popgruppe ABBA zu singen<sup>17</sup>. Damit wird der Zuschauerraum kurzfristig

<sup>16</sup> Bei der Transkription folge ich den in der multimodalen Interaktionsforschung verwendeten Regeln. Eine Legende zum Lesen der Transkripte findet sich im Anhang (vgl. Kap. 8.3).

<sup>17</sup> Eine Übersicht aller Songs, die von den Akteur/innen zitiert bzw. neu interpretiert werden, findet sich im Anhang (vgl. Kap. 8.1).

zur Bühne umgedeutet, die Kamera zu einem indirekten Resonanzraum der Darstellung. Während der erste beschriebene Moment noch eine Einzelaktion darstellt, weiten sich die Gestaltungsimpulse in diesem zweiten Moment bereits zu einem interaktiven Geschehen aus. Vorerst bleibt es jedoch bei kurzen Gestaltungsimpulsen wie diesen. Nach einer kurzen Unterbrechung dokumentiert die Kamera stattdessen das Gespräch einiger Akteure mit einem der Forscher (F2), in dem Zweck und Öffentlichkeitswirkung der Filmaufnahmen nachfragt werden (vgl. Abb. 6).

## (2) Selbstdarstellung vor der Kamera



Abb. 7 bis 10: Selbstdarstellung und Parallelinteraktion

In der darauf folgenden Phase beginnt nun das eigentliche, für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevante Interaktionsgeschehen. Nach einer weiteren Unterbrechung zeigen die Videoaufzeichnungen *Selbstdarstellungen* dreier Akteure (RA, SE, NI) vor der Kamera (vgl. Abb. 7, 8). Während RA mit vollem Körpereinsatz mit rauher Stimme ganze Strophen des Songs „Does Your Mother Know“ (auch ein Song von ABBA) in die Kamera singt, begleiten ihn SE und NI mit rhythmischen Armbewegungen und ebenfalls starkem Körpereinsatz. Dabei werden sie von einem einzelnen Scheinwerferspot angeleuchtet, während der restliche Raum weitgehend im Dunkeln liegt.

Bereits hier erfahren die Akteure trotz der Orientierung auf die Kamera Resonanz durch die Anwesenheit eines realen Publikums. Drei Akteure (JO, AL, YI), die in der ersten Reihe des Zuschauerraums Platz genommen haben, begleiten das Geschehen aktiv mit. Vor allem JO unterstützt die Darstellung von RA, SE und NI durch rhythmisches Klatschen. Am Ende der Darbietung ernten die Darsteller Beifall und Jubel aus dem Publikum, das RA außerdem zu einer Zugabe auffordert, wobei er und SE sich kurzzeitig Richtung Publikum orientieren.

Während RA, von SE begleitet, erneut in die Kamera singt, bildet sich im Hintergrund auf der Bühne bereits eine neue Personenkonstellation um SI und CE, dem sich NI und auch JO aus dem Publikum anschließen. Auf Aufforderung von SI wenden sich RA und SE den anderen zu, bilden einen Kreis, und SI schlägt vor, „You can dance“ (eigentlich „Dancing Queen“, ebenfalls von ABBA) zu singen (vgl. Abb. 9, 10). Daraufhin verlässt SI die Bühne nach hinten, um gleich darauf wieder zu kommen und RA zu signalisieren, dass sie „noch warten“ müssten. In diesem Moment des „Wartens“ kommt es zu einer Parallelinteraktion,

die einen entscheidenden Wendepunkt für das weitere Geschehen darstellt. Während RA und SE sich wieder der Kamera zuwenden, beginnen NI und CE zeitgleich in der anderen Bühnenhälfte zu singen und aufeinander zu zu tanzen (vgl. Abb. 9). SE wendet sich zunächst wieder RA zu, dreht sich dann jedoch um und geht auf NI und CE zu. Gleichzeitig schließt sich SI von der anderen Seite dem Ensemble an (vgl. Abb. 12).

### (3) Kooperative Neuorientierung mit Publikumsresonanz



Abb. 11 bis 14: Kooperative Neuorientierung mit Publikumsresonanz

Was nun geschieht, ist eine Neuorientierung des Interaktionsgeschehens zugunsten einer *kooperativen und publikumsorientierten Darstellungsform* und die Abwahl einer vorwiegend selbstbezogenen Darstellung vor der Kamera. Ohne über mögliche Motive der Akteur/innen zu spekulieren, kann dies als faktische Konsequenz der Fokusverlagerung aus dem Forschungsmaterial rekonstruiert werden. Unterstützt wird dieser Wechsel durch eine Interaktion der Theaterpädagogin (TP) mit dem neu gebildeten Ensemble:

- 01 TP: (<lachend>) nächstes mal machen wir dann ein ABbastück.  
des is AUch cool.  
02 SI: wir könn ALle liedea.  
03 CE: mamma mIA können wir dann machen.  
04 ??: (<rufend>) jA.

Das Stichwort „Mamma Mia“ wird von NI sofort als Aufforderung umgedeutet, den gleichnamigen Song körperlich und stimmlich, mit Orientierung zum Publikum, in Szene zu setzen. Dieser Initiative schließen sich sogleich SI und SE an, während RA bereits während der Interaktion mit der TP endgültig den Bühnenraum für die Gestaltungsimpulse des Ensembles freigibt, indem er auf der dem Publikum abgewandten Seite der Bühne um die Akteur/innen herum geht und sich auf der anderen Seite der Bühne zunächst als stehender Zuschauer positioniert (vgl. Abb.12, 13). Mit einigen Brüchen in der Darstellung bewegen sich nun die vier Akteur/innen des Ensembles kreuz und quer über die gesamte Bühne. Nachdem sich noch JO und RA dem Geschehen anschließen, ebbt Gesang und Tanz schließlich langsam ab; die Akteur/innen verlassen nach und nach die Bühne nach hinten (CE) bzw. begeben sich in die erste Reihe des Zuschauerraums (SE, NI; vgl. Abb. 14). An dieser Stelle wechselt die Aufnahme mit einer kleinen Unterbrechung wieder zur Totalansicht der Bühne und dokumentiert das weitere Geschehen aus dieser Perspektive.

#### (4) Aufbau des Ensembles – ein Aufführungsformat wird etabliert

Das weitere Geschehen zeigt, wie zunächst von SE allein (vgl. Abb. 15), dann mit TU und CA (vgl. Abb. 16), schließlich noch mit RA und NI (vgl. Abb. 17) sowie JO und DA (vgl. Abb. 18) sukzessive die abgeschlossene Präsentation unterschiedlicher Songs als ein *Aufführungsformat* etabliert wird.



Abb. 15 bis 18: Etablierung eines Aufführungsformats

Die gleichzeitige Darstellung unterschiedlicher Gestaltungsimpulse mündet in ein koordiniertes Geschehen und schließlich in die Präsentation dreier Songs: (a) „I Like To Move It“ der Band Reel to Real (vgl. Abb. 16), (b) „Eye of the Tiger“ der Band Survivor, im Folgenden von mir als „kleiner Tiger“ bezeichnet (vgl. Abb. 17), und (c) „We Are the World“ des Musikprojekts USA for Africa (vgl. Abb. 18). Dabei spielt die Orientierung am Publikum eine zunehmende Rolle, was neben der körperlichen Ausrichtung an der wechselseitigen Übernahme von Impulsen sichtbar wird.

#### (5) Moderiertes Programm mit verschiedenen Life Acts

In der Kernphase des Prozesses, die im Anschluss an eine weitere Unterbrechung in den Videoaufzeichnungen dokumentiert ist, kommt es schließlich zu einer *moderierten Form des Programms*. Hierbei übernehmen CA und SE die Funktion von Moderatoren, um verschiedene Life Acts<sup>18</sup> anzukündigen, die dann aufgeführt werden (vgl. Abb. 19).

Die Akteur/innen wiederum treten mit ihren Life Acts nunmehr in mehr oder weniger klar definierten und von den Akteur/innen selbst benannten Rollen auf, die an Sängern bekannter Bands orientiert sind:

- (a) Die „berühmten ABBA“ präsentieren den ABBA-Song „Dancing Queen“ (Abb. 20);
- (b) eine „unbekannte Band“ präsentiert eine Mischform von „Komm schon Baby zieh dich aus!“ und „Ketchup Mayo Sandwich“ von Cosimo Citiolo (vgl. Abb. 21);
- (c) „alle“ Akteur/innen, die von den Moderatoren zusammengerufen werden, präsentieren als Höhepunkt des Programms „ein Lied“: „Eye of the Tiger“ von Survivor (vgl. Abb. 22).

<sup>18</sup> Die Bezeichnung „Life Act“, den ich hier zur Beschreibung des Interaktionsgeschehens verwende, verweist auf die Form der Darstellung, die die Akteur/innen wählen, nämlich die Anlehnung an Präsentationsformen musikalischer Ereignisse vor einem anwesenden Publikum.



Abb. 19 bis 22: Moderiertes Programm mit verschiedenen Life-Acts

Die bereits etablierten Darstellungsformen (Orientierung zum Publikum, Koordination von Bewegungen, Stimme etc.) werden nun jeweils ergänzt durch Ankündigungen seitens der beiden Moderatoren sowie Auftritt und Abgang der Akteur/innen von der Bühne. Die realisierte Aufführungsstruktur ermöglicht es, weitere Personen mit unterschiedlichen Gestaltungsimpulsen und Interessen in das Geschehen zu integrieren, ohne die eigenen Gestaltungsimpulse aufgeben zu müssen. So präsentieren sich die drei Akteure der „unbekannten Band“ (LE, ME, YA) mit einem provokativen Betrag, der möglicherweise in dieser Form nicht bei allen Akteur/innen auf Zustimmung gestoßen wäre, und, wie der „Bandname“ suggeriert, auch nicht allen bekannt ist. Während die drei Akteure der „unbekannten Band“ Anleihen bei (hüftbetonten) Bewegungsmustern aus Hip-Hop-Musikvideos zu machen scheinen, orientieren sich die vier Akteur/innen der „berühmten abba“ offenbar eher an Tanz- und Gesangsposen von Musicaldarstellern.

Die Präsentation des „Lieds“ zeichnet sich gegenüber den beiden vorherigen Life Acts durch weitere Merkmale aus, die das Geschehen strukturieren: Neben Moderationsbeiträgen und Animation von Akteur/innen und Publikum sowie Gesang- und Tanzeinlagen kommen Akrobatikeinlagen, (Body)Percussion und Gruppenstandbilder hinzu. Zunächst werden alle Akteur/innen auf die Bühne gerufen, dann folgt eine offizielle Ankündigung des Life Acts, wobei die beiden Moderatoren (CA, SE) eine Widmung gegenüber den anwesenden Erwachsenen aussprechen, die das Publikum bilden:

01 CA:       jetz Extra, für herrn F2, frau F1 und frau TP (---)  
02 SE:       ein LIEd. (2,0)(<jubelnd>) hU.

Einzelne Akteur/innen beginnen dann bereits rhythmisch zu klatschen, werden jedoch von CA und SE zur Ordnung gerufen, die ein gemeinsames Startsignal geben:

01 SE:       warte warte wArte. (-- ) seid ihr berEit?  
02 Einige: ja.  
03 Einige: nEin.  
04 YI:       (<jubelnd>) juh.  
05 SE:       okEe, wir fangen an. (-- ) eins, (-) [zwei], (-) drei.

Daraufhin beginnen alle Akteur/innen, auf der Bühne im Halbkreis stehend, gemeinsam einen Rhythmus zu klatschen, der von LE auf einer Trommel begleitet wird. Mit der ersten

Strophe und dem entsprechenden Refrain von „Eye of the Tiger“<sup>19</sup>, die an dieses Vorspiel anschließen, finden die Akteur/innen in einem kollektiven Fluss aus Gesang und Bewegung als Gruppe zusammen. Bei der zweiten Strophe wird der etwas schwächer werdende Gesang nach einem Radschlag über die Bühne von CA neu in Gang gebracht. CA verstärkt dies weiter, indem er sich zunächst den Akteur/innen, dann dem Publikum zuwendet und mit weit ausholenden Bewegungen einen Klatschrhythmus im Takt des Songs ausführt, der von der Gruppe aufgegriffen und bis zum Ende des Refrains kollektiv weiter geführt wird.

Anstelle der dritten Strophe schließt die Gruppe nun eine Wiederholung des Refrains mit abgedämpfter Lautstärke an, um danach mit einer erneuten Wiederholung des Refrains wieder mit voller Lautstärke einzusetzen. Diese Wiederholung wird begleitet von einer choreographierten Tanzeinlage von vier Akteur/innen (DA, CE, CI und SI) und endet in einem raumgreifenden Standbild der gesamten Gruppe. Aus diesem Standbild ziehen sich die Akteur/innen wieder in den Halbkreis zurück, während sie eine rhythmische Sequenz aus Bodypercussion und Sprechgesang ausführen. Diese mündet schließlich in ein zweites Gruppenstandbild, das die Gruppenpräsentation als dritten Life Act abschließt.

#### (6) Abschluss und Neuorientierung

Das letzte Gruppenstandbild kann als Abschluss des gesamten Interaktionsgeschehens gewertet werden, das sich mit kleinen Gestaltungsimpulsen einzelner Akteur/innen angedeutete und in der kollektiven Aufführung des „Lieds“ seinen Höhepunkt erfährt. Das Ende des gesamten Verlaufs lässt sich vor allem darin erkennen, dass die meisten der Akteur/innen nach dem Standbild innerhalb weniger Augenblicke die Bühne verlassen. Das Auftauchen des Klassenlehrers, der erst gegen Ende des letzten Life Acts dem Interaktionsgeschehen beiwohnt, verweist ebenfalls auf den Beginn eines neuen Interaktionszusammenhangs. Auch wenn einzelne Song-Zitate nochmals in den Raum geworfen werden, definieren die Akteur/innen selbst das Geschehen durch einzelne Kommentare als abgeschlossen, auch wenn dabei zum Teil etwas Bedauern mitschwingt:

01 CA: (<singend>) mamma MIA.  
 02 NI: nEIn, ich hau jetzt ab.  
 03 SI: (<seufzend>) ich kAnn nimma.  
 04 CA: (<singend>) here we go [again.]  
 05 YI: (<ächzend>) [oah], ich bin fERTich.  
 06 SE: meine damen un herrn (-- ) es is vorbEI.  
 07 CA: ein rIEsen applAU. (2.0)(<weinerlich>) des pÜblikum is  
 08 abgehAU.

Wie ich durch die sequenzielle Strukturbeschreibung zu zeigen versucht habe, ist der

<sup>19</sup> Der offizielle Songtext von „Eye of the Tiger“ aus dem gleichnamigen Album der Band Survivor findet sich im Anhang (vgl. Kap. 8.2).

gesamte Interaktionsverlauf durch Darstellungsformen der Akteur/innen charakterisiert, die in phasenartigem Aufbau zu einer strukturellen Zuspitzung des Interaktionsgeschehens bis hin zur Darbietung des moderierten Programms führen. Die drei Life Acts stellen innerhalb dieses Programms sehr differenziert strukturierte Beiträge dar, die den Akteur/innen ein hohes Maß an Koordination und Verständigung über den Rahmen und die Art ihrer Darstellung abverlangen. Wie dies im Einzelnen vor sich geht und welche Bedeutung sowohl räumlichen Implikationen, der sozialen Interaktion sowie der Art der Präsenzform dabei zukommt, werde ich im folgenden Kapitel detailliert beleuchten.

## 4.2 Interaktionsebenen: Raum – Ensemble – Präsenzform

In Anlehnung an die interaktive Angebotsstruktur des Theaterprojekts (vgl. Kap. 3.4), lassen sich durch die sequenzielle Strukturanalyse des dokumentierten Videoausschnitts und vor dem Hintergrund bereits benannter, interaktionsanalytischer Konzepte zur Beschreibung allgemeiner Anforderungen und Verfahren in Interaktionen drei *Interaktionsebenen* identifizieren, die zueinander in Wechselbeziehung stehen. Sie können sowohl für die Entstehung als auch den Verlauf des Interaktionsgeschehens bis hin zur Aufführung des „Lieds“ als konstitutiv angesehen werden:

- (1) der Theaterraum, d.h. die interaktionsarchitektonischen und sozialtopographischen Implikationen für die Herstellung eines kollektiven *Interaktionsraums*,
- (2) die soziale Interaktion, d.h. die stufenweise Herstellung eines kollektiven *Interaktionsensembles*,
- (3) die Darstellungsformen, d.h. die Aktualisierung sozialer Wissensbestände zu Rollenverhalten durch „*theatrale Präsenzformen*“.

Auch wenn die drei Aspekte in der konkreten Interaktion miteinander verwoben und nur analytisch zu trennen sind, verweist der räumliche Aspekt vor allem auf die Anforderung einer Situierung und Kontextualisierung des Interaktionsgeschehens, während die beiden anderen Aspekte mit den Anforderungen der Selbst- und Fremdpositionierung sowie der Themenorganisation verbunden sind (vgl. Hausendorf/Schmitt 2013, 13 f.).

Der Bezug dieser drei Interaktionsebenen zur interaktiven Angebotsstruktur des Theaterprojekts ist wiederum nicht theoretisch motiviert, sondern resultiert aus der Tatsache, dass es sich bei dem Analyseausschnitt um ein Geschehen handelt, bei dem eine Entwicklung der sozialen Interaktion dokumentiert ist, die sich insbesondere durch eine stark raumgreifende Struktur sowie hervorgehobene körperliche Darstellungsformen auszeichnet. Aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit können diese drei Analyseebenen im Folgenden nur in sehr knapper Form umrissen werden.

### (1) Räumliche Implikationen eines Theaterraums

Wie Heiko Hausendorf und Reinhold Schmitt in ihren Analysen zu „Interaktionsarchitektur und Sozialtopographie“ herausarbeiten, sind die Architektur und Gestaltung von Räumen für die Herstellung und den Verlauf von Interaktionen insofern relevant, da sie „Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen unter Anwesenden nahelegen und auf diese Weise <vorstrukturieren> können“ (Hausendorf/Schmitt 2013, 8). Gleichzeitig manifestieren sich in diesen architektonischen Erscheinungsformen kulturspezifische Interpretationen darüber, wie Räume von Anwesenden handlungspraktisch zu nutzen sind. Diese sozial geteilten, „sozialtopographischen“ Wissensgrundlagen legen eine spezifische Nutzung von Räumen durch Anwesende nahe und werden in deren konkreter Handlungspraxis sichtbar (vgl. ebd., 13 ff.).

Für die vorliegende Untersuchung sind diese Erkenntnisse insofern relevant, als sich im vorliegenden Fall über die konkrete Raumnutzung der Akteur/innen Rückschlüsse ziehen lassen auf deren kulturelle Wissensgrundlagen, die zum Teil institutionalisiert sind, wie dies sowohl für den Bereich Schule als auch den des Theaters zutrifft. Für die Untersuchung des „Lieds“ als theaterpädagogisches Ereignis ist des Weiteren relevant, welche Bedeutung der räumlichen Struktur sowie den sozial und kulturell vermittelten Nutzungsweisen eines Theaterraums für die Herstellung eines kollektiven Interaktionsraums beigemessen werden kann. Darauf möchte ich nun näher eingehen.



Abb. 23 bis 26: Theaterraum überlagert Schulflur

Anhand einer Standbildanalyse (vgl. Abb. 23-26) lässt sich als kennzeichnendes Merkmal für die Ausgestaltung des gesamten Raumes feststellen, dass der Schulflur, der die Grundstruktur des Raumes bildet, faktisch von einem Theaterraum mit mobilen Ausstattungselementen überlagert wird, so dass der Raum in seiner Funktion als Schulflur eingeschränkt und zum Teil sogar ganz außer Kraft gesetzt wird.

Der „Theaterraum“ gliedert sich durch die mobile Ausgestaltung in einen offenen, leicht begehbaren und einsehbaren, durch Podeste erhöhten und durch Scheinwerfer ausgeleuchteten Aktionsraum (Bühne) sowie einen frontal dazu ausgerichteten, durch Stuhlreihen strukturierten Bereich, der vorwiegend auf die Wahrnehmung der potentiell auf der Bühne stattfindenden Vorgänge ausgerichtet ist (Zuschauerraum). Vorhänge und Stellwände zu beiden Seiten der Bühne grenzen diese von einem schwer einzusehenden

Bereich („Off“) ab und bilden auf diese Weise einen dritten Bereich, der als Vorbereitungs- bzw. Übergangsraum bezeichnet werden kann. Es handelt sich um eine Raumstruktur, die vor dem Hintergrund sozialtopographischer Wissensgrundlagen und aufgrund ihrer Ausstattungsmerkmale (Beleuchtung, Kulissenteile) als Theaterraum zu erkennen ist, selbst wenn die Bebauung eine andere Funktionsweise nahe legt, nämlich die, durch einen offenen Raum ohne besondere Ausstattung von einem Gebäudeteil in ein anderes zu wechseln, von diesem in angrenzende Räume zu gelangen oder darin zu verweilen.

Die Raumstruktur legt bestimmte Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen nahe bzw. macht diese erwartbar. Im konkreten Fall legt der Theaterraum eine „fokussierte Interaktion“ nahe (Interaktionsarchitektur), da er auf interaktive Wahrnehmung, Bewegung und Handlung ausgerichtet ist, im Gegensatz zu insoliertem Verweilen. Mit der Nutzung der Bühne als Aktionsraum, des Zuschauerraums als Wahrnehmungsraum und des Offs als Vorbereitungs- bzw. Übergangsraum realisieren die Akteur/innen darüber hinaus gesellschaftlich definierte und institutionalisierte Wissensgrundlagen über die Nutzung von Theaterräumen (Sozialtopographie). Die Interaktionsarchitektur lädt also gewissermaßen die Akteur/innen dazu ein, ihr sozialtopographisches Wissen zu aktualisieren. Dies geschieht jedoch nicht fraglos und unmittelbar, sobald die entsprechende Struktur hergestellt ist. Es handelt sich vielmehr um einen Prozess des Probierens und Verwerfens sowie interaktiver Verständigung und Bestätigung, davon zeugt insbesondere die zuvor skizzierte Vorgeschichte und Anbahnung des Interaktionsgeschehens, die letztlich zur Aufführung des „Lieds“ führt (vgl. Kap. 4.1).



Abb. 27: Kollektiver Interaktionsraum

Der Raum mit seiner Interaktionsarchitektur und Sozialtopographie dient den Akteur/innen im vorliegenden Fall nicht zuletzt als „interaktive Ressource“ (vgl. Hausendorf/Schmitt 2013, 6), um Interaktionen zu gestalten. Dabei spielt die Bildung von sog. „Interaktionsräumen“ eine zentrale Rolle, d.h. von mit und durch Interaktion geschaffenen Räumen (vgl. ebd., 4). Dazu zählt der Interaktionsraum zwischen Darstellern und Publikum, aber auch zwischen Darstellern und Kamera (d.h. Kamerafrau bzw. Forscherin). Außerdem meint dies den Raum, den die Akteur/innen auf der Bühne

untereinander bilden. Das „Lied“ unterscheidet sich vom restlichen Interaktionsgeschehen unter anderem durch den *kollektiven Interaktionsraum*, den die Akteur/innen herstellen (vgl. Abb. 27).

Gemeinsam formieren die Akteur/innen einen zum Zuschauerraum offenen Halbkreis, der fast den gesamten Bühnenraum zur Mitte hin frei lässt. Verwundert diese statische Anordnung zunächst, zeigt der Verlauf des Interaktionsgeschehens folgendes: Die Kreisformation erzeugt einerseits eine Einheit der Akteur/innen. Gleichzeitig ermöglicht sie es, dass sich einzelne Akteur/innen und Personenkonstellationen herauslösen, in den Vordergrund und wieder zurück treten können, ohne dass die Grundstruktur dadurch aufgelöst wird. Im Gesamtverlauf des „Lieds“ bleibt der Interaktionsraum also bestehen, wird gleichzeitig durch eine vielfältige Raumnutzung seitens der Akteur/innen dynamisiert, bis hin zu den im vorigen Kapitel beschriebenen Gruppenstandbildern (vgl. Abb. 28-31).



Abb. 28 bis 31: Vielfalt in der Einheit – Möglichkeiten des kollektiven Interaktionsraums

## (2) Soziale Interaktion

Während die räumlichen Implikationen vor allem für die Grundstruktur der Interaktion relevant sind, lässt sich durch eine Analyse der sozialen Interaktion Näheres darüber erfahren, welche Aspekte dazu beitragen, dass die Akteur/innen zu einem kollektiven Ausdruck zusammenfinden. Dabei spielen räumliche Aspekte insofern eine Rolle, als den Akteur/innen Raum als interaktive Ressource für die Bildung von sog. „Interaktionsensembles“ dient.

„Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘ fokussiert personelle, räumliche und thematisch-pragmatische Konstellationen als von den Beteiligten gemeinsam konstituierte Form von Kooperationen sowie interaktiver Beteiligung und Bezogenheit“ (Schmitt 2012a, 79).

Das Konzept „Interaktionsensemble“ bezieht sich einerseits auf einen Interaktionsraum, geht andererseits jedoch darüber hinaus, da weniger die räumliche Bezogenheit, sondern vielmehr die Bearbeitung eines gemeinsamen thematischen „Projekts“ im Vordergrund steht (vgl. ebd., 79 f.).

Das gesamte Interaktionsgeschehen, das zur Aufführung des „Lieds“ führt, kann in diesem Sinne als stufenweise Herstellung eines *kollektiven Interaktionsensembles* beschrieben werden. Dabei greifen die Akteur/innen auf Strategien zurück, die der Situierung des Interaktionsgeschehens dienen: (a) „Ko-Orientierung“, d.h. Herstellung eines gemeinsamen Wahrnehmungsfokus‘, (b) „Ko-Ordinierung“, d.h. Synchronisierung

von Bewegungen, und (c) „Ko-Operation“, d.h. Beteiligung an einer gemeinsamen sozialen Praxis (vgl. Hausendorf/Schmitt 2013, 8). Außerdem bedienen sie sich verschiedener Formen der Selbst- und Fremdpositionierung, um unterschiedliche Formen von Beteiligung und Bezogenheit auszuhandeln. Das Ergebnis ist eine unmittelbar augenfällige, koordinative Übereinstimmung und kollektive Präsenz der Akteur/innen, weshalb sich die Frage nach dem Herstellungsprozess aufdrängt. Einige Aspekte dieses Herstellungsprozesses möchte ich im Folgenden anhand zweier ausgewählter Momente des Interaktionsgeschehens näher skizzieren. Zum einen möchte ich den Moment fokussieren, der zu einer Neuorientierung des Interaktionsgeschehens zugunsten einer kooperativen und publikumsorientierten Darstellungsform und zur Abwahl einer vorwiegend selbstbezogenen Darstellung vor der Kamera führt. Zum anderen möchte ich die Aufführung des „Lieds“ („großer Tiger“) mit der Aufführung von „Eye of the Tiger“ in einer früheren Phase des Interaktionsgeschehens („kleiner Tiger“) vergleichen, in der sowohl Ensemble als auch Aufführungsformat gerade erst etabliert werden (vgl. Kap. 4.1). Der *Wechsel von einer eher selbstbezogenen hin zu einer kooperativen Darstellungsform* geht einher mit einer Zusammenführung zweier Interaktionsensembles (E1 und E2), die zuvor getrennt agieren. Folgende, für die Darstellung der beiden Interaktionsensembles kennzeichnende Aspekte lassen sich anhand des Datenmaterials identifizieren:

Selbstdarstellung vor der Kamera (E1)	Kooperative Darstellungsform (E2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiator RA</li> <li>• geschlossene Ecke der Bühne</li> <li>• Orientierung zur Kamera</li> <li>• textorientierte Darstellungsform</li> <li>• einseitige Synchronisierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiator NI</li> <li>• offener Bühnenraum</li> <li>• Orientierung zum Publikum</li> <li>• tanzorientierte Darstellungsform</li> <li>• wechselseitige Synchronisierung</li> </ul>

Die Videoanalyse verdeutlicht, dass ein Großteil der gemeinsamen Darstellungsleistung bei E1 darauf beruht, dass SE sich blicklich, gestisch und räumlich auf RA hin orientiert und sich mit diesem synchronisiert (vgl. Abb. 32, 33). Dieser Eindruck wird anhand des Audiomaterials noch dadurch unterstrichen, dass RA mit seinem Sprechgesang verbal deutlich dominiert, während SE lediglich ergänzende Phrasen einwirft. RAs Körperhaltung ist zwar SE zugewandt, doch übernimmt dieser fast ausschließlich die koordinative Anpassungsleistung, wodurch die beiden als Interaktionsensemble und nicht lediglich als Einzelakteur/innen erscheinen.

NI, der zuvor selbst Teil von E1 war und sich erst aus diesem herauslöst, initiiert ein stimmlich und gestisch konkurrierendes Interaktionsensemble. Im Gegensatz zu E1 beruht die gemeinsame Darstellung von E2 jedoch auf einer wechselseitigen Synchronisierung und gleichwertigen Beteiligung von NI und CE. Die offene Orientierung von NI und CE ermöglicht es zudem SE, sich E2 anzuschließen, wobei SEs

Anpassungsleistung sogleich eine Resonanz erfährt, indem NI und CE sich blicklich und gestisch auf ihr neues Mitglied einstellen (vgl. Abb. 34, 35).



Abb. 32-35: Selbstdarstellung (E1, vorne) vs. Kooperation (E2, hinten)

Die Umorientierung von SE führt zu einer Auflösung von E1, so dass SE – möglicherweise aufgrund seiner flexiblen Beteiligungsform – zur Schlüsselfigur für die Zusammenführung der beiden Interaktionsensembles wird. Warum er sich für diese Darstellungsform entscheidet, lässt sich anhand des Interaktionsgeschehens nur vermuten. Jedoch erweist sich die kooperative, tanzorientierte Darstellungsform gegenüber einer textorientierten, die eine einseitige Anpassungsleistung fordert, als diejenige, die deutlich mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten bietet. Die Auflösung von E1 führt wiederum dazu, dass RA sich dem neuen Interaktionsensemble zuwendet. Er bleibt vorerst jedoch in einer sichtbar distanzierten Position stehen, wodurch er eine Sonderstellung innerhalb des Ensembles einnimmt (vgl. Abb. 35). Die Länge der Zeit, die er von diesem Moment an in einer scheinbar unbeteiligten Beobachterposition verweilt und gleichzeitig aufmerksam die Aktivitäten der anderen Ensemblemitglieder verfolgt, lässt darauf schließen, dass es ihn einiger Umorientierung bedarf, um sich auf diese Darstellungsform einzustellen, wozu er sich dann letztlich auch aktiv bereit zeigt. Die Gründe hierfür liegen im innerpsychischen Bereich und sind hier daher nicht zu klären.

Der Vergleich von „kleinem“ und „großem Tiger“ beleuchtet neben den Aspekten der Ko-Orientierung und Ko-Ordinierung vor allem den der Ko-Operation, der Beteiligung an einer gemeinsamen sozialen Praxis, die sich letztlich im Aufführungsformat der moderierten Life Acts manifestiert. Wie der Standbildvergleich zweier äquivalenter Videoausschnitte zeigt, werden in den Vorphasen des eigentlichen Programms bereits kooperative Darstellungsformen etabliert, die sich beim „großen Tiger“ in differenzierterer Form wieder finden (vgl. Abb. 36-39):



Abb. 36 bis 39: Der „kleine Tiger“ und der „große Tiger“

01 Alle: you must FIGHT just to kEEp them **aLIVE**<sup>20</sup>  
 02 it's THE eye of the TIGer is the thrill of the **FIGHT**

Eine rahmende Funktion, die in ihrer Bedeutung für die Bildung des kollektiven Interaktionsensembles wohl kaum überschätzt werden kann, nehmen darüber hinaus beim „großen Tiger“ die beiden Moderatoren (CA und SE) ein. Diese sind zunächst mit der Anforderung konfrontiert, einen Übergang von der vorherigen Präsentation zu einem neuen Life Act zu gestalten. Dies geschieht unter anderem durch Würdigung der vorherigen Akteure: „ein rIEsen applaus“. Unterstützt von CE, begegnen sie dann der Herausforderung, die zuvor getrennt agierenden Akteur/innen zu einem Ensemble zusammenzuführen und eine Orientierung auf einen gemeinsamen thematischen Bezugspunkt sowie dessen kooperative Umsetzung zu erreichen:

01 CA: ein rIEsen applaus. (2,5) Alle, alle alle. rising Up.  
 02 (-- )LE.  
 03 ??: (<jubelnd> 4,0)  
 04 LE: schreit zugabe, hOpp.  
 05 CE: nein, risin up  
 06 LE: [ketchup, mayo, sa]  
 07 ??: [(<durcheinander> unverständlich 3,0)]  
 08 SE: geht alle da  
 09 CA: und jetzt  
 10 SE: ansage okEe.

Das obige Transkript des entsprechenden Videoausschnitts dokumentiert, dass es sich bei der Bildung eines kollektiven Interaktionsensembles zu jedem Zeitpunkt des Geschehens um einen interaktiven Aushandlungsprozess handelt, an dem sämtliche Interaktionsteilnehmer in unterschiedlicher Form von Beteiligung und Bezogenheit mitwirken.

### (3) Theatrale Präsenzformen

Betrachtet man die Aufführung des „Lieds“ vor dem Hintergrund der räumlichen Implikationen und der sozialen Interaktion, so wird ersichtlich, dass die Herstellung eines kollektiven Interaktionsraums sowie eines kollektiven Interaktionsensembles zwar Aufschluss darüber gibt, dass es sich hierbei um einen räumlich und sozial verdichteten Moment innerhalb des Interaktionsgeschehens handelt. Was die Akteur/innen in diesem Moment aber gerade tun und welche Bedeutung der gemeinsamen sozialen Praxis als thematischen Bezugspunkt und sozialem Integrationsfaktor eigentlich zukommt, bleibt dabei unbeleuchtet.

Zur Beschreibung der vorwiegend körperlichen und stimmlichen Merkmale, die sich für die Themenorganisation als kennzeichnend darstellen, schlage ich das Konzept der

<sup>20</sup> Die Fettmarkierung verdeutlicht die Zuordnung der Abbildung zum Transkript. Die Abbildungen zeigen zwei Ausschnitte des Songs „Eye of the Tiger“ jeweils in der Klein- und der Großgruppe.

„*theatralen Präsenzform*“<sup>21</sup> vor, auch wenn dieses meines Wissens in der Interaktionsforschung nicht in diesem Sinn etabliert ist. „Theatrale Präsenzform“ bezeichnet ein komplexes Repertoire an multimodalen Darstellungsformen, die die Akteur/innen im vorliegenden Fall im Verlauf des gesamten Interaktionsgeschehens zunächst in einzelnen Aspekten ausführen, nach und nach aber in einer mehr oder weniger abgeschlossenen Form umsetzen, die einen Wiedererkennungswert besitzt. Während „Darstellung“ sich also eher auf einzelne Aspekte des sprachlich-körperlichen Ausdrucks bezieht, meint „Präsenzform“ eine zwar einzelfallbezogene, jedoch erkennbar abgeschlossene Ausdrucksform der Akteur/innen.<sup>22</sup>

Im Verlauf des Interaktionsgeschehens entwickeln die Akteur/innen verschiedene Typen theatraler Präsenzformen. Diese lassen aufgrund ihrer Ausdrucksqualität sozial geteilte Wissensgrundlagen sichtbar werden über Beteiligungsweisen in institutionalisierten Interaktionszusammenhängen wie Theatervorstellungen, Musicalaufführungen bzw. Musikveranstaltungen. Die Typologie theatraler Präsenzformen umfasst sowohl Zuschauer als auch Darsteller, darunter Sänger, Tänzer, Moderatoren, Musiker, Animatoren und Akrobaten. Eine Untersuchung der weniger aktiv in Erscheinung tretenden Interaktionsteilnehmer könnte diese Liste sicherlich noch bedeutend erweitern.

Wie im vorigen Abschnitt bereits angedeutet, zeigt ein Standbildvergleich zweier äquivalenter Videoausschnitte, wie die Akteure beim „kleinen Tiger“ auf Darstellungsformen zurückgreifen, die sich in fast identischer Weise bei anderen Akteur/innen beim „großen Tiger“ wiederfinden:



Abb. 40-43: Äquivalente Darstellungsformen beim „kleinen“ und „großen Tiger“

Dies lässt darauf schließen, dass es sich, zumindest beim Song „Eye of the Tiger“, um ein

<sup>21</sup> Der Begriff „Präsenzform“ wird von Reinhold Schmitt vor allem verwendet, um körperliche Zustände von Ruhe und Bewegung zu beschreiben (vgl. Schmitt 2012b). Inwieweit sich das von mir verwendete, interaktionistische Konzept der „theatralen Präsenzform“ von soziologischen oder theaterwissenschaftlichen Theoriekonzeptionen des Rollenbegriffs unterscheidet, bedarf einer ausführlicheren Untersuchung als sie im gegebenen Rahmen möglich ist (für entsprechende Ausführungen zum Rollenbegriff vgl. z.B. Abels 2009 bzw. Kotte 2012).

<sup>22</sup> Für eine weiterführende Analyse wäre die Frage interessant, inwieweit im Prozess der Ereigniskonstitution theatrale Präsenzformen mit sozialen Präsenzformen zusammen fallen, die sich aus der Sozialstruktur sowie der spezifischen Verteilung von Funktionen innerhalb des Sozialgefüges der Klasse ergeben. Solche Formen interaktiver Präsenz, die sich auch in anderen Situationen als relevant und insofern als relativ stabil erweisen, lassen sich interaktionsanalytisch zum Beispiel mithilfe des Konzepts der „Präsenzfigur“ analysieren (vgl. Schmitt 2008).

von der Gruppe geteiltes Wissen handelt, das über Songtext und Melodie hinaus bestimmte körperliche Darstellungsformen umfasst. Da es als unwahrscheinlich gilt, dass sämtliche Akteur/innen sich dieses Wissen in der hier sichtbaren Komplexität individuell angeeignet haben, liegt es nahe, dass sie dieses Wissen innerhalb des einzigen Kontextes erlangt haben, der sie in dieser Gruppenkonstellation zusammenbringt: der Schule.

Offensichtlich symbolisiert die Bühne im vorliegenden Fall jedoch nicht eine einfache Aufführungssituation innerhalb eines schulischen Rahmens. Vielmehr entwickeln die Akteur/innen spezifische Präsenzformen, die einerseits auf bestehendem Hintergrundwissen basieren – allerdings nicht nur aus schulischen sondern auch privaten Kontexten, wie der Beitrag der „unbekannten Band“ nahe legt –, gleichzeitig jedoch im „Programm“ mit den drei verschiedenen Life Acts eine stark situationsspezifische Ausprägung annehmen. Dabei lassen sich innerhalb des „Programms“ drei Präsenzformen identifizieren, die, mit leichten Variationen, jeweils von mehreren Akteur/innen verkörpert werden: „Musicaldarsteller“, „Rapper“ und „Moderatoren“. Diese Präsenzformen sind sogar während der Aufführung des „Lieds“ zu erkennen. Dies zeigt sich daran, dass die entsprechenden Akteur/innen sowohl räumlich als auch körperlich aufeinander bezogen sind und Darstellungsformen ihrer früheren „Auftritte“ als Akteur/innen der Life Acts reproduzieren:



Abb. 44 bis 47: Korrespondierende Darstellungsformen der „Rapper“ und der „Musicaldarsteller“

Am deutlichsten zeigt sich die Kontinuität der Präsenzformen am Beispiel des „Moderators“, dessen funktionale Bedeutung für die Aufführung des „Lieds“ nicht zuletzt dadurch offenkundig wird, dass er das „Programm“ durchgehend aktiv begleitet:



Abb. 48 bis 51: Moderator als aktiver Begleiter des „Programms“

Ein direkter Beginn für die Präsenzform des Moderators ist leider nicht dokumentiert. In einer Vorphase des eigentlichen Programms, in der das Aufführungsformat etabliert wird, sind jedoch Sequenzen nachweisbar, die sich als Hinführung dazu interpretieren lassen:



Abb. 52 bis 55: Animation von Mitdarstellern und Publikum<sup>23</sup>

Dabei ist CA derjenige, der nachweislich die Präsenzform des Moderators prägt, die dann im Verlauf des „Programms“ von SE aufgegriffen wird. Er initiiert Bewegungsformen und reichert das Interaktionsgeschehen an, indem er die anderen Interaktionsteilnehmer zum Mitmachen animiert. Dabei wechselt er in seiner Wahrnehmung aktiv zwischen einerseits den Akteur/innen auf der Bühne, andererseits den Akteur/innen im Zuschauerraum hin und her. Damit etabliert er eine Vermittlerposition, die für die Präsenzform des Moderators konstitutiv ist (vgl. Abb. 52-55).



Abb. 56 bis 59: Vermittler beim „großen Tiger“

Die Vermittlerrolle wird von den Moderatoren auch während des „Lieds“ durchgehend eingehalten. Selbst in dem Moment, als CA mit einem Radschlag in die Mitte einen Großteil des Bühnenraums für sich in Anspruch nimmt, wendet er diesen Auftritt im Sinne seiner Vermittlerposition und dreht sich mit animierenden Bewegungen zunächst zur Gruppe, dann zum Publikum, um sich anschließend sogleich wieder auf seine vorherige Position an der Seite der Bühne zurückzuziehen.

Die Bildung theatraler Präsenzformen erweist sich also als ein wesentliches Merkmal für die Struktur des „Programms“ und speziell des „Lieds“ und somit als ein wesentlicher Faktor für die sozial integrative Wirkung dieses thematischen Bezugspunkts.

### 4.3 Fallbezogenes Resümee

Die Frage nach der sozialen Bedeutung der Theaterarbeit für eine Gruppe, wie sie sich im faktischen Interaktionsgeschehen zeigt, habe ich unter der Annahme untersucht, dass sich an einem Moment grundsätzliche Aspekte und möglicherweise die Bedeutung eines Projektes aufzeigen und empirisch nachweisen lassen. Bei der entsprechenden

<sup>23</sup> Die beiden Bilder auf der linken Seite dokumentieren Ausschnitte des „kleinen Tigers“, die beiden auf der rechten wiederum Momente aus dem darauf folgenden Song „We are the World“.

Fallanalyse waren dabei folgende Hilfsfragen für mich leitend:

- 1) In welchem Bedeutungszusammenhang steht die Aufführung des „Lieds“ im Verhältnis zur Theaterarbeit (Etablierung von Bühnenbewusstsein, Präsenz, Stück etc.) und zu anderen Aspekten, die sich neben der Theaterarbeit innerhalb des Projekts als relevant erweisen?
- 2) Wie ist das Verhältnis von Kollektivität (Gruppenprozess) und individueller Selbstverortung einzuordnen?
- 3) Welche Bedeutung hat das „Lied“ für die Beteiligten?

Bezüglich der ersten Frage konnte die ethnographische Untersuchung zeigen, dass das Theaterprojekt eine komplexe Angebotsstruktur darstellt, die drei zentrale Aspekte umfasst: 1) die Theaterarbeit, insbesondere die Erarbeitung des Theaterstücks, 2) den Prozess der dafür notwendigen Vergesellschaftung sowie 3) Formen „theatraler Selbstdarstellung“. Die Aufführung des „Lieds“ weist innerhalb der Angebotsstruktur des Theaterprojekts Aspekte aus allen drei Bereichen auf, wobei sich der Moment durch eine Gleichzeitigkeit von Nutzung und Durchbrechung dieser Angebotsstruktur auszeichnet. Dieses Spannungsverhältnis scheint ein Charakteristikum des Moments zu sein.

Die strukturanalytischen Befunde der Fallanalyse belegen nun im Hinblick auf die zweite Frage, dass es sich bei dem dokumentierten Interaktionsgeschehen um einen Entwicklungsprozess von individuellen hin zu kollektiven Relevanzen handelt. Dabei lässt sich die stufenweise Herstellung eines kollektiven Geschehens interaktionsanalytisch als zentrale Anforderung des gesamten Interaktionsgeschehens identifizieren, das schließlich zur Aufführung des „Lieds“ führt. Im Verlauf der Analyse konnten außerdem drei zentrale Interaktionsebenen identifiziert werden, die für die Aufführung des „Lieds“ konstitutiv angesehen werden können und die zunächst in Korrelation zur Angebotsstruktur des Theaterprojekts zu stehen scheinen:

- (1) Der für die geplante Theateraufführung vorbereitete „Theaterraum“ aktualisiert sozialtopographische Wissensbestände über die Nutzung von Theaterräumen; infolge dessen konstituieren die Akteur/innen einen „kollektiven Interaktionsraum“.
- (2) Entwicklungen der sozialen Interaktion hin zu kooperativen Formen der Beteiligung münden in der Herstellung eines „kollektiven Interaktionsensembles“.
- (3) „Theatrale Präsenzformen“ dienen als wichtiger Faktor bei der Etablierung eines kollektiv geteilten, thematischen Bezugspunkts; sie strukturieren das moderierte „Programm“, dessen Höhepunkt die Aufführung des „Lieds“ bildet.

Im Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses entsteht eine kollektive Struktur, die Raum für individuelle Relevanzen einzelner Akteur/innen bzw. Kleingruppen bietet und gleichzeitig in fokussierter Weise Bezug auf ein Gegenüber (Publikum) nimmt. In dieser Struktur

drückt sich auch die soziale Bedeutung des „Lieds“ für die Beteiligten aus und liefert damit Erkenntnisse hinsichtlich der dritten Frage. Das „Lied“ erscheint nunmehr als thematischer Bezugspunkt einer kollektiven Vergemeinschaftung.

Durch die multimodale Interaktionsanalyse werden dabei Diskrepanzen zur Angebotsstruktur des Theaterprojekts deutlich. So lassen sich weder die räumlichen Implikationen einseitig auf die Theaterarbeit innerhalb des Theaterprojekts zurückführen, noch können die Präsenzformen nur als Ausdruck persönlicher Relevanzen mit individuellem Hintergrund gewertet werden. Vielmehr scheint es hier zu einer komplexen Verflechtung von theaterpädagogischer Angebotsstruktur und persönlichen Relevanzen aus schulischen sowie individuellen Kontexten zu kommen. Dieser Befund liefert einen Hinweis für die Beantwortung der eingangs formulierten Frage nach der sozialen Bedeutung der Theaterarbeit für eine Gruppe, wie sie sich im faktischen Interaktionsgeschehen zeigt, sowie der Frage, ob sich die soziale Bedeutung der Theaterarbeit in der Aufführung des „Lieds“ so exemplarisch niederschlägt, dass dieser Moment als „theaterpädagogisches Ereignis“ bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 1). Auf diese Frage möchte ich nun im folgenden Kapitel zurückkommen.

## 5 Theaterpädagogische Deutung der Forschungsbefunde

Im Anschluss an die interaktionsanalytische Aufbereitung der Daten soll nun eine Reformulierung und Theoretisierung der empirisch gewonnenen Befunde in Bezug auf zentrale theaterpädagogische Aspekte stehen. Hierbei soll in enger Auseinandersetzung mit dem empirisch gewonnenen Material ein Anschluss an theoretische Konzepte vorgenommen werden.<sup>24</sup>

„Wir sind nun selbst im Zentrum des Problems angelangt, (über) ästhetische Erfahrung [hier: soziale Prozesse] zu kommunizieren. Dem Bild Walter Benjamins folgend, haben wir die Namen der Dinge in der konkreten theatralen Praxis des Projekts erfahren und suchen nun nach ihrem Begriff“ (Wiese/Günther/Ruping 2006, 54).

Im Zentrum des folgenden Abschnitts steht die Einordnung des analysierten Moments als theaterpädagogisches Ereignis, um dann ein Fazit zu ziehen zur Frage nach der methodologischen Bedeutung von Interaktionsanalysen innerhalb der Theaterpädagogik.

---

<sup>24</sup> Wichtig für die theoretische Aufarbeitung der Daten ist, dass es keine individuumsbezogenen, psychologischen Kategorien, sondern interaktionsgebundene, soziologische Kategorien sein müssen, die zur Theoretisierung der empirischen Befunde geeignet sind. Sie bewegen sich auf einem mittleren Abstraktionsniveau zwischen konkretem interaktivem Vollzug eines Realitätsausschnitts und solchen Konzepten, die auf theoretisch diskutierte Inhalte verweisen. Dies soll jedoch nicht auf eine evaluative Weise erfolgen, sondern durch die deskriptive Beschreibung von Entwicklungen und in den Kategorien des vorliegenden Falls.

## 5.1 Das „Lied“ als theaterpädagogisches Ereignis

Die multimodale Interaktionsanalyse gibt Aufschluss über strukturelle Aspekte des untersuchten Interaktionsgeschehens, die erst aus einer methodisch distanzierten Perspektive heraus sichtbar werden. Dazu zählen im vorliegenden Fall:

- die Bedeutung räumlicher Implikationen für die Realisierung theatraler Wissensbestände;
- die Bedeutung interaktiver Formen von Beteiligung und Bezogenheit für die Bildung eines kollektiven Interaktionsensembles;
- die Bedeutung theatraler Präsenzformen als Strukturierungsfaktor bei der Etablierung eines kollektiv geteilten, thematischen Bezugspunkts, der sich im moderierten „Programm“ manifestiert.

Die Analyse dieser Aspekte macht eine Verflechtung von theaterpädagogischer Angebotsstruktur und persönlichen Relevanzen aus schulischen sowie individuellen Kontexten deutlich. Dadurch wird die Aufführung des „Lieds“ als gleichermaßen einmaliger wie sozial bedeutsamer Moment sichtbar. Sozial bedeutsam im Sinne eines „theaterpädagogischen Ereignisses“ erscheint das Lied aufgrund folgender, falltranszendierender Merkmale:

- kollektive Struktur;
- individuelle Gestaltungsmöglichkeiten;
- theaterpädagogische Relevanzen im Sinne von Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung;<sup>25</sup>
- persönliche Relevanzen (hier: aus individuellen und schulischen Kontexten);
- Aufführungscharakter;<sup>26</sup>
- Einmaligkeit.

Diese Merkmale lassen sich aufgrund der Strukturanalyse insofern am Interaktionsgeschehen festmachen, als es sich hierbei nachweislich um die Herstellung einer kollektiven Struktur handelt, die Raum für individuelle Relevanzen einzelner Akteur/innen bzw. Kleingruppen bietet. Diese entsteht durch körperlich-räumliche Wahrnehmungen, Bewegungen und Handlungen der Akteur/innen, in denen sich projektbezogene sowie persönliche Relevanzen ausdrücken und die aufgrund ihres

---

<sup>25</sup> Mit theaterpädagogischer Relevanz meine ich alle diejenigen Aspekte, die im Sinne der Definition von Theaterpädagogik als „eine künstlerisch-ästhetische Praxis [zentral sind], in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen“ (Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Online-Dokument).

<sup>26</sup> Aufführungscharakter bezieht sich hier weniger auf die Präsentation im Sinne einer publikumsbezogenen Darstellung auf einer Bühne als vielmehr auf den körperlich-räumlichen Vollzug.

Herstellungsprozesses und der daraus resultierenden Struktur einmalig erscheinen.

Das „Lied“ ist darüber hinaus noch in besonderer Weise durch weitere Aspekte charakterisiert, die zwar als theaterpädagogisch höchst relevant erscheinen, als fallübergreifende Strukturmerkmale eines „theaterpädagogischen Ereignisses“ jedoch nicht zwingend anzunehmen sind. Diese Aspekte möchte ich abschließend mit Verweis auf entsprechende theaterpädagogische Konzepte kurz andeuten.

Anhand des Interaktionsgeschehens zeigt sich, dass der vorbereitete „Theaterraum“ zu einem Zwischenraum wird, der bestehende Regeln außer Kraft setzt und gleichzeitig theatrale Wissensbestände aktualisiert, die jenseits der geplanten Theateraufführung liegen. Diese werden in einem Prozess sozialer Interaktion mit gegenseitiger Beteiligung und Bezogenheit körperlich-räumlich realisiert und in Form des moderierten „Programms“ mit verschiedenen Life Acts schließlich in eine neue Gestalt gebracht. Für die Aufführung des „Lieds“ finden die Akteur/innen dabei in einem kollektiven Interaktionsraum zusammen, der sowohl Raum für individuelle Relevanzen einzelner Akteur/innen bzw. Kleingruppen bietet, gleichzeitig in fokussierter Weise Bezug auf ein Publikum nimmt.

Ohne auf die zugrunde liegenden theaterpädagogischen Konzepte im Einzelnen eingehen zu können, zeigt eine Reformulierung des Interaktionsgeschehens mittels theaterpädagogischer Begriffe (im Folgenden *kursiv* gesetzt), dass die Aufführung des „Lieds“ auf eine Vielfalt theaterpädagogischer Aspekte verweist, die insbesondere innerhalb des methodisch-didaktischen Diskurses der Theaterpädagogik als relevant betrachtet werden. Der vorbereitete, offene Theaterraum lässt sich demzufolge als „*kommunikatives Vakuum*“ mit der Möglichkeit für „*ergebnisoffenes*“, „*gegenwartsidentisches*“ Handeln beschreiben (vgl. Wiese/Günther/Ruping 2006). Bei der sozialen Interaktion handelt es sich um einen Prozess „*mimetischer*“ Ab- und Neubildung (vgl. ebd.; Wulf 2005), wodurch es zu einer „*Transformation*“ theatraler Wissensbestände – aus Theaterprojekt, Schule und Lebenswelt der Akteur/innen – kommt (vgl. Pinkert in: Nix/Sachser/Streisand 2012). Dabei entsteht eine „*performanceorientierte*“ Theaterform (vgl. Lange in: Nix/Sachser/Streisand 2012), die in der Aufführung des „Lieds“ „*chorische*“ Elemente aufweist und als „*kollektive*“ „*Ensemble*“-Leistung zeigt, „*wie die Gruppe laufen lernt*“ (vgl. Kurzenberger in: Nix/Sachser/Streisand 2012; Hoffmann in: Koch/Streisand 2003, 85 f.; Langmack/Braune-Krickau 2000). Insbesondere die kollektive Struktur mit Möglichkeiten zur individuellen Selbstdarstellung verweist auf „*rituelle*“ Formen (vgl. Wulf 2005) und damit auf die Ursprünge des Theaters:

Theater begann, als einer sich aus dem Kollektiv löste, vor es hintrat und etwas von sich hermachte: der Angeber, der booster, der seinen Körper [...] vorzeigt und ausstellt, sich kostümiert, von (eigenen) Heldentaten erzählt. Oder der Mutige, der aus schützendem Kollektiv hervorzutreten wagt, einen anderen Raum jenseits und im Angesicht der Gruppe betritt (Lehmann 2011, 361).

## 5.2 Fazit aus methodologischer Perspektive

Der interaktionsanalytische Zugang eignet sich dafür, soziale Prozesse in ihrem Vollzug zu beleuchten. Er ermöglicht es, anhand von dokumentiertem Interaktionsverhalten dessen unmittelbare soziale Bedeutung in konkreten Situationen zu erfassen sowie implizites handlungspraktisches Wissen aufzudecken. Außerdem lassen sich hierdurch weitere Einflussfaktoren auf das Interaktionsgeschehen rekonstruieren, zum Beispiel räumliche Implikationen, die erst aus einer methodisch verfremdeten Perspektive heraus sichtbar werden. Dies konnte mit der vorliegenden Arbeit am Beispiel eines scheinbar außerhalb der Theaterarbeit stehenden Moments aufschlussreich gezeigt werden.

Darüber hinaus erscheint dieser methodische Zugang für die Reflexion theaterpädagogischer Prozesse mit dem Ziel einer Professionalisierung theaterpädagogischen Handelns als sehr produktiv. So könnten multimodale Interaktionsanalysen die Frage erhellen, was Theaterpädagogen eigentlich tun, um theaterpädagogische Prozesse zu initiieren und welche konkrete soziale Wirkung (im Sinne von Chancen und Risiken) die Anwendung theaterpädagogischer Methoden hat. Die Grenzen von Interaktionsforschung wiederum werden unmittelbar sichtbar, sobald es um Fragen geht, was die Beteiligten in Interaktionen erleben und was davon sich für sie in der Zukunft oder in anderen Kontexten als relevant erweist. Aufgrund der stark interaktionsgebundenen Herangehensweise verweigert sich der interaktionsanalytische Zugang evaluativen, psychologischen und metatheoretischen Kategorien, so dass sich lediglich Erkenntnisse auf mittlerem Abstraktionsniveau in Form soziologischer Konzepte erzielen lassen, die sich aus konkreten Einzelfalluntersuchungen ableiten.

Gerade für die Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft, deren Forschungsinteresse im Bereich des reflektierten Handlungswissens liegt (vgl. Hentschel 2003), kann der interaktionsanalytische Ansatz als sinnvolle Ergänzung zu eher erfahrungsorientierten Forschungsansätzen betrachtet werden. Gemeinsame Bezugspunkte meiner forschungspraktischen Herangehensweise einerseits sowie meiner theaterpädagogischen Haltung andererseits sehe ich dabei im einzelfallbezogenen Fokus bei gleichzeitiger Suche nach fallübergreifenden Strukturen sowie im Interesse an der interaktiven Herstellung und sozialen Bedeutung von Verhalten in konkreten Situationen.

## 6 Schlusswort oder: Welche Fragen bleiben?

In der vorliegenden Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, inwieweit Methoden aus dem Bereich der Interaktionsforschung dazu geeignet sind, die soziale Bedeutung theaterpädagogisch relevanter Momente anhand des faktischen Interaktionsgeschehens empirisch zu rekonstruieren und konkret nachweisbar zu machen. Dazu habe ich mich

anhand einer Einzelfallstudie exemplarisch mit der Struktur und den Bedingungen eines „theaterpädagogischen Ereignisses“ befasst und es auf seine soziale Bedeutung vor dem Hintergrund eines ganzen Projekts befragt. Dafür wählte ich einen Videoausschnitt, der zeigt, wie die Teilnehmer/innen eines Theaterprojekts einen ungeplant entstandenen Freiraum nutzen, um eigene Relevanzen auf der vorbereiteten Bühne zum Ausdruck und zur Aufführung zu bringen.

Durch die ethnographische Untersuchung und multimodale Interaktionsanalyse konnten Aspekte identifiziert werden, die für das Theaterprojekt als Ganzes und das ausgewählte Interaktionsgeschehen im Besonderen konstitutiv sind. Dabei brachte insbesondere die Untersuchung der räumlichen Implikationen, der sozialen Interaktion sowie der gezeigten Darstellungsformen Erkenntnisse darüber, wie die Akteur/innen im gegebenen Fall in einem strukturellen Zwischenraum theatrale Wissensbestände aktualisieren und darüber sowohl theaterpädagogische als auch persönliche Relevanzen aus unterschiedlichen Kontexten miteinander verschmelzen.

Auf der Basis der strukturanalytischen Befunde und vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Theaterpädagogik als einer „künstlerisch-ästhetische[n] Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen“ (Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Online-Dokument) konnte ich sechs Aspekte bestimmen, die für das „Lied“ kennzeichnend sind und es als „theaterpädagogisches Ereignis“ auszeichnen. Die Strukturmerkmale weisen darauf hin, dass es sich hierbei um ein falltranszendierendes Konzept handelt. Auch wenn dieses Konzept erst noch interaktionsanalytisch ausgearbeitet und forschungspraktisch erprobt werden müsste, kann es als ein vorläufiges Arbeitskonzept angesehen werden, mithilfe dessen die soziale Bedeutung theaterpädagogischer Momente erfasst werden kann.

In diesem Sinne erweist sich auch der interaktionsanalytische Zugang für die Untersuchung theaterpädagogischer Prozesse als fruchtbar. Aufgrund des sehr begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit, handelt es sich bei dem Versuch, Theaterpädagogik und Interaktionsanalyse zueinander in Beziehung zu setzen, notwendigerweise um ein unabgeschlossenes Projekt mit unbearbeiteten Fragen. Potentiale für eine Intensivierung multimodaler Interaktionsforschung sehe ich vor allem im Bereich theaterpädagogischer Reflexion, um interaktive Herstellungsprozesse und soziale Wirkungen methodisch kontrolliert zu beleuchten.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Abschließend möchte ich mich bei Dr. Reinhold Schmitt für die forschungsmethodische Unterstützung bedanken sowie bei Prof. Dr. Gordon Mitchell und den Doktorand/innen des Art Peace Projects (Universität Hamburg) für die Möglichkeit, meine Arbeit in einem Zwischenstadium zur Diskussion zu stellen. Außerdem danke ich den Dozent/innen und meinen Kommiliton/innen von der Theaterwerkstatt Heidelberg für anregenden Austausch und kritisches Feedback.

## 7 Literatur

- Abels**, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Band 2. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Bachmann-Medick**, Doris (2007): Performative turn. In: Dies.: Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg. (S. 105-142)
- Beichel**, Johann J. (2010): Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kulturerschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Eine Studie zur Bildungstheorie. Hohengehren.
- Brater**, Michael / **Hemmer-Schanze**, Christiane / **Schmelzer**, Albert (2009): Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern. Wiesbaden.
- Brater**, Michael / **Hemmer-Schanze**, Christiane / **Schmelzer**, Albert (2007): Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt. Stuttgart.
- Bundesverband für Theaterpädagogik e.V.** (1990-2014): Aufgaben und Ziele. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele> (Datum des letzten Zugriffs: 25.07.2014).
- Fischer-Lichte**, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main.
- Flick**, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Freie Interkulturelle Waldorfschule** (o.J.): Profil. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://fiw-mannheim.de/unsere-schule/profil.html> (Datum des letzten Zugriffs: 22.07.2014).
- Freie Interkulturelle Waldorfschule** (o.J.): Arbeit am Leitbild. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://fiw-mannheim.de/unsere-schule/archiv.html> (Datum des letzten Zugriffs: 22.07.2014)
- Friebertshäuser**, Barbara / **Prengel**, Annedore (Hg.)(2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Garfinkel**, Harold (1984): Studies in Ethnomethodology. Cambridge. (zuerst 1967)
- Geertz**, Clifford (2009): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 1. Aufl., (Nachdr. 11). Frankfurt am Main.

- Goffman**, Erving (2011): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 9. Aufl. München / Zürich. (zuerst 1959)
- Hausendorf**, Heiko / **Schmitt**, Reinhold (2013): Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umriss einer raumlinguistischen Programmatik. Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) Nr. 01, 59 Seiten. Zürich. [Online-Dokument], verfügbar über:  
[http://www.spu.uzh.ch/research/SpuR\\_Arbeitspapiere\\_Nr01\\_Mai2013.pdf](http://www.spu.uzh.ch/research/SpuR_Arbeitspapiere_Nr01_Mai2013.pdf) (Datum des letzten Zugriffs: 18.07.2014).
- Heidtmann**, Daniela / **Schmitt**, Reinhold (2010a): Synchronität als Kooperationsmodus im pädagogischen Diskurs: Das Beispiel Kinderkonferenz. In: Kallmeyer, Werner/Reuter, Ewald/Schopp, Jürgen (Hgg.): Perspektiven auf Kommunikation. Berlin. (S. 27-68)
- Heidtmann**, Daniela / **Schmitt**, Reinhold (2010b): Entwicklungsdiallog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten. Mannheim.
- Heidtmann**, Daniela (1997): Kommunikation in einer Großfamilie. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Mannheim.
- Hentschel**, Ulrike / **Ritter**, Hans-Martin (Hg.)(2003): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin, Milow.
- Hentschel**, Ulrike (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? – Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: **Hentschel**, Ulrike / Ritter, Hans-Martin (Hg.)(2003): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin, Milow. (S. 60-75). [Auch als Online-Dokument], verfügbar über:  
[http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111007/Theorie,ja,aberwelcheundwozu\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111007/Theorie,ja,aberwelcheundwozu_ger.pdf) (Datum des letzten Zugriffs: 25.07.2014).
- Hentschel**, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim.
- Kleemann**, Frank / **Krähnke**, Uwe / **Matuschek**, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Koch**, Gerhard / **Streisand**, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.
- Kotte**, Andreas (2012): Theaterwissenschaft. 2. Aufl. Köln u.a.
- Lamnek**, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim / Basel.

- Langmack**, Barbara / **Braune-Krickau**, Michael (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. 7. Aufl. Weinheim
- Lehmann**, Hans-Thies (2011): Postdramatisches Theater. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
- Meißner**, Barbara (2010): Von der Interkulturellen zu einer Transkulturellen Theaterpädagogik. Theoretische Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff für die theaterpädagogische Praxis (Magisterarbeit). [Online-Dokument], verfügbar über: [http://www.echtestheater.de/assets/data\\_Content\\_Manager/pdf-download/Magisterarbeit\\_Barbara%20Meissner\\_Transkulturelle\\_Theaterpaedagogik.pdf](http://www.echtestheater.de/assets/data_Content_Manager/pdf-download/Magisterarbeit_Barbara%20Meissner_Transkulturelle_Theaterpaedagogik.pdf) (Datum des letzten Zugriffs: 16.07.2014).
- Nix**, Christoph / **Sachser**, Dietmar / **Streisand**, Marianne (Hg.)(2012): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Theater der Zeit. Berlin.
- Oevermann**, Ulrich u.a. (1979): Die Methodologie der ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. (S. 352-434)
- Pinkert**, Ute (Hg.)(2008): Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin u.a.
- Schmitt**, Reinhold (2012a): Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘. In: Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.): Raum als interaktive Ressource. Tübingen. (S. 37-88)
- Schmitt**, Reinhold (2012b): Gehen als situierte Praktik: “Gemeinsam gehen” und “hinter jemandem herlaufen”. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 13. S. 1-44 – Mannheim. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-schmitt.pdf> (Datum des letzten Zugriffs: 18.07.2014).
- Schmitt**, Reinhold (2011): Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In: Ders. (Hg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim. (S. 7-30)
- Schmitt**, Reinhold (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10. Seite 20-69. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf> (Datum des letzten Zugriffs: 22.07.2014).
- Schmitt**, Reinhold (2008): Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und sozialer

Austausch in einem Kiosk. Mannheim.

**Survivor** (1982): Eye of the Tiger. Songtext. [Online-Dokument], verfügbar über: <https://community.musixmatch.com/lyrics/Survivor/Eye-of-the-Tiger> (Datum des letzten Zugriffs: 25.07.2014).

**Sutcliff**, Rosemary (2000): Robin Hood. 4. Aufl. Neuausg. Stuttgart.

**Westphal**, Kristin (2007): Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. Zur Aufführungspraxis von Theater. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.)(2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u.a. (S. 49-58)

**Wiese**, Hans-Joachim / **Günther**, Michaela / **Ruping**, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Berlin /Milow /Strasburg.

**Wulf**, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld.

## 8 Anhang

### 8.1 Songübersicht

Folgende Songs werden im Verlauf des Interaktionsgeschehens von den Akteur/innen zitiert oder neu interpretiert:

	<b>Titel</b>	<b>Interpret(en)</b>	<b>Album</b>	<b>Jahr</b>
1	„Mamma Mia“	ABBA	ABBA	1975
2	„Dancing Queen“	ABBA	Arrival	1976
3	„Does Your Mother Know“	ABBA	Voulez-Vous	1979
4	„Eye of the Tiger“	Survivor	Eye of the Tiger	1982
5	„We are the World“	USA for Africa (M. Jackson/L. Richie)	We are the World	1985
6	„I Like To Move It“	Reel 2 Real	(Single)	1993
7	„Ketchup Mayo Sandwich“	Cosimo Citiolo	(Single)	2010
8	„Komm schon Baby zieh dich aus!“	Cosimo Citiolo	(Single)	2011

Sowohl „Mamma Mia“ als auch „Dancing Queen“ sind unter anderem aus dem Musical „Mamma Mia!“ bekannt, in dem zahlreiche ABBA-Hits zu hören sind. „Eye of the Tiger“ wurde als Titelsong des Films „Rocky III“ produziert und als solcher bekannt. „We are the World“ zählt zu den weltweit meist verkauften Single. „I Like To Move It“ war in den 1990er Jahren international in den Charts, während Cosimo Citiolo mit seinen Songs vor allem durch die deutsche Musik-Castingshow DSDS (Deutschland sucht den Superstar) bekannt wurde.

## 8.2 Songtext „Eye of the Tiger“

Künstler: Survivor / Album: Eye of the Tiger / Jahr: 1982

Strophe 1: Rising up, back on the street  
Did my time, took my chances  
Went the distance now I'm back on my feet  
Just a man and his will to survive  
  
So many times it happens too fast  
You trade your passion for glory  
Don't lose your grip on the dreams of the past  
You must fight just to keep them alive

Refrain: It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight  
Risn' up to the challenge of our rival  
And as the last known survivor stalks his prey in the night  
And he's watchin' us all with the eye of the tiger

Strophe 2: Face to face, out in the heat  
Hangin' tough, stayin' hungry  
They stack the odds, still we take to the street  
For the kill with the skill to survive

Refrain: It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight  
Risn' up to the challenge of our rival  
And as the last known survivor stalks his prey in the night  
And he's watchin' us all with the eye of the tiger

Strophe 3: Risn' up, straight to the top  
Had the guts, got the glory  
Went the distance now I'm not gonna stop  
Just a man and his will to survive

Refrain: It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight  
Risn' up to the challenge of our rival  
And as the last known survivor stalks his prey in the night  
And he's watchin' us all with the eye of the tiger  
  
The eye of the tiger  
The eye of the tiger  
The eye of the tiger  
The eye of the tiger  
The eye of the tiger“

Autoren: Frank Sullivan / James Michael Peterik / Jim Peterik

Copyright: Sony/ATV Melody, Easy Action Music, Three Wise Boys Music LLC, Rude Music, WB Music Corp. (vgl. Survivor 1982, Online-Dokument).

### 8.3 Transkript FIW-Theater: Eröffnung „ein Lied“

- Totalansicht der Bühne –

**Datum:** 24.02.2011

**Ort:** Freie Interkulturelle Waldorfschule MA

**Kamera (Klasse):** Barbara Meißner

**DV-Original:** 2011.02.24/8:00-10:30 Uhr/FIW-Theater/Klasse-14

**DVD:** 2011.02.24/8:00-10:30 Uhr/FIW-Theater/Klasse-14

**Dauer:** 01:02 Minuten

#### Interaktionsteilnehmer:

Sigle	Funktion	Sigle	Funktion
TP	Theaterpädagogin	AL	Schüler
KL	Klassenlehrer	CA	Schüler
F1	Forscherin	DA	Schüler
F2	Forscher	JO	Schüler
AH	Schülerin	LE	Schüler
AY	Schülerin	MA	Schüler
CE	Schülerin	ME	Schüler
CI	Schülerin	NI	Schüler
CA	Schülerin	RA	Schüler
JU	Schülerin	SA	Schüler
KA	Schülerin	SI	Schüler
KI	Schülerin	SE	Schüler
MEI	Schülerin	TU	Schüler
MI	Schülerin	YI	Schüler
YE	Schülerin	YA	Schüler

**Transkription:** Barbara Meißner

**Weitere Dokumente:** Strukturbeschreibung

**Inhalt / Kontext:** *Kollektive Aufführung des Songs „Eye of the Tiger“*

Der Ausschnitt stammt von den Aufnahmen kurz vor der Generalprobe/Schüleraufführung. Er zeigt den spontanen Ausdruck schülereigener Gestaltungsimpulse. Die Schüler/innen nutzen einerseits theatrale Spielangebote, die ihnen während des Projekts vermittelt wurden, greifen andererseits auf ein bekanntes Ausdrucksrepertoire (Song, Tanzeinlagen) abseits des vordergründigen Darstellungsziels Theaterstück („Robin Hood“) zurück. Im Transkript ist die Eröffnung des Interaktionsgeschehens (Anmoderation) dokumentiert.

01 CA: ein rIEsen applaus. (2,5) Alle, alle alle. rising Up. (--)  
02 LE.  
03 ??: (<jubelnd> 4,0)  
04 LE: schreit zugabe, hOpp.  
05 CE: nein, risin up  
06 LE: [ketchup, mayo, sa]  
07 ??: [(<durcheinander> unverständlich 3,0)]  
08 SE: geht alle da  
09 CA: und jetzt  
10 SE: ansage okEe.  
11 CA: und jetzt  
12 SE: und jetzt kommt  
13 CA: nein, noch nEt (-)  
14 jetz Extra, für herrn F2, frau F1 und frau TP (---)  
15 SE: ein LIEd. (2,0)(<jubelnd>) hu (2,0)  
16 CA: kommt mal alle  
17 TP: (<jubelnd>) juhuhuhu (3,0)  
18 ??: (<Tröte>)  
19 SI: dann machs auch [lauter.]  
20 NI: [die ganze] klasse. (2,0)  
21 ??: (unverständlich)(1,5)  
22 CA: hey warte.(2,5)  
23 ??: (unverständlich)  
24 DA: (unverständlich)  
25 ??: wart, noch net  
26 CA: noch [nEet.]  
27 SE: [seid ihr] berEit?  
28 ??: seid ihr bereit?  
29 CA: (unverständlich)  
30 ??: (unverständlich)  
31 SE: warte warte warte. (--) seid ihr berEit?  
32 Einige: ja.  
33 Einige: nEin.  
34 YI: (<jubelnd>) juh.  
35 SE: okEe, wir fangen an. (--) eins, (-) [zwei], (-) drei. (2,5)

**Legende zum Lesen der Transkripte:**

03 Zeilenzählung

CA: LE: Sigle der Sprecherin (CE: Abkürzung eines Namens); die Sigle gilt für die abgedruckten Äußerungen bis eine nächste Sigle erscheint

[kÖrper] Wörter übereinander in eckigen Klammern werden gleichzeitig gesprochen

[rEdn]

Spiegelstriche und Zahlen in runden Klammern sind geschätzte Sprechpausen

(-)(3,0)

(Spiegelstriche bedeuten weniger als eine halbe Sekunde, ansonsten entspricht die Zahl der Sekundendauer)

rEdn

Akzentuierung eines Wortes oder eines Silbe wird durch Großschreibung markiert

aba

Verkürzung bzw. Veränderung von Wörtern (aus *aber* wird *aba*)

. , ?

tief fallende Intonation, mittel fallende Intonation, steigende Intonation

**Die**

Begriffe und Redewendungen, auf die im Text rekurriert wird, sind im Transkript fett gedruckt

## 8.4 Strukturbeschreibung FIW-Theater: Ereigniskonstitution „ein Lied“

DV-Original/DVD: 2011.02.24/8:00-10:30 Uhr/FIW-Theater/Klasse-14 (Ansicht: rechte Bühnenseite und Totale)

Zeit Std/Min/Sec	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
<b>Bd1-1</b> 00:29:11- 00:29:47	<b>Phase 1a: Bühne vorbereiten</b>	Bühne vorbereiten	Interaktionen vor und neben der Kamera.		Kamera in Totalansicht der Bühne.	Helle Scheinwerfer- Grundeinstellung.
			RA kehrt die Bühne. Kurz ist der Kunstlehrer an der linken Bühnenseite zu sehen, der ein Kabel hinter die Bühne verlegt.	Gespräch zwischen KL und AL über Verschließen des Seitenraumes.	Aktion auf und neben der Bühne.	
			Der KL klebt links neben der Kamera die Eingangstür zu einem Seitenraum ab und unterhält sich darüber mit AL.		Links von Kamera Interaktionen an Tür zu Seitenraum.	
			CA kommt auf die Bühne und ruft JO bei der Beleuchtungsanlage zu, er solle die Lichter kleiner machen, damit es weniger es „stinkt“.	Gespräch zwischen CA und JO über Scheinwerfergeruch.	Interaktion zwischen Bühne und Beleuchtertisch.	
			Der Kunstlehrer kommt hinter der Bühne hervor und zieht an der linken Vorderseite der Bühne ein Kabel nach vorne.		Aktion auf und neben der Bühne.	
			RA unterbricht bzw. beendet das Fegen und fragt den KL, ob die Schminke schmelze, wenn „das so arg beleuchtet ist“. Der KL antwortet, danach schaltet sich auch SI ein, der von hinten ins Sichtfeld der Kamera tritt. SI geht während des Gesprächs nach vorne zur Bühne.	Daran schließt Gespräch zwischen RA, KL und SI über Veränderung der Schminke unter Beleuchtung an.	Interaktionen auf der Bühne und über Zuschauerraum hinweg mit weiteren Personen.	



Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:30:14-00:30:47	<b>Phase 1c: Etablierung des Publikums</b>	Zuschauerraum erproben			Kameraansicht von rechter Bühnenseite.	Flackerndes Scheinwerferlicht, dann helle Grundeinstellung.
			Die Kamera macht einen Schwenk nach rechts über die Stuhlreihen. Älterer Schüler/Techniker weist SE darauf hin, die Scheinwerfer am Beleuchtungstisch auszumachen, und geht über die Bühne weg. SE schaltet die flackernden Scheinwerfer aus.	Gespräch zwischen Techniker und SE.	Interaktion am Beleuchtungstisch.  Interaktionen in der ersten Zuschauerreihe.	
			CI tritt von links ins Kamerasichtfeld und geht Richtung Bühne ab. Der Kunstlehrer geht mit einer Leiter in die entgegengesetzte Richtung.	Weitere Gespräche („Wer bist du?“ etc.) außerhalb des Kamerasichtfelds lassen sich nicht zuordnen.		
			NI geht nach hinten durch eine der hinteren Stuhlreihen. RA und TU sitzen in der ersten Reihe rechts von neben einem Gang aus Stühlen. NI kommt durch den Gang dazu, setzt sich links des Gangs in die erste Reihe und zeigt auf RA und TU. SE folgt ihm vom Beleuchtertisch, geht jedoch links an den Stuhlreihen vorbei nach vorne.	NI (mit hoher, verstellter Stimme, während er nach vorne kommt und sich hinsetzt): „Ich sitz‘ jetzt in der ersten Reihe und ihr (unverständlich)!“ RA antwortet: „Ich sitz auch in der ersten Reihe, Blitzmerker.“		

Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:30:47-00:31:39	<b>Phase 1d: Erste Selbst- darstellung vor Kamera</b>	Kameraangebot erproben			Kameraansicht von rechter Bühnenseite.	Helle Scheinwerfer-Grundeinstellung.
			RA's Blick schwenkt nach rechts Richtung Kamera. SE kommt hinzu, verdrängt TU, der sich auf die Bühne rollt und sich dort mit unterschiedlichen Lauten hin und her wälzt.	NI (mit verstellter Stimme): „Oh, oh.“ SE unverständlich.		
			RA sieht zur Kamera und fragt: „Filmt die Kamera?“ und beginnt daraufhin im Sitzen zu singen, schwingt dabei die Arme und schnipst mit den Fingern. Seine Beine sind an der Bühne aufgestellt. SE winkt in die Kamera.	RA (mit Blick zur Kamera): „Filmt die Kamera?“, singt Strophen aus „Mama Mia“.		
			NI versucht ein Gespräch mit RA anzufangen, dieser singt jedoch einfach weiter. SE verlässt die Stuhlreihe und geht über die Bühne davon, woraufhin TU seinen Platz wieder einnimmt. NI nickt kurz im Takt der Musik. JU kommt über die Bühne nach vorne, muss dann, um ihrem Weg entlang der Bühne folgen zu können, über RA's Beine steigen. Dabei lachen beide kurz auf. Die gesungenen Worte „Mama Mia“ werden von TU aufgegriffen als: „Baba mia“.	NI versucht Gespräch mit RA zu beginnen: „Guck mal RA (unverständlich).“ RA weiter singend.	Interaktionen in der ersten Zuschauerreihe und Bühnenfront.	
Unterbrechung der Aufnahme (unbekannte Dauer).						

Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:31:39-00:33:18	<b>Phase 1e: Gespräch Schüler-Forscher</b>	Kamerafunktion, Öffentlichkeitswirksamkeit erfragen			Kameraansicht weiter von rechter Bühnenseite.	Helle Scheinwerfer-Grundeinstellung.
			F2 sitzt AL, RA, TU und NI gegenüber. Wechsel der Interaktionsteilnehmer	F2 erläutert, welche Situationen vor der Aufführung aufgenommen wurden und zu welchem Zweck.	F2 sitzt auf dem Bühnenrand, die Schüler fast auf gleicher Höhe in der ersten Reihe.	
			TU verlässt das Interaktionsensemble, dann NI ebenfalls, mit einem Zuruf an JO.	NI zu JO: „JO, komm‘ mal mit.“		
			RA und AL auf F2 orientiert, kurzer Blick von F2, dann auch AI Richtung F1 hinter der Kamera.	RA: „Können wir uns dann mal sehen?“ F2: „Ja sicher.“ AL unverständlich, dann F2 weiter mit Erläuterungen.		
			JU setzt sich kurz neben F2 und geht dann Richtung Kamera ab. YI setzt sich links neben RA.			
			Nebeninteraktion zwischen Techniker und Kunstlehrer. Techniker dann weiter Richtung Interaktionsensemble orientiert. JU bei F1 hinter der Kamera.	Techniker fragt: „Wann ist am Samstag?“ Antwort Kunstlehrer: „14 Uhr.“	Nebeninteraktion Techniker und Kunstlehrer. Techniker dann weiter Richtung Interaktionsensemble orientiert. Später im Hintergrund mit Kunstlehrer.	

			AL, RA und YI weiter in Interaktion mit F2, dann untereinander, JO dazu und YI weg. F2 mit Blick Richtung Kamera/F1 löst sich aus Interaktionsensemble.	Ya fragt, ob die Aufführung im Fernsehen zu sehen sei. F2 verneint mit Hinweis auf die Ausstattung.		
			Nebeninteraktion zwischen Techniker und Kunstlehrer im Hintergrund.			
Unterbrechung der Aufnahme (unbekannte Dauer).						
Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:33:18-00:34:16	<b>Phase 2: Songs in die Kamera</b>	Selbstdarstellung			Kameraansicht weiter von rechter Bühnenseite.	Scheinwerferlicht
	„Does Your Mother Know“		RA, NI und SE präsentieren sich vor der Kamera. RA singt mit starkem Körpereinsatz, NI und SE begleiten den Gesang mit rhythmischen Armbewegungen und ebenfalls starkem Körpereinsatz.	RA (mit rauher Stimme singend)	Interaktion zwischen Bühne und Kamera.	Scheinwerferspot rechte Bühnenfront, sonst dunkel.
			YA im Hintergrund kurz zu sehen, mit Blick Richtung Interaktionsensemble.			
			In der ersten Reihe des Zuschauerraums JO, AL und YI. Vor allem JO begleitet Performance mit Klatschen.			Wechselnde Scheinwerfer-spots in versch. Farben.
			TP mit CE im Hintergrund an linker Bühnenfront damit beschäftigt, CEs Rock o.ä. zu richten. Dann CE über die Bühne ab. TP orientiert sich zu Interaktionsensemble, hält eine Fotokamera in der Hand.			

			NI und JO tanzend über die Bühne. RA und SE orientieren sich Richtung Publikum und schließen Performance ab. Publikum klatscht und ruft nach Zugabe.	Publikum: „Zugabe, RAI!“		Helle Scheinwerfer-Grundeinstellung
			CE wieder auf die Bühne zu TP, SI von rechter Bühnenrückseite dazu. RA beginnt erneut in die Kamera zu performen. SI, NI und JO gehen zu RA und SE, alle wenden sich einander zu. Und orientieren sich Richtung des linken Bühnenaufgangs.	RA: „You’re so cute, I like your stile.“ SI schlägt vor, „You can dance“ zu singen. NI und JO beginnen das Lied anzusingen. CE wird gerufen.		
			Sieger- und Anfeuer-Posen aus dem Publikum. TP fotografiert aus der ersten Reihe rüber zum Publikum.	Geräusche aus dem Publikum.		
			RA beginnt erneut, sich der Kamera zuzuwenden, SE schließt sich an. Beide werden jedoch von SI unterbrochen, der mit CE, JO und NI auf die Bühne kommt. SA ebenfalls hinten auf der Bühne. Dann JO über Bühnenaufgang links hinten ab, SI und SA folgen.	RA: „You’re so cute, I like your stile.(...)“ SI: „Raoul, wir müssen noch warten.“ (unverständlich weiter)		
			RA orientiert sich weiter singend Richtung Publikum, dann wieder Richtung Kamera. SE bereits in Richtung Publikum und der anderen Schüler orientiert. RA mit Unterbrechungen weiter Richtung Kamera.	RA weiter singend. Im Bühnenhintergrund Gespräche (z.B. SA).		

Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:34:16-00:35:25	<b>Phase 3: Songs zum Publikum</b>	Kooperative Neuorientierung			Kameraansicht weiter von rechter Bühnenseite.	
	„Dancing Queen“		NI beginnt zeitgleich mit RA in linker Bühnenhälfte zu singen und zu tanzen, dann weiter mit CE Richtung Publikum. SE wendet sich zunächst wieder RA zu, dreht sich dann nach hinten, wendet sich von RA ab und schließt sich den NI und CE an. RA wendet sich ebenfalls um und sieht NI, CE und SE zu. SI von hinten dazu.	NI: „We can dance (...) Dancing Queen.“ SI (dazu kommend, mit hoher Stimme): „Ahhhhh!“ Lachen.	Parallele Interaktionen auf der Bühne	
			AH und JU kurz im Bild. AH wieder nach hinten ab, JU setzt sich ins Publikum. TP fotografiert zur Bühne und senkt dann die Kamera und wendet sich dem Interaktionsensemble auf der Bühne zu.	TP: „Nächstes Mal machen wir ein ABBA-Stück(...)“ SI: „Wir können alle Lieder.“ CE: „Mama mia können wir dann machen.“ „Ja!“	Interaktion in linker Bühnenhälfte	
	„Mamma Mia“		NI greift CEs Vorschlag singend und tanzend auf. SI, CE und SE singen und tanzen kreuz und quer über die Bühne, dann hüpfend Richtung Publikum. RA steht an linker Bühnenseite und sieht den anderen lächelnd zu. Tanz und Gesang mit kurzen Brüchen weiter, JO von hinten dazu, RA ebenfalls. Gesang/Tanz ebbten langsam ab. Erst setzt sich SE, dann NI ins Publikum.	NI, SI u.a. singen: „Mama mia, here we go again (...)“	Interaktion auf der gesamten Bühne	
			YA klatscht den Tänzern und Sängern zu und fordert auch SE zum Klatschen auf, dieser springt daraufhin auf die Bühne.	YA zu SE: „Klatsch doch einfach.“	Bühne leert sich.	

			TP fotografiert. F2 schaut von der zweiten Reihe aus ebenfalls dem Geschehen zu.			
Unterbrechung der Aufnahme (unbekannte Dauer).						
Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:35:25-00:38:49	<b>Phase 4: Etablierung Aufführung sformat</b>	Aufbau des Ensembles, Verständigung über Format			Kamera in Totalansicht der Bühne.	Grünliche Beleuchtungseinstellung
	Präsentation vor Publikum	Selbstdarstellung mit Publikumsbezug	SE deutet Einzelauftritt vor Publikum an, die er jedoch abbricht. Dies provoziert Kommentar aus dem Publikum über Soloauftritt.	Sequenz aus „Eye of the Tiger“, Interaktion mit Publikum	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	
	Parallele Darstellungs-impulse	Ko-Orientierung	TU und CA kommen auf die Bühne. Im Hintergrund tanzen CA und CI über die Bühne. CA, TU und SE beginnen parallel unterschiedliche Songs zu singen.	Sequenzen aus „Eye of the Tiger“ und „I like to Move it“	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	
	„I Like to Move it“	Ko-Ordination	CA schließt sich TU und SE an.	„I Like to Move it“	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	
	„Eye of the Tiger“ – der kleine Tiger	Selbstdarstellung mit Publikumsbezug	CA, SE und RA präsentieren sich individuell vor dem Publikum bei gleichzeitiger Ko-Orientierung. NI schließt sich an, DA im Hintergrund am Bühnenrand ebenfalls dazu.	„Eye of the Tiger“	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	
	„We are the World“	Ko-Operation	Nach Abbruch des vorigen Songs gemeinsame Neuorientierung. JO von hinten dazu. DA wird von SE aktiv aus Randposition in die Mitte der Bühne geholt.	„We are the World“	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	
Unterbrechung der Aufnahme (unbekannte Dauer).						

Zeit	Phase	Anforderung	Verhalten	Sprache	Raumanordnung	Anmerkungen
00:38:49: 00:46:17	<b>Phase 5: Programm</b>	Moderation, Rollen, Auftritt				
	Vorstellung neue Band	Integration mit Publikumsbezug	Moderator (CA) führt neue Gruppe ein, die sich kurz mit chorisches ausgeführten Bewegungen dem Publikum präsentieren (LE, YA, ME).	„Ihr seid CRDS.“	Interaktionen zwischen Bühne und Zuschauerraum	Rötliche Beleuchtungs- einstellung
	Moderation	Publikumsbezug	CA koordiniert als Moderator den Auftritt der nächsten Personengruppe, die er dann auch dem Publikum ankündigt.	„Und jetzt: Die berühmten ABBA“	Interaktionen zwischen OFF, Bühne, Zuschauerraum, dann nur Moderator	...
	„Dancing Queen“ – 1. Life Act	Auftritt, Choreographie	RA und DA sowie CE und SI treten als Band mit Choreographie und Gesang auf. Sie koordinieren sich zum Teil paarweise.	„Dancing Queen“	Vier Akteur/innen (Paare) auf der Bühne, zwei Moderatoren seitlich	Grünliche Beleuchtungs- einstellung. Beleuchtung zeitweise aus.
	„Eine unbekannte Band“ – 2. Life Act	Auftritt, Choreographie, Präsenz	LE, YA und ME treten mit provokativem Song und ausgefallener Choreographie auf (zunächst mit Rücken zum Publikum).	„Komm schon Baby zieh dich aus. Ketchup Mayo Sandwich.“ CA: „Ein riesen Applaus.“	Dreiecks- konstellation auf der Bühne, zwei Moderatoren seitlich	Beleuchtung mit Rotstich.
	Finale: „Eye of the Tiger“ – 3. Life Act	Koordination	CA und SE trommeln alle Klassenkameraden zusammen.	„Alle. Alle. Rising up.“	Akteur/innen aus dem Publikum werden auf bzw. hinter die Bühne gerufen. F1/2 und TP bleiben.	Grünliche Beleuchtungs- einstellung.
	Moderation	Publikumsbezug	Ankündigung von CA und SE.	„Jetzt extra für Herrn F2, Frau F1 und Frau TP – ein Lied.“	Zwei Moderatoren zum Publikum gerichtet.	

	Start	Ko-Orientierung	Startsignal von SE.	„Seid ihr bereit?“ „Ja. Nein.“ „Okay, wir fangen an.“	Alle	
	Vorspiel	Gemeinsamer Rhythmus	Soloposition SE, dann Eingliederung in die Gruppe. RA fragt, worum es geht.	Klatschrhythmus, Nebengespräche	Alle im Halbkreis, SE zunächst in der Mitte.	Helle Scheinwerfer-Grundeinstellung
	Strophe 1	Integration	Tanzeinlage von KA, dann Eingliederung in die Gruppe.	„Rising up, back on the street Did my time, took my chances (...)"	KA aus Zuschauerraum dazu.	
	Refrain 1	Ko-Operation	Kollektivität.	„It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight (...)"	Alle im Halbkreis. Moderatoren an den Seiten.	
	Strophe 2	Animation	Verstärkung der zweiten Strophe durch Akrobatik von CA.	„Face to face, out in the heat Hangin' tough, stayin' hungry (...)"	CA mit Radschlag über die Bühne.	
	Refrain 2	Soloeinlage mit Gruppenbezug	CA animiert die Gruppe.	„It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight (...)"	CA in der Mitte.	
	Refrain 3	Spannungsaufbau	Refrain mit abgesenkter Lautstärke.	„It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight (...)"	Alle im Halbkreis.	
	Refrain 4	Gruppeneinlage	Tanzeinlage von DA, SI, CE, CI.	„It's the eye of the tiger, it's the thrill of the fight (...)"	Tanzensemble in der Mitte.	
	...	Gruppeneinlage	Tanzeinlage von DA, SI, CE, CI.	...	...	
	Standbild	Individualität in der Kollektivität	Alle in Posen, z.T. passend zum Lied choreographiert („Löwen-Haltung“).	--	Alle auf gesamter Bühne verteilt, zum Publikum ausgerichtet.	

	Bodypercussion	Kollektivität	Bodypercussion.	„Step One. Step Two. Step Three. (...)“	Alle im Halbkreis.	
	...	Kollektivität	...	„Bum, snap, clap, bumbum, snap, clap. Dadadada bambam. Uza uza, snap, clap, Yeeeah.“	...	
	Standbild	Individualität in der Kollektivität	Alle in Siegerposen	...	Alle auf gesamter Bühne verteilt, zum Publikum ausgerichtet.	
		Abschluss	Auflösung der Pose.		...	
00:46:17-00:46:38	<b>Phase 6: Abschluss</b>	Auflösung, Neuorientierung				
			Auftritt Klassenlehrer.	Verschiedene Gespräche durcheinander.	Interaktionen verlaufen in verschiedene Richtungen.	
			Auftritt Theaterpädagogin.	...	...	
			Verlassen der Bühne.	...	Bühne leert sich.	

## 8.5 Selbständigkeitserklärung

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

---

Ort, Datum

---

Unterschrift